UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section des Sciences de l'éducation

Sous la direction de la Professeure Lucie MOTTIER LOPEZ

COMPRENDRE L'ÉVALUATION COLLABORATIVE EN CLASSE : ANALYSES DE DEUX DÉMARCHES INTÉGRÉES À LA PRODUCTION DE TEXTES ÉCRITS À L'ÉCOLE PRIMAIRE GENEVOISE

THÈSE

Présentée à la
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'éducation

par
Fernando MORALES VILLABONA

de
Bogotá, Colombie

Thèse No 731

GENÈVE

Août 2019

Numéro d'étudiant : 9411604

Membres du jury :

Lucie Mottier Lopez (directrice), professeure ordinaire, Université de Genève
Alain Baudrit, professeur émérite, Université de Bordeaux
Céline Buchs, maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève
Joaquim Dolz, professeur ordinaire, Université de Genève
Michèle Grossen, professeure ordinaire, Université de Lausanne

REMERCIEMENTS

Au moment d'écrire ces lignes, pour conclure une aventure professionnelle et personnelle qui a duré un peu moins de huit ans – avec des hauts et des bas, comme toute expérience humaine – je ne ressens qu'une joie immense… en regardant le travail accompli et les portes qui s'ouvrent devant moi. Évidemment, je n'y serais pas arrivé sans le soutien de toutes les personnes qui m'ont accompagné tout au long du trajet. Je leur suis et leur serai toujours reconnaissant.

Il me manque des mots (que ce soit en français ou en espagnol) pour remercier ma directrice de thèse, la Professeure Lucie Mottier Lopez. Cette thèse, qui fait moult références à la collaboration, représente clairement le fruit de la nôtre (la première d'une liste). Merci à elle pour son soutien sans faille, pour sa bienveillance, pour ses mots honnêtes et d'encouragement. Merci également pour sa rigueur, pour son ouverture au débat, pour tout ce qu'elle m'a appris, pour me forcer à me dépasser intellectuellement et à chercher l'excellence. Quelle chance extraordinaire de pouvoir compter sur une personne avec autant de qualités sur le plan scientifique que sur le plan humain.

Un immense merci aux Professeures et Professeurs qui ont accepté de composer ma commission et mon jury de thèse. Je remercie profondément Céline Buchs et Joaquim Dolz pour nos échanges en cours de rédaction, pour leur relecture et leurs remarques toujours pertinentes, pour le temps consacré à l'accompagnement de mon projet dès le début. Toute ma reconnaissance à Alain Baudrit, qui m'a apporté énormément à travers ses écrits : cette thèse me donne l'occasion de concrétiser un dialogue que j'ai imaginé. Merci à Michèle Grossen pour sa disponibilité, ses conseils et ses contributions théoriques. Peut-être que, sans le savoir, elle est « coupable » de mon entrée en thèse : c'est grâce à elle que je me suis dit il y a longtemps que probablement je pourrais… et j'ai pu !

Toute ma gratitude va également aux enseignants qui ont participé à ma recherche ainsi qu'à leurs élèves. Je m'interdis d'écrire ici leurs noms pour protéger leur identité, mais je ne les oublierai jamais. Ils ont accepté de m'accueillir dans leurs classes sans me connaître, de se « mettre en péril » en expérimentant des pratiques évaluatives inhabituelles, de partager avec moi de beaux moments à l'école. J'ai beaucoup appris à leur côté, j'espère leur rendre justice dans ce manuscrit.

Je remercie mes collègues de l'Université de Genève, avec qui j'ai pu partager des moments très agréables et des discussions enrichissantes tout au long de mes six années dans l'institution. Je pense notamment aux membres de l'équipe EReD et à mes camarades doctorants : merci pour ce que vous m'avez apporté et merci pour l'intérêt que vous avez porté, d'une manière ou d'une autre, à mon parcours et à ma recherche.

Je tiens à exprimer ma plus grande reconnaissance à Mylène Ducrey Monnier et à Raphaël Pasquini qui ont accepté de relire des parties de mon manuscrit : tous vos commentaires m'ont grandement aidé. Je vous remercie aussi pour votre soutien, votre bonne humeur et votre disponibilité. Merci également à mes autres collègues de la HEP Vaud, au sein de l'UER ENS, pour prendre constamment des nouvelles sur l'avancement de ma thèse et pour m'accompagner ainsi dans la dernière phase de préparation de celle-ci.

Cette thèse représente un chapitre important de ma vie professionnelle ayant aussi un impact indéniable sur ma vie privée. C'est pourquoi je tiens à remercier du fond du cœur les personnes qui me sont chères et qui ont toujours cru en moi.

A mes parents. A mon frère et ma nièce. A mes beaux-parents. A toute ma famille. C'est toujours vous. C'est toujours pour vous.

A mes amis, en Colombie, en Suisse ou ailleurs, qui ont su me soutenir jusqu'au dernier moment et qui ne m'ont pas oublié ni tenu rigueur malgré mes absences.

Et bien évidemment, à Ale, mon amour, ma meilleure amie, mon tout. C'est elle mon pilier et ma source d'inspiration : rien de ceci n'aurait été possible sans elle. Je la remercie infiniment pour sa patience et sa compréhension. Le chemin a été long, mais tout cela valait la peine… elle me l'avait dit !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 11

Origines et toile de fond de notre questionnement 11

Croisement de trois grands domaines théoriques et de recherche 13

Buts et enjeux principaux de notre recherche 14

Éléments contextuels et orientation méthodologique 16

Organisation du manuscrit 17

PREMIÈRE PARTIE 19

CHAPITRE 1. L'évaluation au service des apprentissages des élèves 21

1.1 Éléments caractéristiques et constitutifs de l'évaluation des apprentissages 21

1.1.1 La définition de l'objet d'évaluation 22
1.1.2 Les attentes et les critères d'évaluation 23
1.1.3 Le recueil d'informations 24
1.1.4 L'interprétation des informations et la construction de sens 25
1.1.5 La prise de décision et la formulation et communication des appréciations 26

1.2 L'évaluation formative et la régulation des apprentissages 27

1.2.1 L'évaluation formative dans la littérature anglophone 28
1.2.2 L'évaluation formative dans la littérature francophone : élargissement de la compréhension . 29
1.2.3 La régulation des apprentissages 31
1.2.4 Catégories conceptuelles pour analyser la régulation des apprentissages 33
1.2.5 Limites et obstacles à la régulation des apprentissages 34

1.3 L'implication de l'élève dans les processus d'évaluation 35

1.3.1 L'autoévaluation (au sens strict) 36
1.3.2 L'évaluation entre pairs 38
1.3.3 La coévaluation 40
1.3.4 Limites et obstacles à l'implication des élèves dans les pratiques évaluatives 41
1.3.5 L'apprentissage de l'autoévaluation et le développement de l'autorégulation 42

1.4 Autorégulation et formes interindividuelles de la régulation des apprentissages 46

1.4.1 Autorégulation et métacognition 47
1.4.2 Dimensions interactives et sociales de la régulation des apprentissages 48
1.4.3 Formes interindividuelles de la régulation des apprentissages 49

CHAPITRE 2. Interactions sociales à l'école et apprentissages 53

2.1 L'interaction sociale : définitions, formes et rôles dans les apprentissages 54

2.1.1 Définitions de l'interaction sociale 55
2.1.2 Le conflit sociocognitif 58
2.1.3 Les formes de co-élaboration 60
2.1.4 Les formes des discours dans les interactions 62
2.1.5 L'interaction dans une perspective située et dialogique 65

2.2 Modèles pédagogiques basés sur l'interaction entre élèves 67

2.2.1 Le tutorat 68
2.2.2 L'apprentissage coopératif 69
2.2.3 L'apprentissage collaboratif 72
2.2.4 Le rôle de l'enseignant dans les situations de collaboration entre élèves 75

2.3 Notre compréhension de la collaboration entre pairs dans la classe 77

2.3.1 La situation collaborative et les caractéristiques de la collaboration 79
2.3.2 Symétrie et hétérogénéité : leur coexistence dans le groupe 80
2.3.3 Buts communs : leur construction et leur lien avec l'intersubjectivité 81
2.3.4 Partage des responsabilités dans le groupe 83
2.3.5 La réciprocité et son double caractère : épistémique et relationnel 88
2.3.6 Formes et dynamiques de l'interaction 90
2.3.7 Processus de négociation 92
2.3.8 Synthèse et conceptualisation de la collaboration comme un système dynamique 95

CHAPITRE 3. Écriture et évaluation de la lettre au courrier des lecteurs 99

3.1 Apprentissage et enseignement du genre *la lettre au courrier des lecteurs* 100

3.1.1 Le genre textuel : définition et place dans l'enseignement de la production écrite 100
3.1.2 Le modèle didactique du genre et la séquence didactique 102
3.1.3 Argumentation et écriture de textes argumentatifs 104
3.1.4 La lettre au courrier des lecteurs : genre textuel abordé dans notre étude 107

3.2 L'évaluation de la production écrite des élèves 111

3.2.1 Des pratiques d'évaluation formative et sa place dans une séquence didactique 112
3.2.2 L'évaluation dans la perspective des genres textuels : constats et enjeux 116
3.2.3 L'évaluation dans le cadre de l'écriture à plusieurs : l'exemple de la révision de texte 120

CHAPITRE 4. Conception d'une évaluation collaborative 125

4.1 L'évaluation dans des contextes collaboratifs d'apprentissage 126

4.1.1 Propositions issues de la littérature francophone 126
4.1.2 Propositions issues de la littérature anglophone 131

4.2 L'évaluation collaborative : une conception émergente 138

4.2.1 Dimension collaborative dans l'autoévaluation, l'évaluation entre pairs et la coévaluation 140
4.2.2 La collaboration entre l'enseignant et l'apprenant 144

4.2.3 La collaboration entre apprenants 149

4.3 Vers une évaluation collaborative en classe 153

4.3.1 L'évaluation dans la collaboration et la collaboration dans l'évaluation 154
4.3.2 Spécificité et multiplicité de l'évaluation collaborative en classe 156

DEUXIÉME PARTIE 161

CHAPITRE 5. Cadre méthodologique 163

5.1 Approche de recherche 163

5.2 Contexte et dispositif de notre recherche 165

5.2.1 Formation continue : lieu de réflexion et de construction des conditions pour la recherche .. 166
5.2.2 Observation des pratiques en classe : focus de notre recherche 175

5.3 Récolte et traitement des données 186

5.4 Acteurs impliqués dans notre recherche 187

5.5 Constitution finale du corpus de recherche : choix et limites 190

5.6 Questions de recherche 192

5.7 Analyses dynamiques, itératives et multi-étape 193

5.7.1 Axes d'analyse 196
5.7.2 Précisions sur les processus de négociation (dans l'interaction) et de triangulation (dans la recherche) 203

CHAPITRE 6. Analyses du dispositif 1 (D1) – évaluation intergroupe de la production initiale 205

6.1 Analyse *a priori* de la grille d'évaluation de la production initiale 205

6.2 La classe d'Arthur 207

6.2.1 Groupe A1 : Renata & Bruno 214
6.2.2 Groupe A2 : Adèle & Norbert 227
6.2.3 Rencontre des groupes A1 (Renata & Bruno) et A2 (Adèle & Norbert) 240
6.2.4 Description et commentaires sur la discussion collective en fin d'activité 254

6.3 La classe de Sonja 256

6.3.1 Groupe S1 : Amel & Aline 263
6.3.2 Groupe S2 : Jacob & Thierry 280
6.3.3 Rencontre des groupes S1 (Amel & Aline) et S2 (Jacob & Thierry) 296
6.3.4 Description et commentaires sur la discussion collective en fin d'activité 311

6.4 Synthèse intermédiaire : constats principaux du dispositif 1 (D1) 315

6.4.1 Manière dont les élèves investissent la démarche d'évaluation intergroupe 315
6.4.2 Processus de régulation observés lors de la démarche d'évaluation intergroupe 321
6.4.3 Rôle des enseignants pendant la démarche 325

CHAPITRE 7. Analyses du dispositif 3 (D3) – autoévaluation de groupe lors de la production finale *331*

7.1 Analyse *a priori* de l'outil d'évaluation de la production finale **332**

7.2 La classe d'Arthur **334**

7.2.1 Groupe A3 : Eva & Kevin 341
7.2.2 Groupe A4 : Oliver & Emilio 366
7.2.3 Description et commentaires sur la discussion collective en fin d'activité 391

7.3 La classe de Sonja **395**

7.3.1 Groupe S1' : Amel & Aline 402
7.3.2 Groupe S2' : Jacob & Thierry 419
7.3.3 Description et commentaires sur la discussion collective en fin d'activité 445

7.4 Synthèse intermédiaire : constats principaux du dispositif 3 (D3) **446**

7.4.1 Manière dont les élèves investissent la démarche d'autoévaluation de groupe 446
7.4.2 Processus de régulation observés lors de la démarche 451
7.4.3 Rôle des enseignants pendant la démarche 455

TROISIÉME PARTIE *461*

DISCUSSION CONCLUSIVE *463*

8.1 Retour critique sur notre recherche : limites et difficultés **463**

8.2 Quelle collaboration dans l'évaluation intergroupe ? **466**

8.2.1 Retour sur les caractéristiques de la démarche et les objets évalués 466
8.2.2 L'évaluation intergroupe comme forme d'évaluation collaborative 467
8.2.3 Valeur formative de la démarche : apprentissages et régulations 470
8.2.4 La collaboration avec l'enseignant dans l'évaluation intergroupe 472

8.3 Quelle collaboration dans l'autoévaluation de groupe ? **474**

8.3.1 Retour sur les caractéristiques de la démarche et les objets évalués 474
8.3.2 L'autoévaluation de groupe comme forme d'évaluation collaborative 475
8.3.3 Valeur formative de la démarche : apprentissages et régulations 479
8.3.4 La collaboration avec l'enseignant dans l'autoévaluation de groupe 480

8.4 Au regard des deux démarches observées : quelle évaluation collaborative en classe ? **482**

8.4.1 Types de démarches et objets évalués 482
8.4.2 Les objets de la collaboration : focus sur les critères d'évaluation ? 484
8.4.3 Les compétences évaluatives des élèves 486
8.4.4 Principes et conditions nécessaires à la collaboration dans le processus évaluatif 487

8.5 Questions ouvertes, pistes de réflexion et perspectives **490**

REFERENCES *495*

TABLE DES FIGURES *517*

TABLE DES TABLEAUX 521

ANNEXES 523

Annexe 1 525

Annexe 2 533

Annexe 3 541

Annexe 4 543

INTRODUCTION

« Évaluer, c'est créer : écoutez donc, vous qui êtes créateurs ! C'est l'évaluation qui fait des trésors et des joyaux de toutes choses évaluées »[1], dixit Friedrich Nietzsche. Nous croyons profondément à la valeur formative et *créatrice* des processus d'évaluation. Mais nous reconnaissons également que lorsqu'il s'agit de l'évaluation des apprentissages scolaires, faire ressortir cette valeur représente des défis à relever quotidiennement dans les salles de classes – pour, par exemple, dépasser des compréhensions très réductrices de l'évaluation (telles que l'idée bien répandue selon laquelle « évaluer c'est noter »). Dans notre posture de chercheur en devenir, notre propre défi est de nous saisir de ce phénomène complexe qu'est l'évaluation des apprentissages et d'approfondir une ligne de questionnement (parmi de multiples possibilités) pour participer au développement de ce domaine théorique et de recherche.

La recherche que nous présentons ici a pour ambition de comprendre les rapports qui peuvent exister entre les processus d'évaluation et les interactions de collaboration à l'école, dans une logique de soutien aux apprentissages scolaires. Nous espérons, à travers cet effort d'investigation, contribuer à l'épaississement de la *problématique évaluative* à laquelle se réfère Mottier Lopez (2015a), ancrée fermement dans un questionnement propre aux Sciences de l'éducation.

Origines et toile de fond de notre questionnement

Dumont, Istance et Benavides (2010) évoquent les évolutions majeures du monde d'aujourd'hui et le besoin qu'en découle pour l'école et les systèmes éducatifs de se « réinventer » pour répondre à ces transformations. Compte tenu des changements significatives de notre société, les auteurs soulignent l'importance de se focaliser sur le développement de compétences complexes permettant aux élèves, dès leur jeune âge, d'être capables, par exemple, de réfléchir de manière critique, de prendre des décisions, de poser des questions, de travailler en équipe. Dumont *et al*. signalent également que la recherche empirique s'intensifie afin de « repenser ce qui est enseigné, comment c'est enseigné, et comment l'apprentissage est évalué » (p. 2). Précisément, en matière d'évaluation des apprentissages, Mottier Lopez (2015a) identifie un ensemble de thèmes qui sont révélateurs des questionnements actuels des communautés scientifiques francophone et anglophone. Un de ces thèmes est celui de l'implication des élèves dans les processus d'évaluation et les enjeux de penser cette implication dans des modalités sociales et collaboratives.

C'est dans ce cadre que nous nous intéressons à l'idée d'une *évaluation collaborative* – idée encore émergente dans la littérature et, à notre connaissance, peu investiguée dans études empiriques sur les

[1] Repéré à http://citation-celebre.leparisien.fr/citations/10089

pratiques possibles en classe. Lorsque l'on pense à une collaboration potentielle dans les processus d'évaluation, plusieurs approches semblent possibles. C'est d'ailleurs l'un de nos premiers constats en parcourant la littérature scientifique et un des éléments qui a déclenché notre curiosité de chercheur, notre envie d'investiguer le sujet : le terme *évaluation collaborative* est conceptualisé de plusieurs manières et, en ce sens, peut impliquer la participation de différents acteurs, dans des contextes éducatifs variés, et renvoyer à des pratiques également diverses. Pourtant, peu de références à cette modalité d'évaluation portent sur des pratiques observées à l'école obligatoire et, encore moins, dans les degrés du primaire. Par ailleurs, les pratiques évaluatives dans des situations de collaboration en contexte réel de classe paraissent n'avoir été que peu étudiées. Des publications (généralement prenant la forme de recommandations pédagogiques) font souvent le lien entre collaboration (ou coopération) et pratiques d'évaluation impliquant une participation accrue des élèves (autoévaluation, évaluation entre pairs), sans indiquer explicitement de quelle manière ces dernières encouragent ou soutiennent des dynamiques collaboratives.

Une bonne partie de la littérature existante (d'origine anglophone notamment, mais pas seulement) sur l'évaluation collaborative concerne des pratiques qui ont lieu dans des contextes de formation d'adultes ou d'apprentissage numérique. Dans cette thèse, nous avons fait le pari de nous appuyer sur ce type de publications (en les articulant à d'autres propositions théoriques) pour réfléchir à ce que cette modalité évaluative pourrait représenter dans le cadre de l'école primaire. Nous souhaitons, à travers la recherche présentée, explorer l'idée d'une possible collaboration dans l'évaluation, en considérant que le terme *collaboration* (d'un point de vue général) suppose le concours de plusieurs acteurs à l'élaboration d'un projet commun. Ainsi, nous proposons de situer l'évaluation dite collaborative en classe dans le cadre d'un processus d'enseignement-apprentissage dans lequel les élèves et l'enseignant se coordonnent pour, avant tout, construire une compréhension partagée de l'activité évaluative.

Notre postulat est que cette modalité évaluative implique des processus de négociation entre les acteurs, qui peuvent porter sur une partie, voire sur l'ensemble des opérations constitutives du processus évaluatif : la récolte d'informations, l'interprétation des données, les décisions qui en découlent. Ainsi, l'élève aurait la possibilité de participer non seulement à la construction du référentiel de l'évaluation (comme on peut souvent le lire dans la littérature scientifique), mais aussi à la configuration de la situation évaluative elle-même (objet et forme de l'évaluation, rôles des évaluateurs et évalués), et qui concerne aussi la construction et l'utilisation des outils évaluatifs envisagés et l'usage des résultats de l'évaluation (notamment en matière de régulation). Or, sachant que l'élève n'est évidemment pas un expert en évaluation, nous portons un regard attentif au rôle de l'enseignant dans ce processus collaboratif. Ce faisant, nous interrogeons l'idée d'une collaboration (possible ? nécessaire ?) entre enseignant et élèves qui, à travers le dialogue, la communication et la négociation (au sens interactionniste du terme), vise à construire un cadre commun des pratiques évaluatives en classe. Dans les travaux sur les interactions de collaboration en salle de classe, la collaboration entre enseignants et élèves est très peu évoquée. A l'encontre de cette tendance, nous nous intéressons aux possibilités d'action conjointe et d'échanges entre l'enseignant et ses élèves. Il convient de signaler que la dimension communicative et co-élaborative de l'évaluation des apprentissages a déjà été mise en avant par des propositions (e.g., Weiss, 1991) mais

elles ont été peu suivies par des investigations empiriques comme le constatent Allal et Mottier Lopez (2005).

Cette manière de comprendre la collaboration et d'envisager son rôle dans les processus d'évaluation entraîne un ensemble de questions, par exemple : existe-il un « projet commun » susceptible de soutenir une dynamique interactive de collaboration entre pairs ainsi qu'entre enseignant et élèves ? Comment promouvoir chez les élèves un « vrai » intérêt à collaborer et, à la fois, à devenir évaluateurs de leurs propres apprentissages ou ceux de leurs pairs ? Quelle maîtrise des savoirs et objets de l'évaluation par les élèves est nécessaire pour leur permettre d'investir ce type de démarche ? Sur quels savoirs et objets de l'évaluation l'enseignant est-il prêt à entrer en négociation ? Dans quelle mesure les acteurs de l'évaluation sont-ils prêts à travailler ensemble, au regard des dispositions et des apprentissages que ce processus demande ? Concrètement, quelles formes peut prendre la collaboration entre les acteurs de l'évaluation et dans quelle mesure celle-ci peut se mettre au service de la régulation des apprentissages des élèves ? Nous entendons identifier et proposer des éléments de réponse à ces questions dans le cadre de cette thèse. Pour ce faire, notre projet scientifique prend appui sur trois grands domaines que nous avons choisi de mettre en relation.

Croisement de trois grands domaines théoriques et de recherche

Notre recherche s'inscrit dans une *perspective située* de l'évaluation[2] (Mottier Lopez, 2008) qui s'intéresse à la construction et négociation de significations, référentiels et pratiques dans un rapport dialectique entre les plans individuels et collectifs d'une communauté sociale donnée. Dans ce cadre, nous interrogeons l'évaluation collaborative en proposant des articulations entre trois grands domaines théoriques, à savoir :

1) Celui de *l'évaluation des apprentissages scolaires*, pour problématiser notamment les pratiques d'évaluation formative (pouvant soutenir les apprentissages et leur régulation), en particulier celles qui demandent une implication forte de la part des élèves. Notre analyse de la littérature (notamment en ce qui concerne les publications en langue anglaise) laisse entendre que la question de l'implication des élèves dans les processus évaluatifs s'est développée largement au niveau de l'enseignement supérieur. Pourtant, nous pensons (avec d'autres auteurs – e.g., Andrade & Valtcheva, 2009) que les élèves de l'école primaire sont déjà capables de formuler des jugements sur leurs propres productions et/ou procédures d'apprentissage, et sur celles de leurs pairs. A l'heure actuelle, les quelques constats de la recherche concernant les pratiques d'évaluation collaborative se montrent prometteurs. Nous postulons que les

[2] Nous nous inscrivons dans cette perspective comme cadre général pour penser l'évaluation collaborative en classe, tout en prenant une certaine distance dans la formulation de nos objectifs et questions de recherche. Ainsi, nous n'étudierons pas, par exemple, ce qui concerne la constitution des *pratiques* et *normes sociales* propres aux *microcultures de classe*, éléments fondamentaux dans la perspective située développée dans les travaux de Mottier Lopez.

avantages observés dans l'enseignement supérieur devraient être également profitables pour les élèves à l'école primaire, via des adaptations pour tenir compte des caractéristiques des acteurs et, plus largement, des spécificités du contexte et des savoirs en jeu.

2) Celui des *interactions sociales à l'école*, pour examiner les conditions nécessaires à l'apprentissage en collaboration. Plus précisément, nous nous intéressons à des « principes » pédagogiques propres aux approches de travail en classe basées sur l'interaction entre élèves, susceptibles de soutenir aussi des situations évaluatives « implicantes ». Les dynamiques dialogiques, pouvant se construire dans des démarches d'évaluation collaborative, peuvent être pensées à la lumière du « paradigme » de l'évaluation *négociée et interactive*[3] (Mottier Lopez, 2015a), où l'évaluateur s'intéresse aux points de vue respectifs des acteurs et aux négociations (entre représentations personnelles, entre référentiels multiples) qui aboutissent à des comportements sociaux communs. C'est le cas, par exemple, des situations évaluatives qui demandent des interactions pouvant générer des *conflits sociocognitifs* (Doise & Mugny, 1997) ou autres « mécanismes » susceptibles d'engendrer des apprentissages.

3) Celui de la *production écrite en français*, savoir disciplinaire que nous privilégions dans notre recherche pour penser l'évaluation collaborative en classe. Dans une logique d'alignement entre les contenus d'enseignement, le contexte de celui-ci et les formes de l'évaluation, nous prêtons une attention spéciale au travail par *genres textuels* (e.g., Schneuwly & Dolz, 1997) et aux tâches d'écriture en collaboration (e.g., Saunders, 1989). La prise en compte des aspects sociaux et situés de l'apprentissage, rattachés aux interactions entre élèves lors des activités d'écriture à plusieurs, est à mettre en rapport aussi avec le rôle de l'enseignant dans la situation didactique et évaluative. Des études portant sur l'étayage de l'enseignant ont été effectués (e.g., Lavoie, Levesque & Marin, 2011), mais la question des interactions évaluatives entre enseignant et élèves dans une logique de collaboration reste un champ à explorer.

Dans notre travail de recherche, nous avons l'ambition de proposer des croisements entre ces trois domaines pour avancer dans la compréhension (et, à terme, dans la conceptualisation) d'une évaluation collaborative en classe à l'école primaire, tout en soulignant ses enjeux – sur lesquels nous revenons ci-après.

Buts et enjeux principaux de notre recherche

Le but central de notre recherche est d'observer et de comprendre des démarches d'évaluation *potentiellement* collaborative expérimentées en classe, à des fins de modélisation de celle-ci. Nous insisterons (de temps en temps et non systématiquement pour ne pas alourdir inutilement notre texte) sur ce caractère *potentiel* de la collaboration dans l'évaluation. Ce faisant, nous souhaitons mettre en

[3] Il s'agit de l'une des trois grandes « logiques » ou « conceptions » de l'évaluation (avec l'évaluation *externe* et l'évaluation *interne*), synthétisées par Mottier Lopez (2015a), qui analyse et confronte les propositions de Cardinet (1990), Rodrigues (2006) et Figari et Remaud (2014).

évidence une hypothèse fondatrice de notre recherche, que notre projet scientifique vise à confirmer (ou à infirmer, le cas échéant) : celle d'une collaboration qui prend forme dans l'interaction entre les élèves et avec l'enseignant. Nous nous intéressons ainsi à la *relation évaluative* et (potentiellement) *collaborative* entre élèves et avec l'enseignant au regard d'un objet de savoir donné (ici, la production écrite en français langue première) dans une perspective essentiellement formative. Il s'agit d'un aspect peu exploré par la recherche scientifique, notamment du point de vue des dynamiques interactives et épistémiques qui sont susceptibles de se déployer dans un contexte socio-institutionnel délimité. Nous souhaitons contribuer à l'enrichissement du domaine de l'évaluation des apprentissages scolaires, tout en prenant appui sur des enjeux de co-construction d'une culture collaborative de l'évaluation des apprentissages en classe. Nous pensons que le fait de mettre en relation, dans une perspective située, l'autoévaluation (au sens large du terme, comme le propose Allal, 1999) et la collaboration, est susceptible d'amener à une redéfinition conceptuelle non seulement de ces deux notions mais aussi d'offrir des perspectives pour penser, dans le prolongement, une modélisation plus large des processus d'évaluation formative en classe.

Il est essentiel de préciser que nous adoptons la notion de collaboration comme cadre de réflexion aux interactions évaluatives en classe dans la mesure où elle évoque une « philosophie » de l'interaction en éducation (Panitz, 1999), fondée spécialement sur deux idées : 1) celle d'une dynamique dialogique de construction de significations partagées autour des processus d'évaluation, et 2) celle d'un partage de la responsabilité de l'évaluation entre enseignant et élèves au sein des processus d'enseignement-apprentissage. Un certain nombre de travaux démontrent les bénéfices des interactions entre pairs dans une forme collaborative : celles-ci contribueraient à améliorer la qualité de la relation enseignant-élèves, à renforcer les sentiments d'autonomie et de compétence chez l'élève, à développer de compétences nouvelles permettant de faire face, en plus des objectifs traditionnels d'apprentissage en contexte scolaire, à des situations de plus en plus complexes rencontrées dans différents contextes (Hargreaves, 2007). Or, ce n'est pas parce l'on demande aux élèves de collaborer qu'ils vont effectivement travailler ensemble, fournir des efforts conjoints. De la même manière, ce n'est pas parce qu'il y a collaboration qu'il y a apprentissage (Thibert, 2009). L'apprentissage nécessite d'autres « conditions » importantes, en matière notamment d'engagement de l'élève, d'encadrement de l'enseignant, de savoirs (disciplinaires et autres) acquis préalablement ou à acquérir. C'est au regard de ces enjeux notamment que nous proposons de penser ce qui est – ou ce qui peut être – l'évaluation collaborative en classe.

Dans les recherches sur l'autoévaluation, on constate que le niveau d'implication des élèves varie au regard des dispositifs mis en œuvre ainsi que de la fonction de l'évaluation en jeu (sommative, formative, voire pronostique). Cette implication apparait plus ou moins superficielle compte tenu des choix effectués en situation de classe, limitant certainement son potentiel de régulation et d'apprentissage. La promotion de pratiques d'évaluation en collaboration peut contribuer, à notre avis, à la construction d'une culture participative dans laquelle élèves et enseignants partagent la responsabilité du développement des apprentissages. Nous croyons qu'il est plausible, notamment par le moyen d'une évaluation collaborative, de repenser les relations entre pairs et entre élèves et enseignant, ainsi que leurs rôles dans la construction de savoirs partagés. Pour ce faire, il est fondamental, entre autres, de reconnaître leurs contributions respectives aux situations d'apprentissage et d'évaluation, tout en prenant en considération les contenus

de savoirs en jeu et les caractéristiques des tâches scolaires. Avec cette idée, les notions d'espaces de dialogue et de négociation sont à notre sens des éléments-clés pour repenser les rôles, pour réfléchir à une reconfiguration possible de la relation évaluative et pour soutenir la constitution progressive d'environnements propres à une culture évaluative formative et participative au sein de la classe.

Éléments contextuels et orientation méthodologique

La recherche que nous avons entreprise s'inscrit dans une approche qualitative et interprétative. Elle analyse des démarches d'évaluation (potentiellement) collaborative expérimentées dans deux classes de 7-8ème année HarmoS[4] (élèves de 10-12 ans) de l'école primaire genevoise. Le cadre de référence pour les enseignants genevois est le *Plan d'études romand* ou PER (commun aux cantons de la Suisse romande) qui définit les objectifs d'enseignement et décline les attentes fondamentales de formation pour les différentes domaines et disciplines. En ce qui concerne l'apprentissage du français, le plan d'études prend en considération le travail par genres textuels. La *lettre au courrier des lecteurs* est un des genres conseillés pour les degrés concernés par notre recherche. Pour ce genre textuel, les enseignants titulaires des deux classes suivies se sont appuyés sur une collection qui s'appelle *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Dans ces « moyens d'enseignement »[5], le travail est structuré dans une *séquence didactique* (Dolz & Schneuwly, 1999), qui comprend différents « modules » d'enseignement. La séquence débute par l'écriture d'une production initiale et se conclut par l'écriture d'une production finale.

Une hypothèse forte dans notre recherche est que l'évaluation collaborative peut prendre différentes formes au regard de l'implication des élèves, des dynamiques d'interaction sociale, de la nature des objets évalués. Sur cette base, nous avons choisi d'examiner deux démarches distinctes d'évaluation en classe, impliquant dans tous les cas une participation des élèves et des interactions entre eux pour réaliser l'évaluation. Une première démarche, associée à l'écriture de la production *initiale*, consiste pour les élèves à effectuer une *évaluation intergroupe*, dans laquelle un groupe évalue la production d'un autre groupe à partir d'une série de critères d'évaluation définis au préalable. Cette démarche se termine par un moment de discussion, de confrontation des évaluations réalisées. Dans la deuxième démarche, articulée à la production *finale* cette fois-ci, les élèves réalisent une *autoévaluation de groupe*, dans laquelle chaque groupe évalue son propre travail. Il s'agit pour les élèves d'évaluer de manière conjointe leur production finale au regard d'un ensemble de critères d'évaluation prédéfinis. Dans le cas des deux démarches, un élément central est celui de la construction d'un jugement collectif dans le groupe (à

[4] Utilisé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), le terme HarmoS sert à désigner un concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons de la confédération helvétique.

[5] Appellation donnée en Suisse à ce que l'on nomme ailleurs des *manuels scolaires*.

propos de la production d'autrui, dans le premier cas, et à propos de sa production propre, dans le deuxième cas)[6].

Comme nous le préciserons plus tard (dans notre chapitre méthodologique), les deux enseignants participant à notre recherche expérimentent ces deux démarches évaluatives dans leurs classes. Nous postulons que, malgré leurs différences, ces démarches partagent certaines caractéristiques. A travers notre projet scientifique, nous cherchons à dégager et, surtout, à comprendre ces caractéristiques (ou conditions, ou principes de l'évaluation ?) pour nous prononcer sur l'adéquation (ou l'inadéquation) d'utiliser l'adjectif « collaboratif » pour qualifier le processus d'évaluation qui a lieu dans l'interaction. En revanche, en raison précisément de leurs spécificités, notre thèse ne vise pas à examiner une possible évolution entre les deux démarches, liée à leur insertion différente (début et fin) dans la séquence – même si nous ne nous empêcherons pas de soulever, le cas échéant, des indices significatifs d'un certain progrès dans la manière dont les élèves et l'enseignant investissent et/ou comprennent l'évaluation en collaboration.

Introduire une dimension collaborative dans les processus évaluatifs implique aussi un questionnement sur l'objet ou les objets à évaluer dans les démarches proposées aux élèves : s'agit-il d'évaluer uniquement les savoirs disciplinaires ou faut-il considérer la collaboration aussi comme un objet d'apprentissage et, donc, susceptible d'être évalué ? La question est loin d'être simple. Sans chercher à y donner immédiatement une réponse, nous pouvons pour le moment indiquer que le choix des enseignants participant à notre recherche a été de privilégier l'évaluation des contenus disciplinaires, sans toutefois négliger l'intérêt d'évaluer la collaboration. Ce choix est cohérent non seulement avec la nature des démarches proposées, mais aussi avec la complémentarité des « entrées » qui structurent le PER. Dans celui-ci, la production de textes écrits en français est située dans les *domaines disciplinaires*, alors que la collaboration fait partie des *capacités transversales*[7]. Ces capacités sont reconnues comme étant susceptibles de permettre aux élèves d'optimiser et de réguler leurs apprentissages. Le PER considère qu'elles sont mobilisables à travers différentes situations pour permettre leur développement. Un des enjeux de notre recherche sera de questionner la place de ces objets dans les démarches évaluatives et de comprendre comment ils sont saisis par les acteurs de l'évaluation.

Organisation du manuscrit

Notre manuscrit s'organise en trois grandes parties. La première partie expose les fondements théoriques de notre recherche. Articulés à notre revue de la littérature, nous y présentons également les éléments

[6] D'autres manières de comprendre les démarches d'évaluation intergroupe et d'autoévaluation de groupe existent dans la littérature. Nous y reviendrons plus tard (notamment dans notre chapitre 4).

[7] Dans le cas de l'évaluation collaborative, nous pourrions considérer que d'autres capacités transversales définies par le PER pourraient aussi intervenir, notamment la *communication*, les *stratégies d'apprentissage* ou la *démarche réflexive*.

constitutifs de notre cadre conceptuel. Ce dernier n'est donc pas présenté dans un chapitre à part. Plus précisément :

- Le chapitre 1 présente les grands traits de notre compréhension de l'évaluation des apprentissages scolaires pour ensuite approfondir la fonction formative de l'évaluation. Une attention spéciale est dédiée aux pratiques d'évaluation qui impliquent une participation accrue des élèves, ainsi qu'aux processus de régulation et aux formes interindividuelles de celle-ci.
- Le chapitre 2 traite des interactions sociales entre pairs à l'école et leur rôle dans les apprentissages des élèves. En nous appuyant sur différentes conceptualisations de l'interaction et sur des modèles pédagogiques qui se basent sur les interactions entre élèves, nous proposons notre propre compréhension de ce qui signifie collaborer dans la classe – avec l'idée de la réinvestir pour penser les enjeux de la collaboration dans l'évaluation.
- Le chapitre 3 est dédié à la présentation du savoir disciplinaire que nous avons choisi, en accord avec les enseignants, pour penser l'évaluation collaborative en classe. Nous y décrivons les particularités du travail par genres textuels et du modèle didactique que s'y rattache, en nous focalisant spécialement sur le genre *la lettre au courrier des lecteurs*. La question de l'évaluation dans ce contexte de l'enseignement des productions écrites en français est également abordée.
- Le chapitre 4 se concentre sur la question de l'évaluation collaborative. Pour ce faire, nous nous référons à des publications, d'un côté, qui portent sur l'évaluation dans des contextes collaboratifs et, d'autre côté, qui tentent de conceptualiser la collaboration dans les processus d'évaluation. Nous concluons en résumant les éléments conceptuels qui constituent notre cadre pour comprendre l'évaluation collaborative en classe.

La deuxième partie de notre manuscrit concerne notre démarche empirique. Elle présente la méthodologie utilisée, les analyses effectuées et les résultats de notre recherche. Plus précisément, la structure de cette deuxième partie est la suivante :

- Le chapitre 5 est consacré à la présentation de notre cadre méthodologique : approche de recherche, contexte, participants, types de données récoltées, constitution du corpus. Nous y explicitons également les questions de recherche et les types d'analyses effectuées.
- Le chapitre 6 présente nos analyses du premier dispositif expérimenté, proposant aux élèves une démarche d'évaluation intergroupe. La présentation des analyses est organisée par classe et par groupes d'élèves (deux par classe), suivant le déroulement de la leçon.
- Le chapitre 7 présente nos analyses du deuxième dispositif, dans lequel les élèves participent à une démarche d'autoévaluation de groupe. Comme pour le chapitre précédent, nous structurons la présentation de nos analyses par classe et par groupes d'élèves (deux par classe).

La troisième partie, composée d'un seul chapitre, présente les conclusions de notre recherche. Les limites et difficultés rencontrées pendant celle-ci sont identifiées, avant de présenter et discuter nos résultats principaux et d'avancer des possibles prolongements en guise de perspectives de recherche.

PREMIÈRE PARTIE

Cette première partie présente les fondements théoriques de notre recherche. Les unités conceptuelles que nous retenons pour notre projet scientifique sont introduits progressivement dans les quatre chapitres qui composent notre revue de littérature.

Le *chapitre 1* présente les grands traits de notre compréhension de l'évaluation des apprentissages scolaires. Nous commençons par nous intéresser aux éléments constitutifs de toute évaluation, pour nous concentrer ensuite sur les fonctions de l'évaluation, en particulier sur sa fonction formative. En lien avec celle-ci, nous nous intéressons aux processus de régulation des apprentissages et aux modalités évaluatives impliquant une participation accrue des élèves dans le processus. Enfin, nous approfondissons les dimensions sociales et interactives de la régulation et les formes interindividuelles de celle-ci.

Le *chapitre 2* aborde les liens entre la collaboration et les processus d'apprentissage. D'abord, nous considérons différentes compréhensions des interactions sociales entre pairs à l'école et de leur rôle dans les apprentissages des élèves. Ensuite, nous présentons des modèles pédagogiques basés sur les interactions entre pairs, pour dégager des « principes » pouvant expliquer les bénéfices potentiels (en matière d'apprentissages) de ces interactions sociales. Enfin, nous proposons notre cadre compréhensif de la collaboration entre élèves dans la classe.

Le *chapitre 3* a pour objet la production de textes écrits en français, savoir disciplinaire choisi dans notre recherche pour penser l'évaluation collaborative en classe. Nous nous intéressons d'abord au travail par genres textuels, en nous focalisant sur les spécificités du genre « la lettre au courrier des lecteurs ». Ensuite, nous abordons l'évaluation des productions écrites, en lien avec l'enseignement par séquences didactiques, avec l'approche didactique des genres textuels et avec les situations d'écriture collaborative.

Le *chapitre 4* se focalise sur la question de l'évaluation collaborative. Nous présentons la littérature scientifique qui porte sur l'évaluation dans des contextes collaboratifs d'apprentissage et des publications qui essaient de conceptualiser la collaboration dans les processus évaluatifs (dans des contextes éducatifs divers). Sur cette base et à travers des croisements des bases théoriques posées dans les chapitres précédents, nous présentons de manière synthétique les éléments conceptuels constitutifs de notre cadre compréhensif de l'évaluation collaborative en classe.

CHAPITRE 1. L'ÉVALUATION AU SERVICE DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

L'évaluation scolaire représente un champ vaste, qui ne cesse de se développer et dont les questionnements sont de plus en plus divers (e.g., Mottier Lopez & Crahay, 2009). Ce n'est pas gratuit qu'elle intéresse une grande variété de disciplines (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, entre autres) et qu'elle fasse l'objet de nombreuses recherches scientifiques. Nous n'avons pas la prétention d'aborder ici toutes les problématiques qui intéressent et/ou ont intéressé historiquement les études en évaluation scolaire. Même s'ils ne sont pas nombreux, il existe des publications qui, à différentes échelles, se sont avancés dans cette direction (e.g., Cardinet, 1991 ; Merle, 2018 ; Mottier Lopez, 2015a), dans le but de retracer le développement du champ et ses questionnements d'une manière large.

Nonobstant, pour introduire ce chapitre, il nous paraît important de rappeler que l'histoire de l'évaluation « pédagogique » est plutôt récente (Mottier Lopez, 2015a) : après des années de pratiques de classement et de notation et le développement d'une « science des examens » (la *docimologie* – e.g., De Landsheere, 1971), c'est à partir des années 1970 que l'évaluation commence à se penser au service des apprentissages des élèves. Cette évolution (ou « révolution », comme le précise Mottier Lopez, 2015a) dans la manière de concevoir l'évaluation est à mettre en lien avec les travaux de Scriven (1967) qui propose de différencier, dans le contexte de l'évaluation des programmes de formation, une évaluation *sommative* (certification du programme suivi) d'une évaluation *formative* (adaptation et amélioration du programme). Ensuite, Bloom (1969) applique cette distinction à l'évaluation en classe, liée donc aux processus d'enseignement-apprentissage (Mottier Lopez, 2015a ; Wiliam, 2006). A partir de ce moment-là, comme le relève Hadji (1997), une bonne partie de la communauté éducative plaide en faveur d'une évaluation capable de guider l'élève pour qu'il puisse identifier ses difficultés et mettre en œuvre des actions susceptibles de lui permettre de progresser : une évaluation consacrée à la régulation des apprentissages.

Dans ce chapitre 1, une première partie (§ 1.1) est destinée à préciser notre compréhension de l'évaluation scolaire, à partir des *invariants* de la pratique évaluative – les éléments constitutifs de toute évaluation. Dans la deuxième partie (§ 1.2), nous présentons brièvement les différentes fonctions de l'évaluation, pour nous concentrer ensuite sur la définition de l'évaluation formative et sur les processus de régulation des apprentissages. La troisième partie du chapitre (§ 1.3) est consacrée à la présentation des différentes modalités d'implication des élèves dans les processus d'évaluation, aspect primordial de la fonction formative de l'évaluation. Enfin, dans la quatrième partie (§ 1.4), nous revenons sur les processus d'(auto)régulation, en nous concentrant ensuite sur les dimensions sociales et interactives de la régulation et les formes interindividuelles de celle-ci.

1.1 Éléments caractéristiques et constitutifs de l'évaluation des apprentissages

Tenter de définir ou de comprendre ce qui est l'évaluation des apprentissages revient à se questionner sur la nature ontologique ou « l'essence » même de l'évaluation (Mottier Lopez, 2015a) et ainsi dégager ses

éléments constitutifs, indépendamment de la fonction visée[8]. Dans cette idée, Mottier Lopez (2015a) propose une recension de quatre modèles complémentaires (Allal, 2008 ; De Ketele, 2011 ; Hadji, 2012b ; Figari & Remaud, 2014) pour donner à voir que l'évaluation est très souvent modélisée à partir d'un ensemble de composantes (dont la dénomination varie selon l'auteur – démarches, processus, phases, opérations, activités, gestes) qui concernent :

- La définition de l'objet à évaluer et les dimensions à analyser.
- Les attentes au regard de l'objet à évaluer.
- La récolte d'informations en rapport avec l'objet à évaluer.
- L'interprétation des informations récoltées et la construction de sens au regard des attentes.
- La formulation (et la communication) d'appréciations et la prise de décision.

Ces *unités conceptuelles* ou *invariants* de l'activité évaluative (Mottier Lopez, 2017), que nous commentons par la suite, sont à appréhender dans un processus interactif et dynamique et non de manière linéaire ou dans une logique d'étapes successives (Mottier Lopez, 2015a).

1.1.1 La définition de l'objet d'évaluation

Comme le signale Mottier Lopez (2015a), l'évaluation des apprentissages (au sens large du terme) des élèves peut porter sur une grande diversité d'objets et de dimensions. En plus des contenus de savoirs disciplinaires (objets « classiques » d'apprentissage et d'évaluation), les curricula actuels donnent à voir un intérêt aussi par des dimensions métacognitives, sociales, affectives, motrices ou autres, toutes susceptibles d'être évaluées, notamment (mais pas exclusivement) dans une perspective d'évaluation formative.

Ainsi, par exemple, le Plan d'études romand en Suisse, curriculum qui représente la référence pour la scolarité obligatoire dans le canton de Genève (contexte dans lequel se déroule notre recherche), identifie non seulement des domaines disciplinaires (langues ; mathématiques et sciences de la nature ; sciences humaines et sociales ; arts ; corps et mouvement), mais aussi des thématiques de *formation générale* (MITIC ; santé et bien-être ; choix et projets personnels ; vivre ensemble et exercice de la démocratie ; interdépendances sociales, économiques et environnementales) et des capacités transversales (collaboration ; communication ; stratégies d'apprentissage ; pensée créatrice ; démarche réflexive). Ces trois ensembles (domaines disciplinaires, formation générale et capacités transversales) entretiennent, selon le PER, des rapports de complémentarité. Dans le cadre de notre recherche, les objets et dimensions évalués sont variés et portent autant sur des contenus disciplinaires (en lien avec la production de textes en français) que sur des capacités transversales (collaboration, démarche réflexive)[9].

[8] Diverses typologies existent à ce propos. On parlera, par exemple, des fonctions *certificative*, *formative* et *pronostique* de l'évaluation. Nous reviendrons sur la distinction des fonctions de l'évaluation au début de la partie suivante (§ 1.2).

[9] Nous préciserons ces éléments par la suite, dans le chapitre 3 notamment.

1.1.2 Les attentes et les critères d'évaluation

En plus de définir l'objet à évaluer, il est nécessaire de définir le plus clairement possible les qualités associées à l'objet qui sont attendues (Mottier Lopez, 2017). En effet, « sans explicitation claire et précise de ce que l'on était en droit d'attendre des élèves, il ne peut y avoir d'évaluation rigoureuse » (Hadji, 2015, p. 87). Cette explicitation des attentes de l'enseignant passe généralement par la définition des objectifs d'apprentissage, puis également des *critères d'évaluation*, voire des *indicateurs* (soit les observables attendus sur lesquels l'évaluation s'appuie – Hadji, 1997).

Scallon (1988, cité dans Hadji, 1997) définit le critère d'évaluation comme un « point de vue » à partir duquel l'objet est évalué. Pour Hadji, la référence à un *point de vue* est très indicative du fait qu'évaluer implique aborder ou examiner un objet en fonction d'une certaine attente et que, en conséquence, les critères d'évaluation sont toujours relatifs à celle-ci. Ainsi, chaque critère désigne ou délimite une partie ou une dimension du réel à observer.

La littérature spécialisée distingue les *critères de réalisation* et les *critères de réussite* d'une tâche. Les critères de réalisation concernent les « procédures » ou « actions » à mettre en œuvre pour une tâche donnée (Veslin & Veslin, 2001). Selon Hadji, ce sont des composantes essentielles de la tâche à évaluer et elles correspondent aux opérations fondamentales pour l'accomplir. Ainsi, les critères de réalisation sont des « invariants constitutifs » (des règles à suivre, des procédures fixes et caractéristiques, des ensembles d'actes concrets attendus) de chaque tâche scolaire.

Pour Hadji (1997), « l'explicitation des critères de réalisation est (…) l'opération centrale de la construction du référent » (p. 80). Or, si nommer explicitement les actions à réaliser est fondamental, comme le rappellent Veslin et Veslin, cela ne suffit pas. Les critères de réussite servent justement à préciser (toujours en termes d'attentes) la manière dont les actions doivent être accomplies. D'ailleurs, Hadji considère que les critères de réussite concernent deux aspects : 1) le point de vue à partir duquel on apprécie la réussite (par exemple, la pertinence, la complétude, l'exactitude ou l'originalité du produit) et 2) les seuils d'exigence pour le produit ou les résultats des opérations (correspondant aux critères de réalisation) et au regard des observables pris en compte dans les productions des élèves. Ces observables ou *indicateurs* de l'évaluation serviront à signaler concrètement à quoi on verra que le produit est acceptable. L'indicateur doit être *signifiant* – par rapport aux attentes, signalant sans trop d'ambigüité la présence de la qualité recherchée – et *représentatif* de la réalité (l'objet) évaluée – témoigner d'une existence effective et notable de la qualité au sein de cette réalité (Hadji, 2012b).

Ainsi, le *référentiel d'évaluation* traduit les attentes vis-à-vis de l'objet à évaluer, définit les critères d'évaluation (Mottier Lopez, 2017) et identifie les observables[10] sur lesquels l'évaluation prend appui (Figari & Remaud, 2014). Ce référentiel, comme le rappelle Mottier Lopez, est un objet matérialisé et, souvent, préexistant, qui peut toutefois se modifier ou se finaliser au cours de l'activité évaluative.

[10] Nous considérons qu'il s'agit plutôt d'anticiper les observables (à travers les indicateurs), pour se lancer ensuite à la recherche des « signes parlants » (Hadji, 2012b) dans la réalité évaluée (nous y reviendrons).

1.1.3 Le recueil d'informations

Hadji (1989) parle de *dispositif de l'évaluation* pour se référer à l'ensemble (qui se doit d'être cohérent et articulé) de modalités de prise d'informations[11], construit en fonction des objectifs de l'évaluation. Cet ensemble concerne particulièrement les circonstances et moments, la nature des informations à recueillir et les outils qui serviront à soutenir ce travail.

En ce qui concerne la temporalité (les moments et circonstances) de la récolte d'informations, la littérature évoque volontiers une opposition entre *évaluation ponctuelle* et *évaluation continue* (e.g., Scallon, 1988). L'évaluation est ponctuelle quand elle intervient à un moment précis (ne portant ainsi que sur un certain nombre d'activités réalisées par les élèves). Par opposition, l'évaluation est continue lorsque les informations sont récoltées dans un processus cumulatif, qui s'étale sur une longue période et se fait par des moyens diversifiés. De plus, l'évaluation peut avoir lieu en cours ou en fin de tâche d'apprentissage, décrochée de celle-ci (à la fin d'une unité de formation ou d'une séquence) ou à la fin d'une période de formation.

Par rapport à la nature de l'information, De Ketele (2011) souligne que les informations doivent être « pertinentes dans le choix, valides pour l'exploitation et fiables dans le recueil » (p. 52). L'auteur insiste ainsi sur trois questions classiques relatives au recueil des informations : la pertinence (le caractère plus ou moins approprié des informations récoltées au regard des objectifs visés), la validité (le degré d'adéquation entre les informations récoltées et les dimensions que l'on souhaite évaluer) et la fiabilité (le degré de confiance que l'on peut accorder aux informations récoltées)[12].

Enfin, sur la question des outils, Mottier Lopez (2015a) rappelle la distinction entre évaluation *instrumentée* et *non instrumentée*. Elle est instrumentée quand elle implique l'utilisation d'outils physiques. Ces outils, toujours d'après Mottier Lopez, peuvent être regroupés en trois catégories : 1) les outils évaluatifs de prescription de tâches à réaliser par l'élève (dont les épreuves écrites, par exemple), 2) les outils d'étayage et appréciation (qui servent à guider, apprécier, interpréter l'activité de l'élève – par exemple, les grilles d'observation et les guides de production), et 3) les outils de bilan évaluatif et de communication du bilan (dont les dossiers d'évaluation et les bulletins semestriels, par exemple). Dans cette catégorisation, il est clair que, selon le cas, l'usage de l'outil ne se limite pas au recueil d'informations. Il peut aussi contribuer à l'interprétation des informations, à la prise de décisions et à la communication des appréciations.

L'évaluation est non instrumentée lorsqu'elle ne s'appuie sur aucun outil physique d'évaluation et, donc, elle ne produit pas des traces auxquelles on pourrait se référer plus tard. Ici, l'évaluation est souvent *informelle* et se pratique, par exemple, à travers des observations de l'activité de l'élève ou par des échanges sur la tâche en cours de réalisation (Mottier Lopez, 2015a).

[11] Mais l'auteur rappelle que l'évaluation ne se réduit pas à la production d'informations et que, par conséquent, dans le dispositif il faut également prévoir les modalités de traitement des informations.

[12] Nous n'approfondirons pas davantage la distinction entre ces trois concepts, qui font débat dans la communauté scientifique. Pour plus de développements, le lecteur pourra se référer, par exemple, à De Ketele et Roegiers (1991).

Dans la pratique évaluative, les éléments cités ci-dessus (la temporalité, la nature des informations, les outils) s'articulent de manière dynamique. Pour illustrer cette articulation, nous pouvons nous référer à la proposition de Mottier Lopez (2015a) concernant les quatre cas de figure quant à la relation entre les tâches d'apprentissage[13] et les outils d'évaluation. Dans ces cas de figure, le type d'outil et le moment où celui-ci est utilisé varient au regard notamment des enjeux prioritaires d'apprentissage ou d'évaluation. Dans le cadre de notre recherche, comme nous le détaillerons plus tard, le premier cas de figure nous concerne tout particulièrement : les situations dans lesquelles un outil de guidage et d'appréciation est utilisé, en cours ou en fin de tâche d'apprentissage et qui demande à l'élève de produire une trace écrite. Ici, l'évaluation est intégrée à la tâche d'apprentissage (Mottier Lopez, 2015b).

1.1.4 L'interprétation des informations et la construction de sens

Dans sa modélisation, Hadji (2012b) propose que « l'acte d'évaluation est structurellement une opération de confrontation référent/référé » (p. 115). Le *référent* correspond aux normes ou critères qui servent de grille de lecture pour évaluer l'objet – en lien donc avec les attentes, dans le cadre d'une situation « désirée » – et le *référé* à ce qui est retenu de l'objet à travers cette lecture – l'ensemble d'éléments jugés représentatifs de la situation réelle (Hadji, 1989).

Pour Hadji (2012b), dans la construction du référent, l'évaluateur fait un effort pour saisir ce qu'il y a d'essentiel à attendre dans la réalité (l'objet) évaluée, tout en justifiant le point de vue choisi pour en parler. Le référent est donc foncièrement lié à la définition de l'objet évalué et aux attentes s'y rapportant. Le référé, quant à lui, permettra à l'évaluateur de saisir, dans l'objet évalué, des *signes parlants* ou de « signes témoignant de l'existence d'une qualité recherchée » (Hadji, 2012b, p. 117). En ce sens, l'évaluation peut être considérée comme un travail de *lecture orientée* (Hadji, 1992) ou, plus précisément, de « recherche d'indices guidée par des attentes » (Hadji, 2012b, p. 114).

Mais l'évaluation des apprentissages ne se réduit pas à une opération « mécanique » de confrontation ou de recherche d'indices. Elle consiste, toujours selon Hadji (1989), à *formuler un jugement sur* et, donc, à *attribuer de la valeur à* un objet déterminé – à travers l'articulation de données qui sont de deux ordres différents : de l'ordre du fait (ce qui est produit concrètement, en l'occurrence, par l'élève, et qui constitue l'objet « réel » à évaluer) et de l'ordre de l'idéal (ce qui est souhaité, attendu à propos de cet objet – attendu qui se formalise par des objectifs, des critères, des indicateurs). De Ketele (2011), quant à lui, parle d'attribuer une *signification* aux résultats de la confrontation effectuée (entre les informations et les critères).

A ce propos, Mottier Lopez (2017) rappelle la nécessaire interprétation des traces produites par l'élève pour apprécier ses apprentissages et construire du *sens* à son activité. Pour l'auteure, cette interprétation implique une compréhension de l'activité de l'élève en interaction avec une tâche qui s'inscrit dans des

[13] Par tâche d'apprentissage nous comprenons un système de contraintes qui demande de la part de l'élève une mobilisation de ressources (cognitifs et autres) pour accomplir un travail (Hadji, 1997). La tâche incite l'élève à se mettre en activité mais elle ne suffit pas en soi à déclencher et/ou à soutenir des apprentissages : pour ce faire, elle sollicite tout un système de médiations, de régulations et de construction de sens (Mottier Lopez, 2015b).

réseaux des significations plus larges. De ce fait, l'interprétation se réalise en prenant en compte non seulement le référentiel *formel* de l'évaluation (objectifs, critères) mais aussi des référents plus *informels* (en lien avec des situations, contrats, pratiques, normes) et qui recèlent des significations et des attendus souvent implicites mais qui participent aussi pleinement à la construction de sens et de valeur dans l'évaluation.

1.1.5 La prise de décision et la formulation et communication des appréciations

Dans l'évaluation, l'interprétation des informations recueillies débouche sur la formulation d'une appréciation. Hadji (2012b) parle d'un *jugement d'acceptabilité* (des indices observés dans l'objet par rapport aux qualités attendues). Ce jugement constitue en soi une prise de décision : l'évaluateur se prononce (produit un « énoncé évaluatif », dans les mots de Chevallard, 1990) à propos de l'apprentissage de l'élève.

Plus largement, l'évaluation fonde des prises de décisions associées à des enjeux éducatifs variés. C'est en ce sens que Mottier Lopez (2015a) signale que l'évaluation est une activité *finalisée* et que, selon la fonction visée, les actions décisionnelles diffèrent. Ainsi, il peut s'agir, par exemple, d'attribuer une note au travail de l'élève, d'orienter l'élève en fonction de ses résultats scolaires et/ou de ses capacités, d'accompagner et étayer l'élève dans ses apprentissages.

Les décisions prises doivent donc être cohérentes avec la fonction visée par l'évaluation (De Ketele, 2011) et doivent pouvoir être communiquées à autrui : les élèves, les parents, les collègues, les cadres de formation, etc. (Allal, 2008). Il convient de souligner, suivant les propositions de Hadji (1989), que la fonction visée dépend de l'intention dominante de l'évaluateur et que ces intentions s'organisent dans des « sous-espaces » différents qui définissent différents types de « jeu » :

- Le *jeu pédagogique*, dans l'espace de la gestion pédagogique. La logique est celle d'aide à l'apprentissage, d'adaptation de l'enseignement, de contrôle des acquisitions. Tenir compte dans cet espace du contrôle des acquisitions incite, comme le souligne Mottier Lopez (2015a), à remettre en question l'idée (passablement répandue) que l'évaluation sommative participe exclusivement au classement des élèves – et, donc, à considérer qu'elle est susceptible de contribuer aussi aux apprentissages des élèves.
- Le *jeu institutionnel*, dans l'espace du dialogue social entre parents/enseignants/élèves, régulé par l'administration. Il y a ici une logique d'échange conflictuel, en lien, par exemple, avec les transactions (voire les marchandages) entre les acteurs autour de l'attribution de la note. Dans cet espace se déploient aussi des stratégies (professorales) lors des conseils de classe pouvant conduire à une perte du sens et de l'équilibre nécessaire (dans la gestion des contrôles) dans ce type de démarches.
- Le *jeu social*, dans l'espace de l'articulation école/société. La logique ici est celle de l'orientation et du positionnement social : on s'intéresse à l'élève en tant que « futur producteur économique » et on l'évalue (en tant que personne) pour apprécier sa « valeur sociale » et pour projeter sa place dans un « système de positionnements sociaux » (Hadji, 1989, p. 63).

Comme le signale Mottier Lopez (2015a), la distinction proposée par Hadji (1989) permet de prendre conscience des multiples fonctions de l'évaluation en classe ainsi que des tensions entre ces différents jeux, pouvant être contradictoires entre eux. Ci-après, nous revenons d'abord sur les différentes fonctions de l'évaluation pour, ensuite, nous concentrer sur l'une d'entre elles qui nous intéresse tout particulièrement : la fonction formative.

1.2 L'évaluation formative et la régulation des apprentissages

Différentes conceptualisations sont proposées dans la littérature en ce qui concerne les fonctions de l'évaluation (voir, par exemple, Vial, 2012, et Mottier Lopez, 2015a). Comme nous l'avons signalé en introduction de ce chapitre, Scriven (1967), puis Bloom (1969), ont été les premiers à différencier entre une évaluation *sommative* et une évaluation *formative*. La littérature francophone sur la question s'est ensuite largement développée au cours des années 1980. Allal (1988), par exemple, conceptualise les fonctions de l'évaluation en termes d'évaluation sommative, évaluation formative et évaluation pronostique. Pour Hadji (1989), cette terminologie désigne les pratiques qui s'organisent autour de trois grandes fonctions[14] qui sont, pour lui : *certifier* (faire le point sur les acquis de l'apprenant et octroyer une certification pour les attester), *réguler* (guider constamment le processus d'apprentissage) et *orienter* (diriger vers des voies et modalités d'étude les plus appropriées)[15].

La réflexion et le débat autour de la question des fonctions de l'évaluation sont toujours vifs, des deux côtés de l'Atlantique. La terminologie est abondante et multiple : dans la littérature francophone, en plus des notions déjà évoquées, il est question, par exemple, d'évaluation *diagnostique*[16], *prédictive*[17], *certificative*. Dans la communauté anglophone, des termes comme *assessment of learning*, *assessment for learning* et *assessment as learning* sont aussi employés. Les propositions théoriques sont diverses et riches et il n'existe donc pas de modèle unique ou de convergence absolue. D'ailleurs, même le mot « fonction » pose parfois problème (comme le souligne Mottier Lopez, 2015a).

Dans ce contexte mouvant, nous nous situons dans la perspective (passablement partagée par des auteurs comme Perrenoud, 2001, ou Mottier Lopez, 2015a) qui reconnaît trois fonctions de l'évaluation : *formative* (qui vise à soutenir la régulation des enseignements et des apprentissages), *certificative* (qui vise à certifier les acquis des élèves) et *pronostique* (qui fonde les décisions de sélection ou d'orientation). Cependant, il convient de préciser que, parfois, à la place de l'évaluation certificative, nous ferons référence à l'évaluation *sommative*, dans le but de reprendre la terminologie utilisée par les auteurs cités (ce qui est le cas spécialement dans la littérature anglophone).

[14] Dans un premier temps, Hadji fait référence à trois « objectifs ».
[15] Plus tôt, Cardinet (1983) avait déjà proposé de distinguer, en matière de fonctions de l'évaluation, entre la certification, la régulation et l'orientation.
[16] Selon Hadji (1989), l'évaluation *diagnostique* permet d'identifier des caractéristiques (représentations, acquis) de l'apprenant afin de choisir ou d'adapter en conséquence la séquence de formation.
[17] Hadji (1997) considère les concepts d'évaluation *prédictive* et d'évaluation *pronostique* comme étant des synonymes, le but étant toujours d'orienter l'élève en fonction de ses connaissances et compétences.

Nous n'approfondirons plus cette question, si ce n'est pour rappeler, suivant les propos de Hadji (1989), qu'il ne faut pas concevoir les fonctions de l'évaluation de façon unidimensionnelle. Il existe des tensions contradictoires tout comme de possibles synergies entre les fonctions (Harlen, 2005 ; Laveault & Allal, 2016b ; Mottier Lopez, 2015a). De plus, on peut concevoir la coexistence de fonctions principales et de fonctions secondaires ou annexes qui s'entremêlent, voire se confondent – tout en sachant que, comme nous l'avons signalé plus haut, la fonction principale dépend de l'intention dominante derrière l'évaluation (Hadji, 1989). A présent, nous nous intéressons particulièrement à la fonction formative de l'évaluation.

1.2.1 L'évaluation formative dans la littérature anglophone

Le concept d'évaluation formative, associé aux apprentissages des élèves, a été proposé par Bloom (1968) dans son modèle de la *pédagogie de la maîtrise*. Ce modèle, bien connu, repose sur l'idée que tous les élèves doivent pouvoir atteindre le niveau de maîtrise attendu associé aux objectifs d'apprentissage définis. Dans ce but, comme développé par Allal et Mottier Lopez (2005), l'unité de formation est divisée en des phases successives : une phase d'*enseignement* (avec des activités en lien avec les objectifs de formation), une phase de *contrôle* (d'évaluation, généralement du type papier-crayon) et une phase de *remédiation* des difficultés constatées (pouvant se traduire dans des démarches variées de correction). Dans la pédagogie de la maîtrise, le but de l'évaluation formative est donc de donner une rétroaction (à l'enseignant et aux élèves) et des correctifs pour assurer l'atteinte (par les élèves) des objectifs de chaque unité de formation.

Selon Wiliam (2011), dans les deux décennies suivantes (années 1970 et 1980), le terme « formatif » (en lien avec l'évaluation) a été peu utilisé dans la communauté anglophone. Toutefois, dans cette période, un ensemble d'études se sont intéressées aux façons d'intégrer l'évaluation à l'enseignement, dans l'idée d'adapter l'enseignement en fonction des besoins des élèves.

Dans les années 1990[18], plusieurs publications reviennent sur le concept d'évaluation formative et en proposent des définitions qui peuvent être très variées. Un des textes les plus représentatifs est celui de Black et Wiliam (1998a), pour qui l'évaluation formative concerne toute activité réalisée par l'enseignant et/ou les élèves, susceptible de fournir un feedback utile pour modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage. Des développements importants au regard des propositions originales de Bloom sont à souligner ici, dont un rôle plus actif pour l'élève dans l'évaluation (du moins, en ce qui concerne le recueil d'informations – Black & Wiliam, 1998b). Pour ces auteurs (tout comme pour d'autres, e.g., Cowie & Bell, 1999 ; Sadler, 1989, 1998), l'évaluation formative est à concevoir avant tout comme un processus : l'accent est mis sur les actions de l'enseignant et de l'élève dans le processus évaluatif et, surtout, sur l'usage des informations (feedback) pour ajuster l'enseignement et promouvoir l'apprentissage. Or, pour d'autres, l'évaluation formative est plutôt assimilée à un outil. Par exemple, Kahl (2005) considère qu'il s'agit d'un outil qui permet d'identifier les erreurs de compréhension des élèves en cours de formation.

Dès lors, certains auteurs vont questionner l'usage de la notion d'évaluation formative (e.g., Popham, 2006), voire proposer un changement de terminologie. C'est dans ce contexte que l'expression *assessment*

[18] Même un peu avant : le texte de Sadler (1989) en est un exemple.

for learning[19] (AfL) est proposée. Même s'il n'existe pas non plus une définition unique de l'AfL, nous pouvons signaler que, dans ce concept, l'accent est mis sur le rôle de l'enseignant dans l'identification des besoins des élèves et l'adaptation de son enseignement en conséquence, s'appuyant sur des pratiques de feedback et d'étayage (Earl, 2003). Mais, comme le soulève Bennett (2011), la substitution terminologique opérée ne règle pas la question de la définition. De plus, elle est potentiellement problématique dans le sens où elle peut conduire à une simplification excessive d'une réalité complexe – telle que celle existant entre processus et outils dans la pratique évaluative.

Ainsi, dans la littérature anglophone, la prolifération de termes pour définir et qualifier les pratiques d'évaluation formative paraît apporter parfois plus de questions que de réponses. De plus, il faut signaler que, dans les contextes anglo-saxons, la littérature laisse souvent transparaitre (voire, paraît être guidée par) un intérêt politique, de repérage et de prescription des pratiques considérées comme étant les plus efficaces pour l'apprentissage des élèves. Ce faisant, indépendamment du concept utilisé, les pratiques peuvent parfois devenir très techniques et centrées exclusivement sur l'implémentation de procédures (Torrance, 2007). Le débat est donc toujours d'actualité, ce qui est en soi un signe de l'intérêt de la communauté scientifique sur la question. D'ailleurs, une publication récente sur l'AfL, coordonnée par Laveault et Allal (2016a), donne à voir des élargissements dans les conceptualisations (notamment, en proposant une définition théorique de l'AfL basé sur le concept de *régulation* et en insistant sur les synergies entre les fonctions formative et certificative de l'évaluation), en lien certainement avec le fait qu'aujourd'hui les communautés linguistiques échangent davantage, voire s'inter-fécondent.

1.2.2 L'évaluation formative dans la littérature francophone : élargissement de la compréhension

Dans leur revue de littérature sur l'évaluation formative, Allal et Mottier Lopez (2005) signalent que des publications en langue française ont contribué à un élargissement du concept d'évaluation formative, par rapport à la conception initiale de Bloom. Ainsi, dans cette perspective élargie :

- L'évaluation formative est considérée comme pouvant être intégrée dans toute activité d'enseignement-apprentissage et non seulement comme un événement ponctuel et spécifique qui fait suite une phase d'enseignement.
- Les moyens d'évaluation sont divers, comprenant des démarches informelles d'évaluation (à partir, par exemple, de l'observation de l'enseignant, des échanges entre apprenants et avec l'enseignant, ou dans des interactions collectives), dépassant ainsi l'utilisation exclusive de tests (épreuves écrites, questionnaires, échelles) à visée formative.
- L'évaluation formative ne concerne pas exclusivement l'étayage de l'enseignant pour soutenir les processus d'autorégulation de l'élève. Ce dernier est aussi impliqué activement à travers notamment des démarches d'autoévaluation[20].

[19] La distinction est faite entre assessment *of*, *for* et *as* learning (voir, par exemple, Earl, 2003). Nous reviendrons plus tard sur la notion d'*assessment as learning* en lien avec l'implication de l'élève dans l'évaluation (cf. § 1.3).

[20] Au sens large du terme (Allal, 1999). Nous reviendrons en détail sur cet aspect dans la partie consacrée à l'implication de l'élève (cf. § 1.3).

- L'idée de *remédiation* des difficultés d'apprentissage (avec un accent fort sur l'action corrective à mettre en œuvre pour assurer l'atteinte des objectifs par tous les élèves) est remplacée ou, plutôt, complétée par le concept plus large de *régulation* (permettant d'envisager une adaptation de l'enseignement et des objectifs en fonction des caractéristiques des élèves[21]).

Toujours selon Allal et Mottier Lopez (2005), quatre développements majeurs sont à souligner dans l'évolution de la conception de l'évaluation formative dans la communauté francophone. Ces développements ont conduit à des re-conceptualisations successives, tout en intégrant les contributions précédentes. Tout d'abord, la recherche s'est focalisée sur l'instrumentation de l'évaluation formative (1er développement) pour, ensuite, se concentrer sur la recherche d'ancrages théoriques susceptibles d'offrir une orientation conceptuelle à la pratique (2ème développement). Les deux derniers développements, qui nous intéressent tout particulièrement dans le cadre de notre recherche, sont en lien avec l'étude des pratiques existantes dans le contexte de la classe (3ème développement) et le développement de démarches d'implication de l'élève dans l'évaluation formative (4ème développement).

En ce qui concerne la pratique de l'évaluation formative en classe, Mottier Lopez (2015a) rappelle que les premières propositions des chercheurs n'ont pas été bien accueillies par les enseignants car ceux-ci jugeaient les outils inadaptés ou trop décrochés des situations d'enseignement-apprentissage. En revanche, les travaux plus récents (s'inscrivant dans une perspective d'évaluation formative élargie) insistent sur l'importance d'intégrer l'évaluation formative dans les situations quotidiennes de classe. Il s'agit de pratiques d'évaluation formative informelle, souvent fondées sur l'interaction entre l'élève et son environnement (social et matériel), qui visent à soutenir l'autorégulation de l'élève et la progression des apprentissages.

Mais, tout en soutenant l'évaluation formative informelle, Mottier Lopez attire aussi l'attention sur les risques de se limiter à ce type de pratique : celle-ci ne permet pas de s'adresser systématiquement à chaque élève et ne produit pas les mêmes effets en matière d'autorégulation. L'enjeu, souligne l'auteure, est alors de penser l'articulation entre des évaluations formatives informelles (intéressantes pour son caractère immédiat par rapport à l'activité de l'élève) et formelles, ces dernières permettant davantage un suivi systématique de chaque élève et une mise en mémoire des progressions d'apprentissages.

Par ailleurs, si le concept de *feedback* est central dans les propositions anglophones (classiques) sur l'évaluation formative, la littérature francophone (dans sa perspective élargie) ainsi que certaines publications actuelles en anglais (comme signalé plus haut) mettent l'accent sur celui de *régulation*. D'une manière générale, le concept de feedback concerne l'identification de l'écart entre le niveau à atteindre par l'élève et son niveau réel (ou actuel), ainsi qu'une compréhension sur la manière (les mécanismes, les actions nécessaires) pour réduire l'écart (Black & Wiliam, 1998b ; Sadler, 1998). Le concept de régulation englobe et élargit celui de feedback. En ce sens, Allal et Mottier Lopez (2005) signalent que le concept de régulation concerne des facteurs liés aux processus qui visent la réduction de l'écart entre le niveau réel et le niveau attendu, tels que :

[21] Plus précisément, ce type d'adaptations renvoie au concept de *régulation de l'enseignement*. L'évaluation formative concerne également la *régulation des apprentissages* des élèves, aspect sur lequel nous reviendrons en détail dans la section suivante (cf. § 1.2.3).

- Les actions effectivement menées par le maître et les élèves pour réduire l'écart.
- Le degré d'implication active de l'élève dans ces actions.
- L'utilisation faite par les élèves des outils et des ressources disponibles dans l'environnement en vue d'adapter ou d'enrichir leurs activités d'apprentissage.
- Le sens donné par les élèves et les enseignants à l'évaluation et à ses divers aspects.
- Les façons dont les enseignants et les élèves négocient l'évaluation (discutent des critères et des exigences, construisent une représentation partagée de ce qui est attendu). (p. 272)

Ces facteurs et processus représentent une partie centrale des questionnements qui guident notre recherche et, en conséquence, nous y reviendrons régulièrement. Puisque notre intérêt s'inscrit pleinement dans la perspective élargie de l'évaluation formative, nous traitons à présent la question de la régulation des apprentissages.

1.2.3 La régulation des apprentissages

Le concept de *régulation de l'apprentissage* de l'élève est à comprendre comme un terme générique qui sert à désigner au moins trois réalités différentes dans la classe (Perrenoud, 1998, cité dans Mottier Lopez, 2012) : la régulation de *l'activité* de l'élève (par exemple, lorsque l'enseignant guide les élèves dans le choix des outils ou les incite à réaliser un meilleur usage des ressources disponibles), la régulation des *processus cognitifs* de l'élève (par exemple, quand les interventions de l'enseignant visent à soutenir l'élève dans son raisonnement) et la régulation des *apprentissages* de l'élève (l'enseignant accompagne l'élève dans l'intégration, la compréhension, etc. d'une nouvelle connaissance).

Évidemment, l'action de l'enseignant est plus aisée quand elle porte sur l'activité de l'élève ; les apprentissages, au sens fort du terme, restent en grande partie inaccessibles (Mottier Lopez, 2012). En effet, l'apprentissage demande que l'élève soit actif et qu'il mobilise des processus cognitifs difficilement observables. Les situations d'enseignement-apprentissage planifiées et mises en œuvre par l'enseignant visent à soutenir l'autorégulation de l'élève. Allal (2007) souligne que l'enseignement, en tant qu'action visant à promouvoir l'apprentissage des élèves, passe « davantage par des tentatives d'influencer les mécanismes de régulation de l'apprentissage que par des interventions directes sur les processus au centre de l'apprentissage » (p. 10). Ainsi, les interventions de l'enseignant sont à comprendre comme des *sources de régulations potentielles*, susceptibles de déclencher des processus d'autorégulation chez les élèves. Ce sont donc les mécanismes autorégulateurs de l'élève qui assurent, *in fine*, la progression de ses apprentissages.

Pour définir la spécificité du concept de régulation, au regard d'autres processus intervenant dans l'apprentissage, Allal (2007) propose une conceptualisation de ce dernier en cinq composantes, à savoir :

1. les activités cognitives et métacognitives – processus mentaux, actions sur le réel – impliqués dans les transformations des connaissances et des compétences de l'apprenant ;
2. Les activités affectives, liées aux dispositions motivationnelles et attributionnelles qui influencent l'activation des processus cognitifs ;

3. Les activités sociales, d'interaction avec autrui et d'action conjointe, qui soutiennent les activités cognitives et affectives ;
4. Les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant ;
5. Les produits qui résultent des transformations, tant sur le plan mental (…) que sur le plan matériel. (p. 9)

Pour l'auteure, le terme *régulation* désigne spécifiquement la quatrième composante et, par conséquent, n'est pas à confondre avec la totalité du processus d'apprentissage.

Sur la base de ses travaux précédents (Allal, 1993 ; Allal & Saada-Robert, 1992), Allal (2007) définit la régulation des apprentissages comme une succession *d'opérations* qui visent à :

- fixer un but et orienter l'action vers celui-ci,
- contrôler la progression de l'action vers le but,
- assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction),
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but. (p. 8)

L'auteure précise que cette définition englobe les processus d'autorégulation (régulations « internes » au fonctionnement psychologique de l'apprenant) ainsi que les régulations liées aux interactions de l'apprenant avec son environnement social (interactions avec l'enseignant, avec ses pairs) et matériel. En outre, « chacune des opérations peut s'effectuer avec des degrés de conscience et d'intentionnalité qui varient selon les situations » (Allal, 2007, p. 9).

Dans le même esprit, Focant et Grégoire (2005, cité dans Mottier Lopez, 2012) identifient quatre stratégies d'autorégulation : 1) la *détermination du but*, 2) la *stratégie de planification* (élaboration des scénarios, puis choix du scénario le plus pertinent pour atteindre le but), 3) la *stratégie de contrôle* et 4) la *stratégie d'ajustement* (à partir des informations recueillies, adapter les actions). Ce qui est intéressant dans cette proposition est la distinction entre les deux dernières stratégies pour signifier clairement que tout contrôle ne débouche pas forcément sur un ajustement. Comme soulevé par Mottier Lopez (2012), dans cette conceptualisation, la régulation (ou autorégulation) englobe l'ensemble des opérations ou stratégies qui conduisent (ou non, si ce n'est pas nécessaire) à une adaptation – à la différence d'autres cadres théoriques qui conçoivent que la régulation se limite à l'ajustement, l'adaptation de l'action.

Les propositions d'Allal et de Focant et Grégoire, qui s'inscrivent dans des approches cognitives en lien avec la théorie de buts, nous paraissent tout à fait pertinentes afin de décrire et opérationnaliser le déroulement des processus de régulation. Précisément, en raison de son caractère opérationnel, nous nous appuyons sur la définition de la régulation proposée par Allal dans le cadre de nos propres analyses. Toutefois, il convient de signaler qu'une des critiques qu'on peut adresser aux approches cognitives, à l'instar de Mottier Lopez, est celle d'une conceptualisation insuffisante des systèmes de significations et médiations sociales qui interviennent dans les processus de régulation. Autrement dit, elle ne tient pas suffisamment compte du contexte dans lequel et avec lequel se réalisent les processus de régulation.

Dans une *perspective située* de l'apprentissage, à laquelle nous souscrivons, la compréhension est différente : « les visées de la régulation en classe s'appréhendent dans un contexte significatif, par rapport

à des intentions plus ou moins explicites, affirmées, cachées, effectives des acteurs concernés. Elles confèrent un sens situé à la régulation, dans l'interaction entre un individu (…) qui a ses propres raisons d'agir et un contexte socio-institutionnel qui est porteur de finalités collectives liées notamment à la forme et au contrat scolaires » (Mottier Lopez, 2012, p. 19). Ici, la régulation est donc à appréhender dans une relation co-constitutive entre l'élève (avec ses caractéristiques, valeurs, croyances, etc.) et son environnement (matériel, social et institutionnel) qui est porteur de pratiques, normes, outils, etc. préexistants et émergents (Mottier Lopez, 2008).

1.2.4 Catégories conceptuelles pour analyser la régulation des apprentissages

Mottier Lopez (2012) présente un excellent aperçu des différentes catégories conceptuelles ou caractéristiques « classiques » de la régulation dans la littérature scientifique. Si elles ont toutes leur importance, ici nous ne les reprenons pas toutes mais nous concentrons sur trois catégories particulièrement pertinentes dans le cadre de notre recherche : les objets, les degrés d'explication et la temporalité de la régulation[22].

Sur les objets de la régulation, Mottier Lopez précise qu'ils sont multiples (tout comme les objets d'apprentissage et de l'évaluation, rajoutons-nous). Ils peuvent concerner différentes facettes de l'activité cognitive (au sens large du terme) de l'élève. Cette activité cognitive porte sur des savoirs scolaires qui sont définis dans les plans d'études et enseignés dans les classes. Actuellement, les programmes scolaires (nous l'avons déjà signalé par rapport au PER en Suisse) élargissent l'éventail des savoirs que les élèves doivent travailler et s'approprier à l'école : on parlera, par exemple, du développement de compétences transversales. De plus, dans une perspective située, l'objet de la régulation se place dans l'interaction entre l'élève et son environnement et, par conséquent, les savoirs sont inséparables des situations dans lesquelles ils sont enseignés et appris (et évalués). De ce fait, la régulation des apprentissages est à penser aussi au regard des processus et caractéristiques propres à chaque situation d'apprentissage.

En ce qui concerne les degrés d'explicitation de la régulation, Allal et Saada-Robert (1992) en définissent trois possibles : 1) les régulations *explicitables* par l'élève, auxquelles il peut accéder consciemment et qu'il peut nommer si on lui demande de le faire ; 2) les régulations *explicitées*, sur lesquelles l'élève peut opérer de manière intentionnelle et qu'il est capable d'exprimer à autrui ; 3) les régulations *instrumentées* qui s'appuient sur un support externe, produit par l'élève lui-même ou par autrui (une guide d'écriture ou une grille d'évaluation, par exemple).

Enfin, par rapport à la temporalité et les moments de mise en œuvre des régulations (Allal & Saada Robert, 1992), il est possible de distinguer des régulations *immédiates (« on-line »)*, directement intégrées au déroulement de l'activité de l'élève (sans rupture temporelle), et des régulations *différées*, décalées ou étalées dans le temps, par exemple, réalisant des ajustements dans un temps ultérieur (Allal, 2007).

[22] Une quatrième catégorie essentielle dans notre étude est celle des modalités de régulation interactive, que nous traiterons plus tard dans ce chapitre (cf. § 1.4.2).

1.2.5 Limites et obstacles à la régulation des apprentissages

Pour que le panorama sur la régulation des apprentissages soit plus complet, il est nécessaire de tenir compte non seulement des aspects fonctionnels de la régulation mais aussi des aspects dysfonctionnels de celle-ci. La littérature est peu abondante à ce propos. Un des textes intéressants sur la question est celui de Laveault (2007), qui, s'appuyant sur le modèle proposé par Baumeister, Heatherton et Tice (1994), décrit trois catégories possibles : 1) les régulations insuffisantes (*underregulation*), soit une incapacité à exercer un contrôle sur soi ; 2) les régulations fautives (*misregulation*), soit une incapacité à exercer un contrôle adéquat pour permettre l'atteinte des résultats souhaités ; 3) les régulations excessives (*overregulation*), soit l'exercice d'un contrôle excessif pour atteindre le but.

Laveault propose une typologie des dysfonctionnements ou dérives des régulations, en lien avec les trois composantes qu'il reconnaît à la régulation, soit les objectifs, le feedback et l'action (visant un ajustement). Voici un aperçu non exhaustif des possibles dysfonctionnements de la régulation proposées par l'auteur :

- En rapport avec les objectifs : l'objectif n'est pas assez spécifique ou trop distant ; les attentes ou les enjeux rendent les objectifs trop importants ; les objectifs sont trop rigides.
- En rapport avec le feedback : l'individu ne porte pas attention au feedback ; le feedback ne suscite pas suffisamment d'intérêt ; le feedback provoque l'évitement (car il y a anticipation de mauvaises jugements ou résultats) ; le feedback (négatif) porte sur la compétence de l'individu et non sur l'accomplissement (autonome) de la tâche.
- En rapport avec l'action : l'action est interrompue ; un stress élevé est associé à la réalisation de la tâche ; il manque un plan de mise en œuvre.

Le postulat de Laveault (2007) est que « pour comprendre comment les gens se contrôlent de manière efficace, il faut comprendre les dérapages de la régulation » (p. 211). C'est ainsi que l'on peut identifier les limites et les obstacles à une régulation réussie et surtout, dans l'acquisition des capacités à s'autoréguler, c'est ainsi que l'élève pourra, en plus de développer de nouvelles compétences, écarter celles qui apparaissent inadaptées.

Par ailleurs, nous sommes d'accord avec Hadji (2012a) sur le fait que les propositions de Cosnefroy (2011) sur le *versant défensif de l'autorégulation* sont à mettre en lien avec les aspects dysfonctionnels de la régulation. Cosnefroy distingue une série de stratégies défensives de l'apprenant qui ont pour fonction de ne pas paraître incompétent (aux yeux des autres et à soi-même). L'enjeu de protection est donc autant social que privé. Ces stratégies défensives peuvent intervenir avant, pendant ou après la réalisation d'une tâche. Parmi ces stratégies, nous retrouvons, par exemple : l'autohandicap (face à la possibilité de l'échec, l'élève développe des obstacles pour s'empêcher de réussir) ; la définition de buts inatteignables (aussi pour éviter la confrontation à l'échec) ; la définition de buts peu exigeants (pour garantir le succès) ; la tricherie ; les attributions protectrices ou d'autocomplaisance (pour se protéger de l'échec, l'élève développe des explications externes à celui-ci) ; l'absence de conduites de vérification et d'évaluation (pour éviter la confrontation à l'imparfait, la matérialisation de l'écart entre l'idéal et la réalité). Cosnefroy constate que tous ces mécanismes de protection de l'estime de soi se font au détriment de la qualité de l'apprentissage. Tout l'enjeu est donc (notamment pour l'enseignant) de ne pas laisser ces conduites défensives s'installer, par exemple, en agissant (à travers la construction de significations partagées dans

la classe) sur le rapport des élèves à l'effort et à l'erreur – pour les comprendre comme des moyens pour progresser.

Dans cette partie du chapitre (§ 1.2), nous avons examiné des questions relatives à l'évaluation formative et à la régulation des apprentissages, notamment en ce qui concerne la définition de ces concepts. Pour approfondir davantage ces questions, il convient à présent de nous intéresser plus en détail à la participation active (l'implication) de l'élève dans les processus d'évaluation et de régulation.

1.3 L'implication de l'élève dans les processus d'évaluation

L'implication des élèves dans les processus évaluatifs n'est pas une idée nouvelle en éducation, mais elle a pris de l'ampleur grâce à l'intérêt grandissant que les perspectives actuelles portent au développement de compétences « pour la vie » (*life-long learning* – e.g., Black & Wiliam, 1998a) et à la promotion d'un apprentissage autodirigé (*self-directed learning* – e.g., Davis, Kumtepe & Aydeniz, 2007). Pour Sadler (1998), il est nécessaire que les enseignants confient une partie de la responsabilité de l'évaluation aux élèves afin que ces derniers puissent construire et s'approprier des connaissances en matière d'évaluation. Ce faisant, les élèves seront capables, par exemple, de porter un jugement sur la qualité d'un travail au regard de critères multiples. Mais, surtout, ils pourront apprendre à identifier et à comprendre leurs difficultés et, ensuite, à mettre en œuvre des stratégies pour progresser. Les élèves deviennent ainsi *acteurs* – à la place d'être *consommateurs* – de l'évaluation (Sadler, 1998). C'est certainement en ce sens qu'Earl (2003) utilise la notion d'a*ssessment as learning*[23] pour mettre l'accent sur le rôle actif, engagé et critique de l'élève en tant qu'évaluateur de son propre travail.

Allal (1999) propose que l'implication de l'élève dans les processus évaluatifs peut se réaliser à travers trois modalités distinctes : *l'autoévaluation*, au sens strict, dans laquelle l'élève évalue sa propre production et/ou ses démarches de réalisation d'une tache ; *l'évaluation mutuelle*[24], dans laquelle deux ou plusieurs élèves, partageant un même statut dans la situation didactique, évaluent leurs productions et/ou démarches respectives ou conjointes ; la *coévaluation*, dans laquelle il y a confrontation entre l'autoévaluation de l'élève à l'évaluation réalisée par l'enseignant. La littérature scientifique – particulièrement l'anglophone – montre que chacune de ces modalités peut servir une fonction formative ou certificative de l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans notre recherche, en ce qui concerne les visées des pratiques évaluatives impliquant l'élève, c'est leur fonction formative, de soutien à la régulation des apprentissages des élèves qui nous intéresse.

Le lien entre l'évaluation formative et l'autoévaluation[25] est, comme le suggèrent Black et Wiliam (1998b), *inévitable*. Plus encore, pour ces auteurs, l'autoévaluation est une composante essentielle de l'évaluation formative et, de ce fait, elle doit faire l'objet d'un apprentissage par les élèves : il s'agit d'un moyen

[23] Ce modèle, sur lequel nous reviendrons plus tard (cf. § 1.3.5), choisit de penser ensemble l'apprentissage et l'évaluation, avec l'hypothèse que l'élève apprend quand il est acteur de l'évaluation.
[24] Nous privilégions par la suite la dénomination *évaluation entre pairs*, plus répandue dans la littérature scientifique et qui nous paraît plus appropriée au regard des pratiques possibles (cf. § 1.3.2).
[25] Au sens large du terme, donc recouvrant les différentes modalités d'implication de l'élève.

privilégié pour que ces derniers aient une meilleure vision de leurs buts d'apprentissage et de ce dont ils ont besoin pour y arriver.

Par la suite nous approfondissons les trois modalités d'implication de l'élève dans l'évaluation de leurs apprentissages et, plus tard, nous traitons la question des bénéfices et inconvénients de ce type de pratiques. Pour conclure cette section, nous revenons sur le possible apprentissage de l'autoévaluation.

1.3.1 L'autoévaluation (au sens strict)

Pour Hadji (2015), l'autoévaluation désigne la participation de l'élève au processus d'évaluation, ce qui implique une prise de recul par rapport à la réalisation et/ou aux résultats de son activité scolaire, afin de les apprécier. Si l'auteur insiste (tout comme Allal, 1999) sur l'importance pour l'élève d'être un acteur de l'évaluation, il clarifie qu'il ne s'agit pourtant pas pour l'élève de *contrôler* toutes les composantes de l'évaluation (définition des objectifs et critères, recueil des informations, interprétation de celles-ci, prise de décision). A ce propos, Hadji (2012a) considère que différents niveaux peuvent exister dans la pratique de l'autoévaluation, selon le degré de liberté « autorisé ou encouragé » par l'enseignant et la participation (plus ou moins *active* et plus ou moins *dynamique*) de l'élève à la conception et mise en œuvre du processus évaluatif.

Dans la littérature, la définition de l'autoévaluation varie parfois en fonction de l'accent mis sur l'une ou l'autre composante de l'évaluation. Par exemple, dans le contexte de l'enseignement supérieur, Boud et Falchikov (1989) définissent l'autoévaluation comme l'implication des apprenants dans l'identification de standards et/ou critères pour produire des jugements concernant leur propre travail, pour savoir dans quelle mesure ce travail satisfait ces critères. La participation de l'apprenant se situe donc principalement au niveau de son usage des critères d'évaluation pour produire ce que Hadji (2012b) appelle un *jugement d'acceptabilité*. Pour Deakin-Crick, Sebba, Harlen, Guoxing et Lawson (2005), dans l'autoévaluation, en plus de produire des jugements (sur son travail, son niveau de réussite, son processus d'apprentissage), l'élève prend des décisions sur les actions qu'il doit entreprendre pour continuer à progresser. Ici, l'implication de l'élève (étudiée dans le contexte de l'école secondaire) apparaît plus forte et concerne aussi la prise de décisions notamment à visée de régulation des apprentissages.

La variabilité possible en ce qui concerne l'implication de l'élève dans l'autoévaluation peut être illustrée par le modèle de McMillan et Hearn (2008), présenté dans la Figure 1 (voir page suivante). S'appuyant sur la proposition de Rolheiser (1996, cité dans McMillan & Hearn, 2008), les auteurs conçoivent quatre étapes différentes dans la mise en œuvre de l'autoévaluation en classe. La logique de déroulement du modèle (sur trois niveaux différents) est celle de donner de plus en plus de responsabilité et de liberté d'action aux élèves en ce qui concerne : la définition des critères d'évaluation, l'étayage concernant leur usage, la manière d'utiliser le feedback et la définition de nouveaux objectifs et de nouvelles stratégies d'apprentissage. Les auteurs précisent que des ajustements doivent être apportés au modèle en fonction du degré des élèves, tout en soulignant que celui-ci est praticable dès l'école primaire – les élèves étant en mesure, selon McMillan et Hearn, de comprendre et d'utiliser des critères pour évaluer leur propre travail (ou celui des autres). Mais, est-ce vraiment possible pour tous les élèves de comprendre et d'utiliser ces critères ? Quelles difficultés peuvent-ils rencontrer dans le processus ? Nous reviendrons sur ces

questions plus bas (cf. §1.3.4) pour pointer des obstacles déjà constatés sur le plan empirique. Plus largement, nous espérons apporter, grâce à notre propre démarche de recherche, de nouveaux éléments de réponse et de réflexion à ce type de questions.

	Stage 1 ➡	Stage 2 ➡	Stage 3 ➡	Stage 4
Level of Implementation	*Establishing Criteria*	*Teaching Students How to Apply Criteria*	*Providing Feedback to Students on Application of Criteria*	*Setting Learning Goals and Strategies*
Beginning	Criteria given to students for their reaction	Examples of applying criteria given to students	Teacher provides feedback	Goals and strategies determined by teacher
Intermediate	Students select criteria from a menu of possibilities	Teacher describes how to apply criteria	Feedback provided by both teacher and students	A menu of goals and strategies is provided by the teacher
Full	Students generate criteria	Teacher models how criteria apply	Teacher engages students in justifying their feedback	Student constructs goals and strategies

Figure 1. Niveaux d'implication des élèves dans l'autoévaluation (McMillan & Hearn, 2008, p. 47)

Le dernier niveau (*full*) d'implication représente une implication très forte de l'élève dans son autoévaluation et un contrôle presque complet du processus. Selon Hadji (2015), une telle forme (« complète ») de l'autoévaluation représente un « cas limite », quasiment inexistant à l'école primaire et secondaire. Quoi qu'il en soit, elle peut représenter aussi l'idéal de l'autoévaluation comme moyen pour soutenir l'autorégulation de l'élève.

D'une manière générale, les définitions de l'autoévaluation dans la littérature insistent davantage sur sa fonction formative que sur sa fonction certificative. En effet, l'autoévaluation des élèves est mise au service de la progression de leurs apprentissages plus que de l'attestation de ceux-ci : l'élève est amené à formuler des jugements conscients sur sa propre production et/ou processus d'apprentissage, à évaluer ses manières d'agir lorsqu'il apprend, et à identifier des stratégies et actions à entreprendre pour améliorer sa compréhension et développer ses compétences (Andrade & Valtcheva, 2009 ; McMillan & Hearn, 2008). L'autoévaluation est ainsi appréhendée comme un processus fondamental de l'autorégulation de l'apprentissage (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012).

Nonobstant, dans certaines publications (souvent en anglais), l'autoévaluation est considérée comme un concept qui peut englober différents types de pratiques avec différentes intentionnalités, dont celle de l'auto-notation (e.g., Ross, 2006 ; Taras, 2010). Si des études montrent un impact positif de l'auto-notation par rapport l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation ou à leur usage du feedback (Bloxham & West, 2004), nous continuons à penser que l'autoévaluation doit remplir avant tout une fonction

formative. Des tensions et des effets pervers peuvent apparaître lorsque l'élève doit décider sur sa note[26]. Nous considérons (tout comme d'autres, e.g., Andrade & Valtcheva, 2009) qu'au regard de la complexité d'une telle démarche, la responsabilité de la certification des acquis des élèves doit être réservée à l'enseignant. C'est ce dernier, grâce à son expertise, qui est en mesure d'attester le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage par l'élève et qui a la responsabilité professionnelle de le certifier dans un document officiel.

D'ailleurs, indépendamment de la fonction (certificative ou formative), nous pensons que l'autoévaluation doit nécessairement être encadrée par l'enseignant. Nous suivons Hadji (2015) lorsqu'il signifie que l'élève a la capacité d'avoir un regard critique sur son travail et, en plus, un regard unique compte tenu que, finalement, l'élève est le « seul à savoir ce qu'il a voulu faire » (p. 59). Mais Hadji attire aussi l'attention sur le fait que l'on ne peut pas attendre le même niveau de jugement de la part de l'élève que de la part de l'enseignant : « l'autoévaluation n'a sans doute pas à évaluer la même chose, et de la même façon, que l'évaluation pratiquée par le professeur » (p. 63). En effet, l'élève n'a clairement pas les compétences nécessaires pour décider tout seul des buts des actions d'apprentissage et d'évaluation qui interviennent dans les situations didactiques et les tâches proposées à l'école. Ce qui n'empêche pas que l'élève peut s'approprier les buts et identifier les critères pour mieux évaluer (et réussir) son travail scolaire. Autrement dit, il est possible (et profitable) pour l'élève d'apprendre à s'autoévaluer. Nous reviendrons sur cet aspect plus tard (cf. § 1.3.5).

1.3.2 L'évaluation entre pairs

Comme nous l'avons signalé en introduction de cette partie, Allal (1999) propose la notion d'*évaluation mutuelle* pour désigner les pratiques dans lesquelles deux ou plusieurs élèves, qui sont des pairs et qui partagent donc un même statut dans la situation didactique, évaluent leurs démarches et/ou leurs productions de manière réciproque ou conjointe. Selon Allal et Michel (1993), l'évaluation est *réciproque* quand chaque élève apprécie le travail de son camarade et elle est *conjointe* quand les deux élèves se questionnent sur le même objet.

Il s'agit donc d'une évaluation *entre pairs* ou *par les pairs*, correspondant au concept de *peer assessment* dans la littérature anglophone. D'ailleurs, c'est notamment dans des publications en langue anglaise que l'on retrouve un corpus significatif de travaux qui se sont intéressés à ce type de pratique (dans différents contextes, qui vont de l'école primaire à l'enseignement supérieur). C'est nettement moins le cas dans la littérature francophone, dans laquelle les recherches se font rares.

La définition proposée par Topping (1998) et qui rejoint, en essence, celle d'Allal (1999), est communément convoquée dans les travaux qui portent sur la question : « peer assessment is defined as an arrangement in which individuals consider the amount, level, value, worth, quality or success of the products or outcomes of learning of peers of similar status » (p. 250). Dans sa typologie, construite à partir d'une revue de la littérature sur l'évaluation entre pairs dans l'enseignement supérieur, Topping distingue

[26] Nous en citerons quelques exemples plus tard, en référence aux limites et obstacles à l'autoévaluation des élèves (cf. § 1.3.4).

17 caractéristiques qui peuvent varier d'une étude à l'autre, ce qui montre le large éventail de pratiques possibles. A titre d'exemples, parmi ces « variables » on retrouve : la direction (*directionality*) ou l'orientation de la relation d'évaluation (unilatérale, réciproque/mutuelle[27]) ; le but (*focus*) ou fonction de l'évaluation (sommative/certificative, formative) ; le caractère public, privé ou anonyme de l'évaluation (*privacy*) ; la configuration (*constellation*) ou nombre de participants (un apprenant à la fois, des apprenants réunis en dyades ou en groupes). Des travaux plus récents ont même élargi la liste à 20 variables[28] (Gielen, Dochy & Onghena, 2007).

De la même manière que certains abordent l'autoévaluation, l'évaluation entre pairs est parfois associée à des pratiques d'évaluation certificative. Ce choix apparaît bien répandu dans de nombreuses études réalisées dans le contexte de l'enseignement supérieur (e.g., Falchikov, 1995 ; Gielen, 2007 ; Lew, Alwis & Schmidt, 2008). Pour notre part, nous nous intéressons à l'évaluation entre pairs – tout comme à l'autoévaluation – essentiellement dans sa finalité formative. Nous remettons en question la pertinence – spécialement à l'école primaire, contexte de notre recherche – de demander aux élèves d'attester (officiellement) les acquis de leurs pairs ainsi que de « produire des notes » vis-à-vis de leur travail. Comme nous l'avons déjà signalé, nous considérons que la responsabilité de la décision qui découle de l'évaluation certificative doit reposer exclusivement sur l'expertise de l'enseignant.

D'une façon générale, les travaux sur l'évaluation entre pairs soulignent un ensemble d'aspects bénéfiques, en rapport avec cette pratique, susceptibles de contribuer à la progression des élèves. Par exemple, il est souvent signalé que les élèves semblent accepter plus facilement (voire plus sérieusement) les remarques et commentaires (feedback) fournis par leurs pairs, comparativement à ceux qui proviennent de l'enseignant (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). Puisque le rapport entre pairs est « symétrique », les élèves oseraient plus facilement interrompre, contredire, poser des questions, ce qui ne serait pas forcément le cas face à l'enseignant (Black *et al*., 2004 ; Hadji, 2015). D'autres bénéfices qui ont été relevés dans les recherches empiriques sont le déclenchement de conflits sociocognitifs et la mise en œuvre de régulations métacognitives (Allal & Michel, 1993), ainsi qu'un plus grand engagement des élèves dans le processus d'apprentissage et le développement de compétences évaluatives et réflexives (Sebba *et al*., 2008).

D'ailleurs, selon Topping (1998), la participation à l'évaluation entre pairs serait bénéfique autant pour celui qui joue le rôle d'évaluateur que pour celui dont le travail est évalué. Toujours à partir de sa revue de la littérature sur l'évaluation entre pairs dans l'enseignement supérieur, l'auteur signale que, pour l'apprenant évaluateur, par exemple, son engagement dans des activités cognitives exigeantes (telles que l'identification d'erreurs ou la production d'un feedback) peut lui être utile pour approfondir ses connaissances et compétences cognitives et métacognitives (en lien donc avec les contenus évalués ainsi qu'en matière de réflexion et critique). Pour l'apprenant dont le travail est évalué, les bénéfices potentiels

[27] C'est en lien avec cette distinction que la notion *d'évaluation mutuelle*, proposée par Allal (1999), nous paraît inadéquate. Au sens strict du terme, elle ne recouvre qu'une des formes possibles de l'évaluation entre pairs. Nous y reviendrons plus tard (cf. § 4.1.2).

[28] Ici, nous ne traitons pas en profondeur ces variables. Mais nous reviendrons plus tard sur certaines d'entre elles, particulièrement intéressantes pour traiter la question de l'évaluation dans des travaux des groupes (cf. § 4.1.2).

seraient en lien avec une meilleure compréhension des qualités attendues dans ses productions et avec le pointage de pistes possibles pour les améliorer (à travers le feedback proposé par le pair).

Si les avantages reconnus dans la littérature à la pratique de l'évaluation entre pairs apparaissent prometteurs, ils soulèvent également des questions importantes, par exemple : le rapport entre les élèves est-il toujours « symétrique » ? Les élèves se considèrent-ils toujours comme des égaux ? Le regard évaluateur d'un pair est-il toujours bien accepté ? Quelles sont les conditions nécessaires pour que la relation évaluative entre des pairs véhicule des conflits sociocognitifs et/ou des régulations métacognitives ? L'évaluation entre pairs, est-elle toujours bénéfique et pour tous les participants (évalués et évaluateurs) ? Notre recherche a pour intention, entre autres, de contribuer avec des éléments de réponse à ces questionnements. Pour le moment, il convient de signaler que la littérature scientifique reconnaît non seulement les avantages mais aussi les inconvénients et limites des démarches d'évaluation entre pairs. Nous y reviendrons précisément plus bas, dans la section § 1.3.4. En outre, il faut signaler que certains (e.g., Strijbos & Sluijsmans, 2010) insistent sur le fait que davantage de travaux de recherche sont nécessaires pour confirmer (ou infirmer) les bénéfices attribués à l'évaluation entre pairs en matière d'apprentissages possibles, notamment en raison de la grande variété de pratiques existantes.

1.3.3 La coévaluation

Si l'on reprend la définition de la coévaluation proposée par Allal (1999), l'apprenant confronte son autoévaluation à l'évaluation réalisée par l'enseignant, dont les appréciations peuvent se baser ou non sur un référentiel formalisé, par exemple, dans une liste de critères ou dans une grille d'évaluation. L'idée est qu'un dialogue puisse se nouer alors autour de la confrontation des deux évaluations effectuées à propos du même objet (Paquay, Darras & Saussez, 2001). Ce dialogue peut revêtir un caractère formatif, lorsqu'il vise l'identification des capacités à maintenir, des difficultés à surmonter, des moyens à utiliser pour progresser. Mais il peut aussi déboucher sur une décision à caractère certificatif. Dans ce cas, la coévaluation est censée fournir aux élèves des occasions de s'autoévaluer, tout en laissant à l'enseignant le contrôle de la décision finale (Sluijsmans, Dochy & Moerkerke, 1999), notamment en ce qui concerne la notation (Stefani, 1992).

C'est dans ce cadre que la recherche (surtout les publications anglophones, dans des contextes d'enseignement supérieur) s'est souvent intéressée à étudier les corrélations entre les notes produites par l'autoévaluation des apprenants et celles attribuées par l'enseignant à une même production (e.g., Kwan & Leung, 1996 ; Longhurst & Norton, 1997). Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, nous ne nous intéressons pas à ce type de pratique qui, d'ailleurs, tend à renforcer la conception que l'évaluation consiste obligatoirement à attribuer une note.

Dans certains travaux, la notion de coévaluation est synonyme d'une évaluation « collaborative » (ou « coopérative »). Dans ce cas, elle implique souvent une discussion entre l'enseignant et les apprenants pour s'accorder non seulement sur la décision finale de l'évaluation mais aussi, en amont, sur les critères d'évaluation (Gouli, Gogoulou & Grigariadou, 2008), voire sur les objets évalués et les rôles des acteurs (enseignant, apprenants) dans l'évaluation (Sommervell, 1993).

Cet élargissement de la compréhension de la coévaluation nous intéresse particulièrement, en ce qu'il évoque une possible négociation et une construction collective de l'évaluation associant enseignant et apprenants – ce qui représente tout un champ de possibilités dans une perspective de soutien aux apprentissages. Pour nous, l'idée d'une collaboration possible dans l'évaluation peut en effet concerner la relation enseignant-élève(s) mais également la relation élève(s)-élève(s)[29]. De ce fait, nous réservons le terme coévaluation pour désigner les démarches réunissant l'enseignant et ses élèves, pour éviter toute confusion terminologique et, surtout, considérant que, selon les principes fondant sa pratique, la coévaluation peut ou non impliquer une dynamique collaborative entre les deux acteurs.

1.3.4 Limites et obstacles à l'implication des élèves dans les pratiques évaluatives

Malgré les avantages reconnus à l'implication des apprenants dans les processus d'évaluation, celle-ci peut comporter d'importantes tensions et résistances (Paquay *et al.*, 2001). Des études menées, notamment dans le cadre de l'enseignement supérieur, donnent à voir un ensemble de préoccupations de la part des apprenants lorsqu'ils participent à des démarches d'autoévaluation (au sens large du terme, c'est-à-dire recouvrant les trois modalités présentées plus haut). Par exemple, les apprenants indiquent souvent ne pas avoir confiance en eux-mêmes, ni en leurs pairs en tant qu'évaluateurs (Cheng & Warren, 1997 ; Falchikov, 2004). Un certain malaise relationnel est associé au fait d'être jugé ou de devoir juger les autres (Gueldenzoph & May, 2002 ; Hanrahan & Isaacs, 2001). Les élèves continuent à voir dans la figure de l'enseignant celle de l'expert et, donc, représentant la seule source « objective » de l'évaluation (Brown, Irving, Peterson & Hirschfeld, 2009). Des effets sociaux ou de réciprocité entre élèves peuvent aussi entraver les pratiques d'autoévaluation[30]. Plus précisément, dans des démarches d'évaluation entre pairs, on peut observer des phénomènes de surévaluation ou sous-évaluation des travaux liés à des rapports d'amitié et/ou de pouvoir entre les élèves, par exemple (e.g., Sluijsmans *et al*., 1999). Il est important de signaler que les inquiétudes soulevées par les apprenants sont plus marquées lorsque le dispositif d'autoévaluation étudié comporte une composante certificative (notamment, en lien avec des pratiques de notation).

Par ailleurs, les croyances et représentations des enseignants par rapport à l'implication des élèves dans le processus évaluatif peuvent également faire obstacle. Certains craignent un manque d'expérience chez l'élève et admettent se sentir mal à l'aise avec un changement de rôle qui donne plus de contrôle aux élèves (Falchikov, 2004). Kelly et Brandes (2008) soulignent que l'implication des élèves est souvent faite plutôt de manière superficielle, leurs introspections étant souvent utilisées pour justifier la note assignée par l'enseignant, ôtant à l'autoévaluation son caractère formatif et « authentique ». Selon McConnell (1999) peu d'enseignants semblent réellement prêts à accepter de dévoluer une part de responsabilité de l'évaluation à leurs élèves.

[29] Nous reviendrons largement sur la question de la collaboration entre pairs et avec l'enseignant dans notre chapitre 4, en lien avec l'idée d'une évaluation collaborative.

[30] A partir d'ici, notre référence à l'autoévaluation est faite au sens large du terme, c'est-à-dire pour désigner l'implication de l'élève dans des pratiques évaluatives. Nous utiliserons l'expression « autoévaluation (au sens strict) » pour nous référer à la première modalité proposée par Allal (1999).

Pour sa part, Allal (1999) attire l'attention sur un ensemble de « pièges » ou dysfonctionnements possibles des pratiques impliquant les élèves dans l'évaluation, en lien avec :

- La confusion de rôles, car l'autoévaluation n'échappe pas aux différences irréductibles entre l'enseignant et l'élève (quant à leur maîtrise des savoirs en jeu et quant à la relation hiérarchique qui les lie).
- Les chantages affectifs, car les élèves peuvent parfois utiliser des stratégies pour plaire à l'enseignant ou, au contraire, pour contester la démarche d'autoévaluation proposée par ce dernier.
- La confusion entre moyens et buts, car l'autoévaluation peut être considérée comme un moyen pour favoriser le développement de compétences chez les élèves ou comme un but éducatif en soi (un objectif d'apprentissage susceptible d'être évalué).
- Les inégalités accrues, car les compétences à s'autoévaluer varient d'un élève à l'autre et le dispositif prévu peut creuser ces différences.
- Les complexités du contexte, car les valeurs associées aux pratiques d'autoévaluation différent d'une classe à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'une famille d'élève à l'autre.

Malgré ces nombreux pièges, dont les conséquences peuvent être lourdes, Allal (1999) défend l'intérêt de mettre en œuvre dans la classe des pratiques évaluatives impliquant les élèves. Pour l'auteure, la prise de conscience des difficultés potentielles représente un premier pas vers une construction éclairée de démarches d'autoévaluation susceptibles de soutenir la régulation des apprentissages en situation scolaire. Nous sommes du même avis. A la question de savoir si l'élève a les connaissances suffisantes (au sujet de l'objet de savoir évalué) et les compétences nécessaires pour être en mesure d'évaluer, nous répondons qu'il peut les acquérir et les développer. Comme Allal (1999) l'a signalé, l'autoévaluation est considérée aujourd'hui comme un objet d'apprentissage. Autrement dit, l'autoévaluation, en tant que compétence transversale, s'apprend. Notre postulat est que le développement de compétences évaluatives chez les élèves est possible – tout en sachant que l'enseignant et, plus largement, la microculture de la classe (Mottier Lopez, 2008) y jouent un rôle fondamental. Par la suite, nous nous attardons précisément sur la question de l'apprentissage de l'autoévaluation.

1.3.5 L'apprentissage de l'autoévaluation et le développement de l'autorégulation

Pour Nunziati (1990), l'autoévaluation (au sens strict) constitue la *pièce maîtresse* du dispositif pédagogique de l'évaluation formative (tel que proposé initialement par Bloom, 1968, puis élargi dans les travaux francophones notamment). La conceptualisation d'une *évaluation formatrice* (terme que Nunziati dit emprunter aux travaux de Scallon) conçoit l'autoévaluation comme une compétence primordiale à construire. L'apprentissage de l'autoévaluation passerait, toujours selon Nunziati, par une appropriation par les élèves des critères d'évaluation, par l'autogestion des erreurs et, enfin, par la maîtrise des outils d'anticipation et de planification de l'action. Cette conceptualisation coïncide avec les propos de Sadler (1989), pour qui trois conditions sont nécessaires pour aider l'élève à s'améliorer : 1) que l'élève ait une idée de la qualité du travail à fournir proche de celle de l'enseignant, 2) que l'élève puisse monitorer (contrôler, évaluer) constamment la qualité de ce qu'il est en train de produire, et 3) que l'élève ait un

répertoire de stratégies ou d'alternatives (d'action) pour s'en servir à n'importe quel moment. Dans tous les cas, il s'agit, *in fine*, du développement des capacités d'autorégulation de l'élève.

Si le dispositif peut être critiqué en raison de son caractère contraignant, voire rigide, nous retenons que l'idée de base de cette *évaluation formatrice* est celle de donner à l'élève une place central dans le processus évaluatif. Cette idée apparaît aussi dans ce que, dans la littérature anglophone, est appelé *assessment as learning*. Dans ce modèle, la compréhension du processus évaluatif et, surtout, de la place de l'élève dans celui-ci apparaît élargie (comparativement à l'évaluation formatrice) : pour Earl (2003), le rôle de l'élève est à comprendre « not only as a contributor to the assessment and learning process, but the critical connector between them » (p. 28). Ici, à travers et grâce aux démarches d'autoévaluation, l'élève peut s'engager dans des processus d'autorégulation, de métacognition et de feedback (Dann, 2002). L'hypothèse est que, pour que les élèves puissent mieux comprendre leurs propres processus d'apprentissage (leurs objectifs, leurs manières de progresser), ils doivent être des acteurs de l'évaluation.

L'autoévaluation est ici à appréhender comme une « habileté à développer » (Scallon, 2007, cité dans Hadji, 2012a), une compétence qui se construit progressivement et qui, selon Hadji, doit faire l'objet d'un apprentissage également progressif. En ce sens, Allal (1999) reprend la thèse de la *médiation sociale* de Vygotsky (1978) pour signaler que l'autorégulation se construit par un processus *d'intériorisation* (de passage des régulations liées aux interactions sociales vers des régulations internes et autonomes). C'est pourquoi l'auteure encourage à privilégier, dans un premier temps, la participation des élèves à des démarches d'évaluation entre pairs et de coévaluation. Ce faisant, ils développent des compétences évaluatives qu'ils pourront exploiter ensuite dans des situations d'autoévaluation (au sens strict). Par ailleurs, en s'autoévaluant, les élèves prendront probablement conscience des difficultés associées à l'évaluation et, peut-être, comprendront mieux celles rencontrées par les enseignants (Sadler, 1998). Il convient de préciser que, nous situant dans une perspective située, nous concevons les rapports entre l'autorégulation et les régulations liées aux interactions sociales dans une dynamique plus dialectique[31] (non unidirectionnelle, comme l'idée de l'intériorisation pourrait le faire croire).

Pour sa part, Hadji, s'appuyant sur les propositions de Scallon (2000), propose une « échelle » des niveaux de développement de l'autoévaluation. Un premier niveau correspond à *l'autocorrection*, dans lequel l'élève corrige ses propres productions, disposant ou non d'un outil pour le soutenir dans la démarche. Le deuxième niveau est celui de *l'autoquestionnement*, dans lequel l'élève, habitué déjà à se questionner, formule lui-même des questions pour apprécier la valeur de ses productions. Enfin, le dernier niveau correspond à *l'autoévaluation autonome*, dans laquelle l'élève est « son propre maître », car il est capable d'effectuer un choix explicite et raisonné des critères d'évaluation les plus adéquats.

Si nous ne sommes pas d'accord avec le terme *d'autocorrection* (qui nous paraît réducteur vis-à-vis de l'activité cognitive demandée à l'élève), ce premier niveau de développement des compétences d'autoévaluation nous semble particulièrement intéressant à explorer dans le cadre de notre recherche. Comme le précise Hadji, toujours à partir des travaux de Scallon, dans ce premier niveau différents options sont envisageables, en matière de complexité et d'autonomie : 1) des démarches *non-instrumentées*, « sauvages », demandant déjà un haut niveau de compétence auto-évaluative ; 2) des démarches

[31] Nous y reviendrons plus tard (§ 1.4.3), en lien avec les concepts de *co-régulation* et de *régulation interactive*.

instrumentées, s'appuyant sur une diversité possible d'outils (tels des grilles de correction ou des listes de vérification) pour accompagner les élèves dans l'appréciation de leur travail ; 3) des démarches s'appuyant sur des instruments qui jouent le rôle *d'outils de distanciation* (et de rétroaction), tels que des exercices à réponses justifiées, des corrigés avec des informations ajoutées (seuils, feedbacks explicatifs, renvois à des exercices additionnels ou à des textes), des listes d'erreurs systématiques.

Des dispositifs de formation (*training*) spécifiques à l'autoévaluation existent et leurs effets ont été étudiés par des chercheurs (e.g., McDonald & Boud, 2003 ; Sluijsmans, Brand-Gruwel & Van Merriënboer, 2002). Ces dispositifs sont destinés à la formation des étudiants universitaires dans la plupart des cas. Mais l'autoévaluation peut s'apprendre aussi à l'école (primaire et secondaire). Andrade et Valtcheva (2009) indiquent à ce propos que des élèves de bas âge peuvent adopter une posture réflexive sur la qualité de leur travail. Mais certaines conditions sont nécessaires pour que l'autoévaluation des élèves soit possible, dont : une définition claire des critères d'évaluation, l'étayage de l'enseignant lors de l'autoévaluation, l'opportunité de s'exercer régulièrement à l'autoévaluation, des occasions pour corriger et améliorer le travail évalué (Goodrich, 1996, cité dans Andrade & Valtcheva, 2009). Cette dernière condition représente, selon Andrade et Valtcheva, un élément crucial car les élèves ne s'impliqueront pas réellement dans la démarche d'autoévaluation à moins qu'ils ne perçoivent que leur effort peut effectivement les conduire à progresser.

Même si la liste de conditions (qui n'est pas présentée ici de manière exhaustive) peut paraître prohibitive (au regard des contraintes matérielles, temporelles, institutionnelles et autres), Andrade et Valtcheva insistent sur le fait que la pratique de l'autoévaluation à l'école n'est pas qu'un idéal et rappellent qu'elle est effectivement observée dans de nombreuses écoles dans le monde. Pour faciliter sa mise en œuvre, les auteures suggèrent, sur la base des propositions de Ross (2006), un ensemble de recommandations pratiques :

- Définir le plus clairement possible les critères que les élèves utiliseront pour évaluer leur travail.
- Apprendre aux élèves à utiliser les critères.
- Donner systématiquement aux élèves un feedback sur leurs autoévaluations.
- Soutenir les élèves dans l'utilisation des informations issues des autoévaluations pour qu'ils puissent s'améliorer.
- Suite à l'autoévaluation, offrir aux élèves des espaces de temps suffisants pour corriger leurs productions.
- Ne pas convertir l'autoévaluation en auto-notation (privilégier la fonction formative de la démarche).

Le premier élément de la liste reflète une idée sur laquelle la littérature insiste énormément : l'importance de définir au mieux ce qui est attendu de la part des élèves (McMillan & Hearn, 2008 ; Sadler, 1998 ; Sebba *et al*., 2008 ; Veslin & Veslin, 2001). Black *et al*. (2004), par exemple, soulignent que les critères d'évaluation doivent être « transparents » pour les élèves afin qu'ils puissent se construire une représentation claire des objectifs visés et de ce qui sera considérée comme un résultat (une production) de « bonne qualité ». Si nous sommes d'accord avec l'idée qu'il est essentiel de clarifier les attentes et de *soigner* la formulation des critères pour pouvoir les communiquer aux élèves, la référence des auteurs à une *transparence* des critères nous paraît malencontreuse. La définition des critères d'évaluation implique un effort intellectuel important et complexe déjà pour l'enseignant. Il est donc illusoire de penser que la

formulation des critères suffira en soi à ce que les élèves puissent y *voir à travers* (pour comprendre ce que l'on attend d'eux).

Un travail (considérable) d'accompagnement et de construction de significations à propos des critères d'évaluation s'impose, pouvant aider les élèves à s'approprier les démarches d'autoévaluation et, par ce biais, à développer des compétences évaluatives. Les autres éléments de la liste de recommandations de Ross (2006) et d'Andrade et Valtcheva (2009) insistent davantage sur le travail à réaliser *avec* les élèves autour des critères d'évaluation, pouvant s'appuyer sur différentes stratégies, par exemple : discussions collectives, pratiques du feedback, proposition d'exemples concrets (pour modéliser l'usage des critères dans l'évaluation d'une production – e.g., Black *et al*., 2004). Mais la tâche est loin d'être simple. Ces recommandations (qui, selon le contexte, peuvent aussi rapidement devenir des prescriptions) abondent dans la littérature depuis un certain temps, mais le *passage à l'acte*, c'est-à-dire leur mise en œuvre dans les classes, semble encore poser problème. Nous espérons, à travers notre recherche, mieux comprendre l'origine de ces difficultés et, si possible, proposer des pistes pour les surmonter.

Par ailleurs, nous avons fait référence ici (et à d'autres endroits) au possible développement des *compétences évaluatives* des élèves, grâce à leur implication dans les processus d'évaluation. Il convient de préciser que cet aspect est très peu thématisé dans la littérature scientifique. Les références que l'on retrouve dans les publications restent générales et ne permettent pas de comprendre clairement de quelles compétences il s'agit, ni comment celles-ci se développent. Pour Webb et Palincsar (1996), par exemple, il s'agit de compétences à communiquer et à élaborer, questionner et discuter des idées. Dans le contexte de la formation des enseignants, Jorro (2003) distingue cinq catégories de compétences qui relèvent de la professionnalité de l'évaluateur : des compétences théoriques, méthodologiques, d'ingénierie pédagogique, sémiotiques et éthiques. Ces compétences évaluatives s'articulent à des *gestes évaluatifs* mis en œuvre par l'évaluateur : les gestes de définition de l'objet, de référentialisation, d'interprétation, de conseil, de communication (Jorro, 2006)[32]. Il serait très difficile – et certainement inapproprié – de transposer cette conceptualisation des compétences professionnelles aux pratiques d'autoévaluation des élèves. Mais nous considérons que les propositions de Jorro, notamment en ce qui concerne l'idée d'une articulation entre compétences et gestes évaluatifs, peuvent représenter une piste à explorer pour penser (et, si possible, caractériser) les (particularités des) compétences évaluatives des élèves. Une deuxième piste peut être empruntée à Sluijsmans *et al*. (2002), qui distinguent trois compétences associées à l'évaluation entre pairs[33] : la compétence à définir des critères d'évaluation, la compétence à juger la performance d'un pair et la compétence à donner des feedbacks.

Dans cette partie (§ 1.3), nous nous sommes intéressé à l'implication des élèves dans l'évaluation, avec l'hypothèse (fondée par des travaux empiriques) que cette implication est susceptible de favoriser les apprentissages des élèves et de soutenir leurs processus de régulation. C'est précisément sur ces derniers

[32] Ces gestes ne sont pas sans rappeler les *unités conceptuelles* ou *invariants* de l'activité évaluative (Mottier Lopez, 2017) que nous avons présentées plus haut (cf. § 1.1). Par ailleurs, nous ne reviendrons plus sur cette notion de *geste évaluatif*, nous intéressant davantage à celle de *compétence évaluative*.

[33] Dans le cadre d'un programme d'entraînement suivi par des enseignants en formation aux Pays Bas, sur lequel nous reviendrons en détail beaucoup plus tard (§ 4.1.1).

que nous nous focalisons dans la partie suivante (§ 1.4), en examinant (d'une façon articulée) ce qui concerne l'autorégulation et les formes interindividuelles de régulation.

1.4 Autorégulation et formes interindividuelles de la régulation des apprentissages

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les interventions de l'enseignant sont à appréhender comme des *sources de régulations potentielles* qui peuvent (ou non) influencer le déclenchement des processus d'autorégulation de l'élève (Allal, 2007). Comme le rappelle Hadji (2012a), le « résultat » des interventions n'est jamais certain. Or, l'interaction de l'élève avec l'enseignant reste cruciale – tout comme son interaction avec d'autres élèves.

A ce propos, Allal (1993) signale que l'enseignant *orchestre* les régulations, dans le sens où il agit sur les conditions d'apprentissage en classe pour tenter de déclencher l'autorégulation de l'élève. Ces conditions peuvent concerner trois aspects ou « niveaux de régulation » (Allal, 2007) : 1) la structure des situations d'enseignement et des tâches d'apprentissage (les contenus et l'habillage de la tâche, l'organisation matérielle et interpersonnelle du travail, les consignes, etc.) ; 2) les interventions de l'enseignant et ses interactions directes avec l'élève (pour, par exemple, fournir un feedback ou un étayage à un ou plusieurs élèves) ; 3) les interactions entre les élèves (qui peuvent concerner plusieurs modalités de travail en groupe). Ici, le postulat est celui d'un rapport dialectique entre les facteurs contextuels de la régulation (la structure de la situation, les interactions entre les acteurs, les outils à disposition) et les processus d'autorégulation : « les facteurs contextuels soutiennent, guident et contraignent les processus d'autorégulation déployés par chaque apprenant. En même temps, les capacités autorégulatives de chaque apprenant favorisent ou limitent sa manière de s'engager dans la situation et de tirer parti efficacement des ressources de régulation à disposition » (Allal, 2007, p. 18).

Tout en adhérant à cette compréhension dialectique de la relation entre les trois « niveaux » considérés (compréhension qui s'inscrit dans la perspective située que nous adoptons), dans le cadre de notre recherche nous nous focalisons spécialement sur les interactions entre pairs – combinant aussi des interactions des élèves avec l'enseignant. C'est en ce sens que nous explorons la littérature qui s'intéresse aux processus *interindividuels* ou *interpersonnels* de la régulation des apprentissages (*interpersonal régulation of learning*). Dans les travaux actuels de recherche qui portent sur ces aspects, la conception de la régulation (et de l'autorégulation) dans le cadre des rapports de l'individu avec son contexte a conduit à la proposition de nouvelles conceptualisations théoriques et de nouvelles terminologies. Aujourd'hui, l'intérêt porte notamment sur les liens entre les processus *d'autorégulation*, de *co-régulation* et d'une *régulation socialement partagée* (e.g., Hadwin & Oshige, 2011).

Dans les sections suivantes, nous explorons ces aspects, en insistant d'abord sur la définition de l'autorégulation et son rapport avec la métacognition, pour ensuite explorer les processus de régulation interactive et les formes de régulation dite « sociale » ou interindividuelle.

1.4.1 Autorégulation et métacognition

Les travaux qui portent sur l'autorégulation des apprentissages sont abondants et le concept est abordé de différentes manières selon le courant de pensée. Une des approches les plus répandues est celle de l'apprentissage autorégulé (*self-regulated learning*). Comme le signale Panadero (2017), cette perspective recouvre plusieurs modèles qui mettent l'accent sur différents aspects associés à l'autorégulation de l'apprentissage (l'auteur passe en revue et compare les modèles proposés, respectivement, par Zimmerman, Boekaerts, Winne et Hadwin, Pintrich, Efklides et, enfin, Hadwin, Järvelä et Miller). Nous n'entrerons pas ici dans le détail des différents modèles. Mais ce que nous retenons est que l'approche de l'apprentissage autorégulé considère que l'autorégulation résulte de l'interaction entre des composantes (connaissances, stratégies, actions, régulations) cognitives, affectives et motivationnelles, que l'élève met au service d'un but d'apprentissage à atteindre (e.g., Boekaerts, 1999 ; Schunk, 2005 ; Zimmerman, 1989).

Hadji (2012a), quant à lui, définit l'autorégulation comme la prise en charge, *en acte*, par l'élève de ses processus cognitifs et motivationnels. C'est donc « le fait de conduire soi-même la régulation de son activité. L'autorégulation est la marque d'un sujet capable d'exercer un contrôle sur ses activités, et en particulier sur ses apprentissages » (p. 75). Mais l'auteur précise que l'autorégulation est un phénomène complexe et pluridimensionnel. A partir des travaux d'Allal (1993), Hadji rappelle qu'on peut distinguer le fonctionnement des *régulations cognitives* (souvent implicites, non conscientes ni réfléchies) de celui des *régulations métacognitives* (par lesquelles l'élève régule consciemment ses propres processus de pensée et d'apprentissage). En effet, selon Allal (1993), il existe « des mécanismes fondamentaux d'autorégulation cognitives, inhérents au processus de construction de connaissances » (p. 87). Il s'agit de conduites et démarches d'autorégulation (primitives, puis de plus en plus adaptatives) que l'enfant, dès son plus jeune âge, développe et, ensuite, diversifie grâce aux situations didactiques rencontrées à l'école. C'est justement le contexte scolaire qui favorisera (ou non) l'intégration de ces mécanismes fondamentaux dans des « démarches d'autorégulation métacognitive – plus conscientes et plus réfléchies – permettant la mobilisation et l'exploitation des connaissances face à des tâches complexes » (Allal, 1993, p. 87). D'ailleurs, Allal (1999) indique que l'implication des élèves dans les processus évaluatifs peut favoriser le développement des stratégies de régulation métacognitive car, lorsque l'élève s'autoévalue, il est amené à expliciter ses représentations, à confronter ses démarches à celles de ses pairs, à s'approprier les critères d'évaluation.

La métacognition est une opération de prise de conscience de son propre fonctionnement cognitif, qui joue un rôle important dans l'autorégulation. Il s'agit d'une opération mentale « au carré » (Hadji, 2012a) ou « de second ordre (…) d'un apprenant qui prend pour objet une autre opération mentale du même apprenant » (Noël, Romainville & Wolfs, 1995, p. 50). Flavell (1976) définit le concept de métacognition comme la connaissance de l'individu à propos de ses propres processus cognitifs (et des résultats de ces processus). Flavell met en évidence la coexistence de deux composantes de la métacognition, reprises et développées par la suite par d'autres auteurs (e.g., Lafortune, Jacob & Hébert, 2000) : les *connaissances métacognitives* (savoirs de l'individu, relatifs à la cognition – sur soi, sur les autres, sur la pensée en général) et les *habiletés métacognitives* (utilisation et adaptation des connaissances métacognitives pour la gestion de l'activité).

Noël (2001) insiste particulièrement sur la distinction à faire entre la connaissance de sa cognition et la régulation de celle-ci. Dans le même sens, Hadji (2012a) souligne, sur la base des nombreux travaux sur la question, que la métacognition concerne deux processus proches qu'il faut différencier : un processus de production de connaissances (de l'élève sur son propre fonctionnement cognitif) et un processus de régulation de la cognition (la capacité de l'élève à planifier et contrôler ses propres processus cognitifs pour atteindre un but). A travers cette distinction, Hadji constate qu'il existe des régulations cognitives sans intervention d'une réflexion métacognitive et que toute réflexion métacognitive ne se traduit pas forcément en régulation. En ce, l'auteur considère que la métacognition n'est pas une panacée ayant un effet automatique sur la réussite et les apprentissages. En revanche, elle sert à étayer l'autoévaluation de l'élève et les régulations métacognitives contribuent à la promotion d'une *attitude d'autoanalyse* chez l'élève à propos de la dynamique de son propre fonctionnement cognitif et de ses propres pratiques et stratégies de travail.

Comme le soulignent Lafortune *et al.* (2000), l'apprentissage de la métacognition – le développement des connaissances et compétences métacognitives – est un acte de pensée complexe, un *acte d'intériorisation*, qui nécessite la médiation d'un « guide averti ». Le regard métacognitif de l'élève, sa conscience sur son fonctionnement cognitif, ses capacités et « attitudes d'autoanalyse » (Hadji, 2012a), ne se développent pas automatiquement. L'accompagnement de l'enseignant et les conditions d'apprentissage construites (plus précisément, les caractéristiques de la microculture de classe – Mottier Lopez, 2008) apparaissent essentiels pour que l'élève puisse intérioriser progressivement des démarches de régulation, puis extérioriser ses stratégies d'action et ses tentatives de régulation par des échanges avec autrui (Lafortune *et al*., 2000). C'est précisément sur ce dernier aspect que nous orientons notre regard à présent, pour examiner les dimensions interactives et sociales des processus de régulation.

1.4.2 Dimensions interactives et sociales de la régulation des apprentissages

Allal (2007) soulève que certains travaux opposent la *régulation interne* et la *régulation externe*. Le premier terme est associé à l'autorégulation (en référence aux mécanismes psychologiques et processus « internes » au sujet) alors que le deuxième est utilisé pour se référer à une « hétérorégulation » (en lien avec les facteurs « externes » au sujet, situés dans l'environnement matériel, social et culturel). En réponse à cette distinction, problématique aux yeux d'Allal, l'auteure propose le concept de *co-régulation* pour signifier la relation inextricable et constante entre les processus d'autorégulation de l'élève et les sources de régulation liées aux facteurs contextuels. En ce sens, Allal (2000, 2007) souligne que l'autorégulation ne fonctionne jamais en isolation du social : même quand l'élève travaille seul, il s'appuie sur des ressources d'un cadre didactique qui est, à la fois, intégré dans un contexte socio-culturel plus large.

La notion de *régulation interactive*, proposée par Allal (1998, 2007), fait référence aux interactions de l'élève avec son environnement social (enseignant, pairs) et/ou matériel (outils) qui peuvent favoriser les processus d'autorégulation. L'auteure reconnaît une certaine tautologie dans cette notion compte tenu que toute régulation provient d'une rencontre entre l'apprenant et son contexte. Or, celle-ci met l'accent sur l'importance de l'interaction de l'élève avec son environnement à des fins de *médiation sociale* (Allal & Pelgrims Ducrey, 2000) de son autorégulation. Le concept (vygotskien) de médiation sociale, comme

nous l'avons signalé plus haut, revoie ici à l'idée d'une intériorisation des régulations liées aux interactions sociales, qui deviennent des ressources symboliques, guidant le passage vers des régulations autonomes.

Allal (2007) conçoit trois formes possibles de régulation interactive, en lien avec les « niveaux de régulation » que nous avons présentées plus haut, et associées aux interactions : 1) entre l'enseignant et élève (ou plusieurs élèves), 2) entre élèves (ou entre groupes d'élèves) et 3) entre les élèves et les outils (matériels) mis à disposition dans la situation didactique. Mottier Lopez (2012) relève que, dans la littérature, la régulation interactive est considérée comme une source de régulation puissante, à privilégier, du fait qu'elle est intégrée à l'activité en cours de réalisation.

Comme nous l'avons signalé plus haut, notre intérêt porte particulièrement sur les régulations qui peuvent prendre place dans, résulter de ou être favorisées par les interactions entre élèves et avec l'enseignant. C'est dans ce cadre que nous nous intéressons aux concepts de régulation interactive et de co-régulation. Ce dernier est souvent convoqué dans des travaux récents mais, comme nous le verrons, il n'est pas défini ni abordé de la même manière.

1.4.3 Formes interindividuelles de la régulation des apprentissages

Avec Mottier Lopez (2016), nous constatons que la littérature actuelle (spécialement les publications en langue anglaise) s'intéresse aux phénomènes associés à trois aspects de la régulation de l'apprentissage : *l'autorégulation*, la *co-régulation* et la *régulation socialement partagée*. Si les propositions des auteurs sont riches, elles laissent voir également des variations importantes dans les façons de conceptualiser ces aspects. C'est certainement, suivant les mots de Volet, Vauras et Salonen (2009), parce que « the field is still emerging, messy, and in constant flux » (p. 218).

Ainsi, par exemple, dans une perspective socioculturelle de l'apprentissage, Hickey (2003) et McCaslin (2009) définissent la co-régulation comme l'ensemble des processus de régulation à travers lesquels l'environnement social soutient l'intériorisation des influences sociales et culturelles par l'individu. Une autre approche dans cette même perspective est celle de Hadwin, Järvelä et Miller (2011), pour qui la co-régulation représente un état temporaire (transitionnel), dans un processus graduel vers l'appropriation de l'autorégulation, dont les interactions « émergentes » (entre élèves et avec l'enseignant) sont susceptibles de soutenir la régulation de l'élève.

Dans une perspective sociocognitive, le concept de co-régulation est utilisé pour appréhender les façons dont les individus interagissent dans le cadre d'une activité conjointe (e.g., Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen & Lehtinen, 2003). Ici, la co-régulation fait référence (d'une manière large) aux processus dynamiques propres à la co-construction de connaissance, à la résolution de problèmes et, plus largement, à des situations d'apprentissage en collaboration. Les études empiriques réalisées dans cette approche s'intéressent au rôle de médiation joué par les élèves dans l'apprentissage de leurs pairs, à travers des formes « bidirectionnels, réciproques ou mutuels » de (co)régulation.

Enfin, dans une perspective située, selon Volet *et al.* (2009), le concept de co-régulation est souvent remplacé par celui de « régulation sociale » (*social regulation*). En lien notamment avec les travaux de Greeno (1998, cité dans Volet *et al.*, 2009), dans cette approche l'accent est mis sur les processus de

négociation et co-construction de significations qui se développent dans l'interaction. Dans une conceptualisation situationniste, Mottier Lopez (2016) propose que la co-régulation désigne « la relation de coajustement et de codéveloppement entre les processus individuels, interpersonnels et communautaires qui participent à la régulation de l'apprentissage des élèves » (p. 75). Cette proposition (que nous mettons en relation avec le concept de *régulation interactive* proposé par Allal, 1988), s'appuie sur l'hypothèse situationniste d'une relation de co-constitution entre l'individu en activité et des situations socioculturelles expérimentées (au sens notamment de Brown, Collins & Duguid, 1989, cité dans Mottier Lopez, 2008).

En ce qui concerne le concept de *régulation socialement partagée* (*socially shared regulation*), il est communément convoqué pour faire référence aux processus par lesquels les groupes régulent leur activité collective (Hadwin & Oshige, 2011). Selon Hadwin *et al*. (2011), la recherche sur la régulation socialement partagée s'intéresse à ce qui est partagé ou co-dépendant en matière de : 1) connaissances, croyances et processus en matière d'autorégulation, et 2) processus de régulation co-construits en matière de planification, contrôle, action (stratégie).

En lien avec cette conceptualisation mais à partir d'une perspective située de l'apprentissage, Mottier Lopez (2016) soulève l'importance des « significations collectives, construites dans la classe, progressivement vues comme reconnues et partagées entre l'enseignant et les élèves, et qui représentent un référentiel symbolique finalisant les régulations socialement partagées » (p. 75). De ce point de vue, que nous partageons, faire référence à une *régulation socialement partagée* implique de tenir compte de ce qui est co-construit par l'ensemble de la classe (autrement dit, faisant partie de la microculture de classe – Mottier Lopez, 2008) et non seulement en rapport avec les dispositifs de travail en groupe d'élèves. C'est pourquoi nous considérons pertinent de distinguer les concepts de *régulation socialement partagée* et de *régulation partagée*. Pour nous, c'est plutôt ce dernier terme qui peut servir à désigner les processus de régulation collective, conjointe, engagés par des groupes d'élèves lorsqu'ils travaillant ensemble dans la réalisation d'une tâche. C'est d'ailleurs ce terme (*shared regulation*) qui est privilégié par certains auteurs (e.g., Vauras *et al*., 2003 ; Volet *et al*., 2009).

Plus précisément, nous empruntons certains éléments théoriques à des travaux qui s'inscrivent dans une approche sociocognitive afin de construire les définitions opérationnelles d'une partie de nos catégories d'analyse. Ainsi, afin de caractériser et analyser les processus de régulation qui ont lieu dans des situations de collaboration entre élèves, nous considérons qu'il existe plusieurs *formes interindividuelles de régulation* (ce qui est appelé « régulation sociale » par Volet *et al*., 2009) à situer dans un continuum dont, au moins, trois cas de figure sont possibles :

- Des *régulations par un individu à l'intérieur du groupe*, en référence aux situations dans lesquelles un seul des membres du groupe est actif et joue un rôle prépondérant en matière de régulation. Ce cas de figure correspond à ce que Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) et Volet *et al*. (2009), appellent *other-regulation*. Ces auteures précisent que, dans ce type de situation, le « déséquilibre » dans le groupe en matière de régulation (la « prise en charge » par un seul élève de l'activité régulatrice) peut être temporaire et/ou en lien avec une partie spécifique de la tâche.
- Des *régulations distribuées*, impliquant une dynamique d'offrir et recevoir du soutien dans des situations où l'un des élèves possède des connaissances ou des compétences que ses pairs n'ont pas

forcément et dont le groupe a besoin pour réaliser l'activité. Ainsi, le rôle d'agent régulateur peut circuler (se distribuer) entre les membres du groupe, à travers le temps (de réalisation de l'activité) et aussi en fonction des exigences de la tâche (Perry & Winne, 2013)[34].

- Des *régulations partagées*, lorsque les élèves, membres d'un groupe, se coordonnent pour, conjointement, contribuer aux processus de régulation de l'activité réalisée par le groupe (Vauras *et al*., 2003). A propos de ce cas de figure, des travaux parlent parfois d'une régulation « à l'unisson » (Perry & Winne, 2013) ou encore d'une régulation « consensuelle » (Volet, Vauras, Khosa & Iiskala, 2013). Nous considérons que ces façons de qualifier les processus de régulation renvoient à des situations idéales (ou idéalisées) difficilement observables. Il nous paraît plus approprié de parler, par exemple, de *réciprocité* (Iiskala, 2015) ou de *complémentarité* (Vauras *et al*., 2003) de l'activité régulatrice des élèves.

En ce qui concerne le concept de *co-régulation*, en cohérence avec la perspective située qui est la nôtre, notre compréhension est clairement plus proche des propositions d'Allal (2007) et Mottier Lopez (2016). D'ailleurs, au regard des différentes propositions théoriques et approches possibles, Allal (2016) précise qu'elle ne conçoit pas la co-régulation

> as one category of regulation among others but rather as an overarching construct that integrates the social and the individual planes of regulation in classroom settings. Co-regulation is defined as the joint influence on student learning of the learner's processes of self-regulation and of the sources of regulation in the learning environment: namely, the structure of the teaching/learning situations, the teacher's interventions and interactions with students, the interactions between students, the materials, artifacts and tools used for instruction, and – in particular – for assessment. (p. 263)

Enfin, nous constatons que la recherche sur les formes interindividuelles de la régulation porte généralement sur les dynamiques de régulation observées lorsque des élèves travaillent ensemble dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage. A notre connaissance, très peu de travaux se sont intéressés jusqu'ici aux situations dans lesquelles les élèves participent à des démarches d'autoévaluation. Il s'agit précisément d'un aspect qui demande à être davantage exploré et auquel notre recherche prétend apporter des éléments de réflexion.

[34] Ici, nous proposons de parler de *régulation distribuée* à la place de « co-régulation » (*coregulation*), terme utilisé originalement par Perry et Winne (2013). Ce serait extrêmement confondant au regard des conceptualisations sur la co-régulation que nous avons présentées et de notre propre compréhension de ce concept.

CHAPITRE 2. INTERACTIONS SOCIALES À L'ÉCOLE ET APPRENTISSAGES

Les situations d'apprentissage qui font appel aux interactions sociales entre élèves se multiplient dans les différents ordres d'enseignement, avec des finalités qui peuvent être très variées : la création d'un climat de confiance dans la classe, la facilitation de la gestion de la classe, le développement de compétences sociales (de coopération, de collaboration, d'entraide), le soutien et l'optimisation des processus d'apprentissage (Lehraus & Rouiller, 2008). Ce sont sans doute les deux dernières intentions qui nous intéressent davantage ici, d'autant plus qu'elles entretiennent des liens étroits et complexes. En effet, les modèles pédagogiques qui se basent sur les interactions entre élèves insistent sur le fait que les élèves peuvent apprendre lorsqu'ils travaillent ensemble (donc, s'approprier ou construire de connaissances à partir de l'action conjointe), tout comme apprendre à travailler ensemble (développer des compétences sociales utiles dans le travail de groupe et, plus largement, dans la vie en communauté). Plus encore, l'idée de base est que ces deux processus peuvent se réaliser de manière concomitante, tout en sachant que, quand des élèves travaillent ensemble sur des tâches éducatives, leurs possibles apprentissages dépendent fortement des interrelations dynamiques entre les processus *épistémiques* et *socio-relationnels* (Andriessen, Pardijs & Baker, 2013).

Comme le rappellent Rojas-Drummond, Albarrán et Littleton (2008), les idées (les connaissances) se développent à travers des efforts, à la fois, collectifs et individuels et la collaboration entre pairs est une illustration des phénomènes dialogiques et d'engagement conjoint qui, articulant ces efforts, permettent de développer de nouvelles compréhensions. Mais, si l'intérêt de réunir les élèves paraît socialement reconnu et partagé, il semble également accepté que les situations collectives d'apprentissage ne sont pas systématiquement à l'origine de progrès chez les enfants. D'où l'intérêt d'examiner les conditions qui semblent nécessaires à la collaboration et à l'apprentissage en collaboration. A titre d'exemple, nous pourrions examiner la question des buts dans le travail à plusieurs. Il semblerait que, dans des travaux de groupe d'élèves, chaque membre apporte ses propres buts et motivations, tout comme ses expériences, ses références aux normes culturelles qu'il valorise et ses interprétations particulières de la situation d'apprentissage (Volet *et al*., 2009). Si c'est le cas, qu'est-ce que cela signifie de dire, comme le font Vauras et Volet (2013), que ces buts et motivations sont ensuite transformés à travers l'entreprise conjointe du groupe ? Comment est-ce possible, à travers quels processus ? Comment ces buts deviennent-ils (ou non) des buts partagés par tous ? C'est justement à ce type de questions que nous nous intéressons dans les pages qui suivent.

Plus précisément, dans ce chapitre 2, la première partie (§ 2.1) est consacrée à présenter différentes manières de définir l'interaction sociale et de comprendre son rôle dans les processus d'apprentissage à l'école. Dans la deuxième partie (§ 2.2), nous présentons trois modèles pédagogiques qui s'appuient sur les interactions entre pairs (le tutorat, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif) et concluons avec une brève réflexion sur le rôle joué par l'enseignant dans ce type de situations ou dispositifs. Enfin, la troisième partie du chapitre (§ 2.3) est destinée à la présentation des différents éléments que constituent notre cadre compréhensif de la collaboration entre pairs. Il convient de préciser que dans ce chapitre 2 nous abordons les liens entre la collaboration et les processus d'apprentissage (en

général), pour revenir plus tard (chapitre 4) sur les liens entre la collaboration et les processus d'évaluation (en particulier).

2.1 L'interaction sociale : définitions, formes et rôles dans les apprentissages

Bachmann et Grossen (2007) examinent l'évolution dans l'étude du rôle des interactions sociales entre pairs dans le développement cognitif et l'apprentissage. Pour ce faire, elles proposent d'en distinguer trois *périodes* : une première période concerne des travaux pour lesquels le social est un « facteur » influençant les apprentissages individuels, plus précisément en matière de développement cognitif. Les auteures soulignent que la référence à un *facteur* influençant le développement et l'apprentissage présuppose de comprendre l'environnement social comme une variable (parmi d'autres), un élément externe qui *s'ajouterait* à l'individu. Elles indiquent que cette conception va à l'encontre des postulats fondamentaux des approches socioculturelles et situationnistes, qui s'inspirent des travaux de Vygotsky (1978, 1997), pour qui la culture et l'environnement social sont constitutifs du développement.

La deuxième période distinguée par Bachmann et Grossen correspond à des études qui visent à mieux comprendre les processus qui suscitent l'apprentissage, en élargissant les travaux sur les effets des interactions sur les progrès cognitifs et en se focalisant sur l'interaction sociale en elle-même. A partir du moment où le rôle des significations sociales est pris en considération dans le champ explicatif des phénomènes cognitifs, le contexte social et l'élaboration cognitive sont considérés comme imbriqués et indissociables (Sorsana, 2003). Ici, il n'est plus question de *variables manipulées* ou de *mesure* (exclusive) *des effets* de l'interaction sociale sur les apprentissages individuels. Dans ces travaux, les chercheurs s'intéressent à l'analyse (principalement qualitative) des interactions entre pairs dans le but de saisir les processus sociocognitifs par lesquels certaines situations d'interaction peuvent promouvoir l'apprentissage. Les interactions sociales sont ainsi envisagées comme des processus de médiation à la construction de significations (Baker, Andriessen & Järvelä, 2013 ; Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010). L'influence des postulats de Vygotsky dans les travaux de cette période est évidente et la place centrale du langage en tant qu'outil sémiotique et de discours est mise en avant. Selon Bachmann et Grossen, si les recherches de cette période permettent de mieux comprendre les processus qui suscitent l'apprentissage, l'accent est mis sur la « mécanique » des interactions, négligeant ainsi la situation et les conditions sociales dans laquelle se déroulent les interactions.

La troisième période décrite par les auteures concerne des travaux qui s'intéressent aux interactions sociales et aux conditions sociales et contextuelles de réalisation de celles-ci, considérées comme étant inextricablement liées les unes aux autres. Ces études donnent à voir, par exemple, que les formes de discours dans les interactions entre enfants sont indissociables de l'activité sociale dans laquelle ils sont engagés (tout comme des caractéristiques des tâches et des rôles et identités qui s'y manifestent et s'y construisent). Même si ce n'est pas le cas de tous les travaux, comme le soulignent Bachmann et Grossen, ce qui est visé est une prise en compte de *l'écologie sociale et institutionnelle* des interactions. Dans le prolongement des thèses vygotskiennes, on insiste davantage sur l'idée que l'apprentissage est un processus de co-construction de sens, inscrit dans un contexte historico-culturel particulier (Bourgeois,

2011). C'est aussi le cas des travaux situationnistes, développés par des auteurs comme Wenger, Lave et Rogoff, par exemple[35].

Les trois *périodes* distinguées par Bachmann et Grossen, qui correspondent à des courants de recherche toujours d'actualité, donnent à voir une évolution dans le développement des travaux scientifiques. Ce faisant, elles rendent compte d'un élargissement des perspectives (théoriques et méthodologiques) et de la manière de comprendre le rôle des interactions sociales dans les processus d'apprentissage. Nous les considérons dans une perspective de complémentarité possible et non d'opposition, tout en restant attentifs aux risques possibles de sur-généralisation et/ou de contradiction épistémologique et ontologique. Sur cette base, dans ce qui suit, nous présentons différentes manières de définir et de comprendre les interactions (pouvant être mises en lien avec les courants de recherche citées ci-dessus) et, ensuite, nous développons différentes conceptualisations qui renvoient à des *mécanismes* et des dynamiques convoqués par la littérature scientifique pour expliquer les liens qui existent entre les interactions entre pairs à l'école et les processus d'apprentissage.

2.1.1 Définitions de l'interaction sociale

Filliettaz et Schubauer-Leoni (2008) indiquent qu'au cours des dernières décennies, de nombreux travaux de recherche – dans des champs théoriques divers, tels que la psychologie de l'apprentissage, l'anthropologie culturelle ou les sciences du langage – postulent la centralité des processus d'interaction dans la construction du rapport des individus à la réalité. Toutefois, comme le précisent les auteurs, il n'existe pas une définition unique et consensuelle de la notion d'interaction dans le domaine des sciences humaines et sociales.

Grossen et Muller Mirza (sous presse), par exemple, présentent trois manières différentes de concevoir l'interaction (issues essentiellement des travaux en psychologie, mais visant la compréhension des processus d'enseignement-apprentissage), ayant chacune des implications théoriques et méthodologiques pour les travaux de recherche. Une première définition est celle de l'interaction comme une série d'actions individuelles consécutives. Dans cette conception, l'analyse des interactions dans un groupe se base souvent sur des méthodes consistant à coder les actions de chaque participant afin de fournir un profil des interactions dans le groupe. Si cette méthodologie comporte des avantages (notamment pour des études quantitatives, comportant un nombre important de données récoltées et/ou ayant un design type pré-test/post-test), elle présente aussi des inconvénients : le codage des actions individuelles néglige l'interdépendance des actions ainsi les interprétations que les membres du groupe peuvent faire des actions des autres. Plus largement, cette manière de définir et d'analyser l'interaction, qui s'inspire des travaux de Lewin (1948, cité dans Grossen, 2018) sur les processus du groupe apparaît contradictoire avec les postulats de base de cet auteur, pour qui l'interaction n'est pas la somme d'actions individuelles mais donne lieu à un produit original.

Une deuxième définition est celle de l'interaction comme un processus de co-construction. S'inspirant des propositions de Marková (1997, cité dans Grossen & Muller Mirza, sous presse), l'interaction est ici

[35] Pour une revue exhaustive de cette littérature, le lecteur pourra se référer à Mottier Lopez (2005, 2008).

comprise du point de vue d'une *complémentarité*, mettant l'accent sur l'interdépendance et la réciprocité des interactions sociales. Dans ce cadre, les actions individuelles résultent des interprétations mutuelles des participants et la signification d'une action donnée dépend donc des interprétations des (autres) participants. Comme souligné par Grossen et Muller Mirza, les méthodologies utilisées dans cette perspective sont variées, mais elles se focalisent souvent sur les types de discours mis en œuvre. L'interaction en tant que telle constitue l'unité d'analyse (et non les actions individuelles, comme c'était le cas dans la première définition). Selon les auteures, cette approche méthodologique est cohérente avec la posture épistémologique proposée. Toutefois, elles y reconnaissent un certain nombre d'inconvénients, dont notamment : l'emphase sur les discours et les rapports interindividuels, avec le risque de négliger les processus cognitifs en jeu dans l'interaction ; le focus sur le *hic et nunc* de l'interaction, qui peut conduire à son isolement, en la séparant des contextes plus larges dans lesquels elle se réalise.

Une troisième définition de l'interaction, s'appuyant sur les développements de Latour (1996, cité dans Grossen & Muller Mirza, sous presse), considère celle-ci comme étant, à la fois, *cadre* (avec l'idée d'une délimitation possible) et *réseau* (avec l'idée d'une ouverture et d'une interconnexion). Comme le signalent Grossen et Muller Mirza, cette conception vise un élargissement dans la manière de comprendre les interactions, pour dépasser *l'ici et maintenant* (*here and now*) et tenir compte de *l'ailleurs et autrefois* (*there and then*) des situations d'interaction. Le défi en ce qui concerne les situations d'enseignement-apprentissage est de considérer que celles-ci dépassent la vie à l'école et qu'elles sont fondamentalement liées à des activités qui ont lieu en dehors de l'école. Les auteures soulignent que, du point de vue méthodologique, cette perspective demande à être développée davantage, afin de capter au mieux la complexité des relations entre les situations, de pouvoir définir les limites des interactions observées et analysées, et de dépasser la juxtaposition de méthodes pour construire un système compréhensif d'analyse.

En ce qui nous concerne, la deuxième définition distinguée par les auteures est celle qui se rapproche le plus (pour l'instant) de notre propre perspective théorique et méthodologique. Or, nos questionnements nous forcent à tenter de devancer les limites identifiées par Grossen et Muller Mirza, pour tenir compte, à la fois, des processus *épistémiques*[36] et *socio-relationnels* (Andriessen *et al.*, 2013) à l'œuvre dans l'interaction, ainsi que des aspects contextuels (au sens large du terme) des situations interactives. En ce sens, nous nous intéressons à la complexité de ces situations et à leur nature *dialogique*[37], éléments mis en avant par Grossen et Muller Mirza à propos de la troisième définition présentée. En revanche, tout en reconnaissant que, comme le rappellent ces auteures, les enseignants et les élèves sont des *acteurs sociaux* (avec des histoires, connaissances, compétences et expériences dont la racine dépasse les limites de l'école), dans notre recherche nous choisissons de ne pas trop nous attarder sur les rapports complexes qui existent entre les activités scolaires et les activités qui se réalisent en dehors de la classe.

Afin de mieux situer notre compréhension du rôle des interactions sociales entre pairs à l'école, nous considérons à présent une quatrième manière de définir l'interaction. Il s'agit d'une proposition de Filliettaz et Schubauer-Leoni (2008) qui, dans une tentative de *conceptualisation intégratrice*, conçoivent

[36] Nous préférons le terme *épistémique* au terme *cognitif* pour faire référence à ce qui est de l'ordre des savoirs et de leur appropriation – en ce qui nous concerne, particulièrement les savoirs disciplinaires à l'école.
[37] Nous reviendrons en détail sur cet aspect dans la section § 2.1.5.

l'interaction – ou, plus précisément, les *processus interactionnels* – comme une combinaison de trois ordres de réalités à envisager de manière conjointe :

> *l'ordre interpersonnel*, qui renvoie aux mécanismes de coordination et de coopération dans des formes d'actions collectives ; *l'ordre socio-historique*, qui renvoie aux environnements institutionnels et culturels dans lesquels les interactions prennent place ; et enfin *l'ordre sémiotique*, par lequel ces mécanismes de coordination et d'orientation dans l'environnement social sont accomplis. (p. 10)

Dans cette conceptualisation, les individus – ou, plus précisément, les *interactants* – entretiennent une influence réciproque, partagent un espace perceptuel commun et s'engagent dans des formes d'actions collectives. Ainsi, « l'interaction ne se réduit pas à une situation de co-présence entre acteurs mais implique nécessairement une orientation vers des enjeux partagés et distribués parmi les participants » (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008, p. 12). Cette manière de concevoir l'interaction (comme forme d'action collective) pose la question des processus et mécanismes permettant de réguler les engagements réciproques et les contributions respectives. Nous observons dans cette manière de conceptualiser l'interaction des liens étroits avec le concept de collaboration, concept central dans notre recherche et sur lequel nous reviendrons en détail plus bas (cf. § 2.3).

Filliettaz et Schubauer-Leoni insistent sur le fait que le rapport des participants aux situations d'interaction est médiatisé par l'usage de ressources sémiotiques divers, parmi lesquels le langage joue un rôle particulièrement important. C'est le cas de bon nombre des recherches de la deuxième période distinguée par Bachmann et Grossen (2007), présentée plus haut, qui s'intéressent particulièrement aux interactions verbales et aux formes discursives dans l'interaction. Mais, dans les contextes éducatifs, les médiations ne concernent pas exclusivement les aspects langagiers (ou, plus largement, les aspects communicationnels, sachant que des formes sémiotiques non verbales existent aussi) : les enjeux éducatifs se concrétisent souvent dans des objets de savoir sur lesquels portent les interactions (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008). Les travaux des didactiques disciplinaires visent précisément à problématiser l'interaction dans cette perspective. Tout en nous différenciant de cette approche didactique, nous considérons que le rapport entre les acteurs (l'enseignant et les élèves) et les savoirs est un élément incontournable dans l'étude des processus d'apprentissage – et, en ce qui nous concerne, d'évaluation – à l'école. En ce sens, nous développerons la question de l'objet disciplinaire plus tard, dans notre chapitre 3.

Enfin, pour Filliettaz et Schubauer-Leoni, la question de l'interprétation et de la signification dans l'interaction implique de prendre en compte, en plus des mécanismes de coopération et de coordination locales, le caractère socio-historique des ressources mobilisées par les interactants. Ce versant socio-historique de l'interaction se fonde sur l'idée que des individus interagissent entre eux dans des situations locales, mais ils interagissent également avec des réalités sociales – institutionnelles, culturelles et contextuelles – qui préexistent à leur rencontre. Cette manière de concevoir l'interaction est cohérente avec la perspective située qui est la nôtre et qui donne à voir la tension/articulation qui existe entre le contexte social immédiat de l'activité et les pratiques et significations culturelles et historiques d'une communauté ou, plus largement, de la société (Mottier Lopez, 2008).

Comme dit plus haut, chaque définition de l'interaction sociale comporte des implications théoriques et méthodologiques en matière de recherche. Or, même si nous retenons avant tout la quatrième définition présentée ci-dessus, nous considérons qu'une *cohabitation de paradigmes* (Windisch, 1982) est possible. D'ailleurs, selon Grossen et Muller Mirza (sous presse), les méthodes utilisées actuellement pour étudier l'interaction rendent compte de la multiplicité des définitions et, malgré leurs différences, s'avèrent complémentaires. C'est en ce sens que nous examinons par la suite des conceptualisations qui, s'inscrivant dans des perspectives épistémologiques et méthodologiques diverses, peuvent être convoquées et articulées afin d'expliquer et de comprendre les liens entre les interactions sociales et les processus d'apprentissage. Plus précisément, dans les sections qui suivent, nous nous intéressons à la notion de *conflit sociocognitif* (§ 2.1.2), aux dynamiques interactives de *co-élaboration* (§ 2.1.3), à une typologie des formes des *discours* dans l'interaction (§ 2.1.4) et, enfin, aux implications d'une perspective *dialogique et située* de l'interaction (§ 2.1.5).

2.1.2 Le conflit sociocognitif

Dans un ensemble de recherches expérimentales (Doise & Mugny, 1997 ; Perret-Clermont, 1996), des enfants sont observés lorsqu'ils réalisent des tâches de résolution de problèmes similaires à celles utilisées dans les travaux de Piaget (épreuves de conservation, de structuration de l'espace, etc.). Ces travaux « manipulent » la dimension sociale, considérée comme une variable indépendante, souvent en comparant deux modalités : le travail *à deux* versus le travail *individuel* (Sorsana, 2003). Les résultats montrent que les enfants qui travaillent par deux manifestent plus de progrès que ceux qui travaillent seuls ou, dans les mots de Bourgeois (2011), qu'ils « apprennent plus vite et de façon plus durable lorsqu'ils ont l'occasion d'interagir avec des pairs dans le processus d'apprentissage » (p. 34).

Plus encore, ces recherches, menés à l'école de Genève par des collaborateurs de Piaget, donnent à voir l'importance de la confrontation interindividuelle. Le postulat de base est que « l'interaction sociale n'est constructive que si elle induit une confrontation entre les solutions divergentes des partenaires » (Doise & Mugny, 1997, p. 100). La notion de *conflit sociocognitif* est utilisée pour expliquer les progrès individuels résultant des situations où l'on voit apparaître un désaccord entre des enfants travaillant ensemble dans la résolution d'un problème. Le désaccord, qui peut être plus ou moins clairement exprimé, devient un « conflit de points de vue socialement vécu, en ce qu'il est actualisé dans une situation d'interaction sociale » (Zittoun, 1997, p. 28). En effet, l'enjeu cognitif de la résolution du désaccord se double d'un enjeu social, car il s'agit de rétablir un équilibre cognitif tout comme de restaurer la relation sociale momentanément perturbée (Bourgeois & Buchs, 2011). Le conflit sociocognitif suppose donc un double déséquilibre : à la fois, intra-individuel et interindividuel (Gilly, 2001 ; Roux, 2004).

Bourgeois et Buchs, sur la base des travaux de Doise et Mugny, rappellent que :

- la situation de conflit sociocognitif peut favoriser une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue : grâce à l'interaction avec l'autre, l'individu prend conscience de l'existence d'une perspective différente et se voit *forcé* à constater les éléments incompatibles avec la sienne ;
- l'interaction sociocognitive, riche en informations, permet à l'individu d'entamer un travail cognitif de recomposition (de *reconstruction interne*, au sens piagetien) de son point de vue ;

- le double enjeu du conflit (cognitif et social) fait que l'individu soit plus stimulé à s'engager dans un travail cognitif lui permettant de résoudre le conflit.

Mais, le bénéfice du conflit sociocognitif dépend fortement de la manière dont les partenaires élaborent le conflit. Deux grandes voies sont reconnues dans la littérature[38] (Bourgeois & Nizet, 1997 ; Bourgeois & Buchs, 2011 ; Buchs, Lehraus & Butera, 2006) :

- Une *élaboration sociocognitive* ou *épistémique*, orientée vers la résolution de la tâche et qui passe par la discussion des propositions, la confrontation des arguments, la gestion des différences, la complémentarité des points de vue, afin de trouver la solution la plus adéquate.
- Une *élaboration relationnelle*, centrée sur la relation avec l'autre avant que sur la résolution de la tâche et qui peut passer par des dynamiques de complaisance (afin de préserver la relation) ou de compétition (pour assurer sa supériorité sur l'autre qui devient alors un adversaire).

C'est seulement lorsqu'il y a résolution sociocognitive du conflit que l'on parlera de *progrès cognitif*, soit le développement d'une compétence cognitive nouvelle que l'enfant sera en mesure de réactualiser par la suite, dans d'autres situations plus ou moins similaires (Zittoun, 1997).

Les études sur le conflit sociocognitif mettent donc en évidence que les désaccords entre partenaires, lorsqu'ils sont débattus et argumentés (élaborés sur un plan épistémique), amènent les enfants à se coordonner et, à travers un mécanisme de décentration, à élaborer de nouvelles structures cognitives individuelles (Darnis-Paraboschi, Lafont & Menaut, 2006). En ce sens, les interactions sociales sont considérées comme des facteurs causals, susceptibles de provoquer des transformations cognitives chez l'individu apprenant (Baker *et al*., 2013).

Des études expérimentales récentes s'intéressent aux conditions ou « facteurs » qui permettent de favoriser les apprentissages, précisant ainsi le rôle et l'impact de ces facteurs dans l'élaboration des conflits sociocognitifs (dans des dispositifs d'apprentissage entre pairs). Parmi ces travaux nous retrouvons, par exemple, celui de Buchs, Pulfrey, Gabarrot et Butera (2010). En ce qui nous concerne, nous n'approfondirons pas davantage cette perspective de recherche qui vise à expliquer de manière détaillée les effets des facteurs étudiées sur les apprentissages des individus. Nous aborderons le conflit sociocognitif d'une manière plus large, en tant qu'outil conceptuel (parmi d'autres) servant à expliquer les liens entre les interactions sociales et l'apprentissage – ce dernier étant à comprendre, dans le cadre de notre recherche, dans une perspective située.

En revanche, il convient de signaler que, selon Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera (2008), les premières recherches sur le conflit sociocognitif ont été par la suite enrichies grâce à des études portant sur des interactions entre apprenants dans des tâches de résolution de problèmes plus proches des tâches scolaires. A titre d'exemple, les auteurs citent les travaux de Gilly, Fraisse et Roux (2001), qui mettent en évidence que des déstabilisations peuvent prendre place sans opposition ouverte. Nous nous intéressons à ces recherches dans la section suivante.

[38] Dans certains textes, les auteurs parlent de formes de *régulation*. Nous préférons ici le terme *élaboration* pour éviter des confusions avec le concept de *régulation des apprentissages*.

2.1.3 Les formes de co-élaboration

Des travaux en psychologie sociale fonctionnelle complètent et, à la fois, nuancent la théorie du conflit sociocognitif, pour mettre en avant l'influence des dynamiques interactives et des mécanismes sociocognitifs dans la résolution de problèmes logiques ainsi que l'efficacité des modalités d'interaction sans conflit (Darnis-Paraboschi *et al*., 2006). A partir de trois expérimentations, Gilly *et al.* (2001) montrent que des enfants travaillant ensemble pour résoudre une tâche peuvent en retirer des bénéfices sans forcément qu'il s'établisse un mode de fonctionnement « typique » du conflit sociocognitif (c'est-à-dire, à partir d'une opposition de points de vue). Selon les auteurs, des modes de résolution de *co-élaboration* peuvent également produire des déstabilisations qui prennent sens dans une structure interactive où elles se combinent avec d'autres fonctions des partenaires (telles que la stimulation, le contrôle, le renforcement et l'élargissement des possibles). Plus précisément, Gilly *et al*. (2001) distinguent quatre types de co-élaborations : la *co-élaboration acquiesçante*, la *co-construction*, la *confrontation avec désaccord* et la *confrontation contradictoire*.

Dans la *co-élaboration acquiesçante*, un enfant A élabore seul une solution (ou amorce de solution) et la propose à son partenaire B. Ce dernier ne s'y oppose pas et fournit des feedbacks d'accord (par des gestes ou par des mots). Les acquiescements de B seraient un signe d'accord et de renforcement de la solution proposée par A. Dans ce type de co-élaboration, il se peut que, plus tard dans la réalisation de la tâche, les rôles d'A et B s'intervertissent. Gilly *et al*. considèrent que, dans la co-élaboration acquiesçante, B n'est pas passif et qu'il construit probablement en parallèle une solution semblable à celle proposée par A. Ainsi, son adhésion à celle-ci serait l'indice d'un « véritable accord cognitif ». Or, les auteurs reconnaissent également qu'il est difficile de comprendre pourquoi B ne fait pas lui-même une proposition : avait-il vraiment construit une (« sa ») solution ? Si oui, pour quelles raisons a-t-il préféré que ce soit A qui s'exprime ? A ces questions, nous rajoutons la suivante : est-il possible et/ou pertinent de parler d'un « véritable » accord cognitif entre les enfants ? Puisque les acquiescements peuvent parfois être très courts, voire non verbaux, et qu'il n'y a pas forcément un développement ou une justification de l'adhésion au point de vue de l'autre, il nous paraît difficile de différencier clairement l'accord de la complaisance (ou d'autres formes de ralliement de surface). D'une certaine manière, dans cette forme de co-élaboration, il semblerait que, quand on ne peut pas l'observer, on va plutôt inférer l'existence de l'accord entre les partenaires (parfois même à partir seulement de l'absence du désaccord). Pour nous, l'accord dans la co-élaboration acquiesçante n'est pas donné d'emblée et demande à être examiné au regard de la globalité de l'interaction entre les partenaires.

Dans la dynamique de *co-construction* il n'y a pas de manifestations observables de désaccords ou contradictions entre les enfants qui travaillent ensemble. Au contraire, ce que l'on constate dans leurs actions et leurs paroles est qu'ils construisent, d'une façon progressive, une (« leur ») solution à deux : un enfant A commence une action ou phrase qui est d'abord reprise et ensuite poursuivie par son partenaire B. Puis, A reprend le relais et ainsi de suite. Dans cette dynamique, les actions et/ou les paroles de l'un paraissent renforcer celles de l'autre. Cette « harmonie apparente » ne doit pas faire oublier que les interventions d'un enfant peuvent *perturber* la démarche de son partenaire et l'orienter ainsi vers une action ou une idée qu'il n'aurait probablement pas eu s'il avait travaillé seul. C'est justement dans ce point

où, pour nous, réside la richesse de la dynamique de co-construction : il ne s'agit tant de penser que les élèves avaient, au préalable, la même idée de résolution du problème (même si c'est une possibilité) que de concevoir qu'en interagissant, ils sont à même de se perturber mutuellement et, ce faisant, de produire une ouverture du champ des possibles.

Dans la *confrontation avec désaccord* un enfant A fait une proposition qui est rejetée par son partenaire B. Ce dernier manifeste son désaccord sans toutefois argumenter ni proposer lui-même une autre solution à la place. L'idée d'une perturbation (de l'activité cognitive des enfants) prend ici une autre dimension et peut avoir des conséquences bien différentes de celles propres à la co-construction. En effet, puisque la solution proposée par A n'est pas acceptée, il peut décider de se retirer (au moins temporellement) dans une phase de travail individuel (pour chercher une autre solution, par exemple) ou, au contraire, d'insister sur son point de vue (en le répétant tout simplement), voire de chercher à le justifier davantage (ou l'exprimer d'une autre manière). Mais, que se passe-t-il si le raisonnement de A était « juste » (approprié par rapport au problème à résoudre) dès le départ ? La perturbation provoquée par B peut autant conduire à un approfondissement de la perspective apportée par A qu'à une mise en question inutile du point de vue de ce dernier. D'ailleurs, puisque le refus de B n'est pas accompagné d'un développement de son point de vue, il peut conduire à une « cristallisation du désaccord » (Traverso, 2004) dans laquelle, finalement, celui-ci n'est pas traité ou débouche « simplement » sur une impasse. Dès lors, dans la confrontation avec désaccord, l'absence d'argumentation fait qu'un éventuel accord – et, avec lui, la possibilité de construire une (nouvelle) connaissance partagée – soit difficilement envisageable.

Le dernier type de co-élaboration (peu observé par Gilly *et al*., 2001) est celui de la *confrontation contradictoire*, dans laquelle il y a clairement opposition de réponses et non seulement désaccord. En effet, dans ce cas de figure, un enfant A propose une solution (plus ou moins finalisée) à laquelle son partenaire B réagit par un désaccord argumenté et/ou en proposant une solution alternative. Cette situation conduit à une phase de confrontation, afin de dépasser l'opposition. Le résultat de cette phase peut varier entre une impasse (si les enfants restent dans leurs positions respectives), un accord (que ce soit sur le point de vue de l'un ou l'autre ou sur une troisième voie, une nouvelle solution) ou une tentative de vérification « expérimentale » pour départager les propositions. Le déroulement de ce type de co-élaboration est clairement proche du mécanisme de conflit sociocognitif, que nous avons présenté plus haut.

Nous considérons que ces différents *modes de fonctionnement* lors d'un travail de groupe sont dynamiques, qu'ils se construisent (émergent) dans l'interaction et qu'ils ne sont pas nécessairement exclusifs. Ainsi, nous faisons l'hypothèse qu'un groupe d'élèves peut transiter par plusieurs types de co-élaboration, à différents moments de la réalisation d'une même tâche, et alterner des situations de réciprocité et continuité avec des situations de rupture et discontinuité. Au contraire, il est aussi possible qu'un groupe maintienne tout au long de la tâche un seul et même mode de fonctionnement. Il s'agit, en effet, d'un aspect que nous explorons dans notre recherche pour caractériser les formes de travail conjoint des élèves et pour comprendre les liens possibles entre celles-ci et les conditions particulières de réalisation de l'activité (le type de tâche, l'objet d'apprentissage, les particularités de la consigne, la nature des ressources à disposition, les caractéristiques des élèves et du groupe, etc.)

Il est important de préciser que l'étude de Gilly et collaborateurs utilise une méthode expérimentale, tout comme les premières études sur le conflit sociocognitif. Dans des développements plus récents, cette approche méthodologique est souvent accompagnée de modes d'investigation à dominante qualitative et, dans certains cas, avec l'introduction de tâches à caractère scolaire (Baudrit, 1998). Notre posture méthodologique est nettement différente, en ce qu'elle est foncièrement qualitative et centrée sur la compréhension des phénomènes dans leur contexte naturel de réalisation (en l'occurrence, la salle de classe). Or, pour nous, le recours à la méthode expérimentale n'enlève rien à l'intérêt des résultats des recherches sur le conflit sociocognitif et sur les modes de co-élaboration, qui restent riches, tout en demandant à être réactualisés et réinterprétés au regard de notre cadre épistémologique (en lien donc avec une perspective située). C'est dans cet esprit que nous apprivoisons ce type de travaux dans le cadre de notre étude. Pour élargir davantage notre compréhension, nous considérons à présent des recherches qui s'intéressent aux conditions sociales et contextuelles qui favorisent certaines modalités d'interaction, avec un intérêt particulier pour les formes discursives en jeu.

2.1.4 Les formes des discours dans les interactions

Selon Bachmann et Grossen (2007), l'étude qualitative des interactions a été enrichie grâce à l'apport de la psychologie culturelle, à travers des travaux qui accordent une place centrale au langage en tant qu'outil sémiotique. C'est dans ce cadre que Roschelle et Teasley (1995) visent l'intégration entre cognition et dialogue et utilisent la notion de *joint problem space* pour signifier que, quand des partenaires travaillent ensemble, un enjeu central est de construire (négocier collectivement) une représentation commune, partagée de la tâche ou du problème à résoudre. Dans le même sens, Baker *et al*. (2013) proposent de parler d'inter-cognition (à la place de socio-cognition) et Mercer (2000) d'inter-pensée (*inter-thinking*), pour mettre en avant l'idée que les processus de collaboration demandent aux partenaires de penser ensemble, plus que de simplement organiser ou cumuler leurs pensées individuelles.

A ce propos, il nous paraît pertinent de considérer les propositions de Littleton et Mercer (2010) qui analysent des données recueillies lors d'une recherche menée au début des années 1990 (dans laquelle des élèves âgés entre 8 et 11 ans travaillaient en groupe pour effectuer une tâche de production de texte à l'aide d'un ordinateur) et constatent que les groupes d'élèves peuvent adopter une variété de modes de fonctionnement. Parmi les différents cas de figure, les auteurs relèvent des situations dans lesquelles :

- un seul élève semble dominer complètement la discussion et la réalisation de la tâche, alors que ses partenaires se retirent progressivement de l'activité (devenant de plus en plus discrets et silencieux) ou y participent d'une façon marginale (se limitant à retranscrire les idées fournies par l'élève dominant) ;
- les élèves paraissent s'ignorer mutuellement : chacun attend son tour (d'utiliser l'ordinateur) pour écrire ses propres idées (sans discuter ni tenir compte des idées des autres) ;
- des désaccords entre les membres du groupe surgissent et peuvent devenir, à la fois, improductifs et hautement compétitifs : quand les désaccords escaladent, les élèves, de plus en plus irrités les uns envers les autres, entrent dans une logique de critique personnelle virulente (s'éloignant ainsi d'une discussion portant sur les contenus de la tâche à réaliser) ;

- les discussions sont rapides, brèves et superficielles, notamment dans certains groupes formés par des élèves qui entretiennent un lien d'amitié : les échanges ne donnent pas à voir de réflexion critique et les idées proposées par les uns et les autres sont rapidement acceptées ;
- occasionnellement, les membres du groupe s'engagent dans des discussions dans lesquelles ils confrontent réellement leurs avis et s'entraident à comprendre les problèmes qui peuvent surgir : les élèves apparaissent mutuellement solidaires et critiquent constructivement leurs idées respectives, justifiant leurs points de vue (avec des arguments et contre-arguments) et proposant des idées alternatives.

Sur la base des analyses originales effectuées dans cette recherche, Fisher (1993) et Mercer (1995) proposent une typologie pour différencier trois formes de discours (*talk*) utilisées par les élèves lorsqu'ils travaillent ensemble. Cette typologie, développée davantage par la suite dans les travaux de Mercer et Littleton (Mercer, 2000 ; Mercer & Littleton, 2007 ; Littleton & Mercer, 2010), est la suivante :

1) Le *discours d'opposition*[39] (*disputational talk*), caractérisé par le désaccord et la prise de décision individuelle (non consensuelle à l'intérieur du groupe). Dans ce cas de figure, les échanges entre les élèves sont souvent courts et prennent la forme d'affirmations, d'ordres et/ou des contestations (dans des patterns d'opposition du type oui-non). Ici, on fait recours à un type de communication défensif et ouvertement compétitif, dans lequel les idées propres ne sont pas présentées mais plutôt exhibées et, à la fois, les idées de l'autre ne sont pas débattues mais plutôt refusées. Dans ce cadre, discuter correspond à se disputer, à « se chamailler ». Il peut y avoir un grand nombre d'interactions verbales entre les élèves, mais les intentions qui soutiennent les interventions apparaissent principalement individuelles et restent souvent implicites. Il y a très peu (ou pas du tout) d'indices d'un engagement conjoint, collaboratif dans la réalisation de la tâche. Les élèves ne tentent pas de mettre en commun leurs points de vue et leurs ressources, d'offrir des critiques constructives vis-à-vis des propositions de chacun ou de faire des suggestions.
2) Le *discours cumulatif* (*cumulatif talk*), dans lequel les élèves interagissent de manière positive mais dénuée de critique vis-à-vis des propositions des uns et des autres. Ce type de discours est caractérisé par des répétitions, des validations et des confirmations des idées exprimées. Il n'y a pas de désaccord, les propositions des uns et des autres sont acceptées et les échanges permettent aux membres du groupe de « construire des connaissances communes » par accumulation. Les décisions sont collectives et l'interaction est coopérative, mais il n'y a pas d'examen critique des idées. Ce type d'échange paraît répondre à des préoccupations implicites concernant le maintien de la solidarité et de la confiance à l'intérieur du groupe, d'où le recours de ses membres à la réitération et à la confirmation des idées et propositions de chacun. Pour nous, l'absence de discussion ou de débat autour des idées exprimées par les élèves remet en question la référence des auteurs à un processus de *construction de connaissances* (au sens strict du terme) dans le cas du discours cumulatif. Le cumul de points de vue n'équivaut pas forcément à l'élaboration d'une compréhension commune. Ce processus apparaît de manière plus claire dans le discours exploratoire que nous présentons ci-dessous.

[39] Notre traduction.

3) Le *discours exploratoire* (*exploratory talk*), qui représente une forme conjointe et coordonnée de raisonnement par et dans le langage, dans laquelle les élèves partagent leurs connaissances, questionnent mutuellement leurs idées, évaluent les informations et les différentes options d'une manière réfléchie et équitable. Les opinions des élèves (exprimées, dans l'idéal, de la manière la plus claire et explicite possible) sont présentées, puis discutées et analysées de manière conjointe. Toute proposition peut être défiée et défendue, en avançant des arguments pour justifier son point de vue et, le cas échéant, en proposant des hypothèses alternatives. Les membres du groupe participent de manière active à la discussion : leurs opinions respectives sont sollicitées et les différentes propositions sont considérées et comparées dans le but de prendre des décisions communes. Le discours exploratoire constitue une voie de recherche explicite de consensus à travers la discussion, en incorporant à la fois la réflexion critique, la confrontation constructive et le partage ouvert d'idées.

Une autre typologie, proposée par Asterhan (2013), sert à contraster et/ou à compléter celle de Mercer (1995). L'auteure propose trois types de dialogue ou formes d'argumentation :

- *Dialogue consensuel* : dénoué de discours critique, ce type de dialogue rend compte d'un focus excessif des partenaires sur la recherche d'un accord, d'un consensus rapide. Les élèves semblent prêts à accepter la première solution proposée, sans avoir examiné de façon critique les différents points de vue et sans considérer des solutions alternatives. A différence du discours cumulatif de Mercer, qui se caractérise par des répétitions, des validations ou des confirmations des idées exprimées, ici les partenaires peuvent entrer dans un raisonnement unilatéral (apportant des justifications pour appuyer l'explication proposée) ou dans une construction collaborative d'explications, sans véritablement juxtaposer celles-ci ni explorer leurs différences.
- *Argumentation antagoniste* (*adversarial argumentation*) : dans ce type de dialogue, on observe une haute fréquence de mouvements d'argumentation critique (des objections, des contestations) mais ceux-ci ne sont pas accompagnées par un effort de pensée conjointe, partagée, ni par l'ouverture aux points de vue alternatifs. Les élèves paraissent percevoir l'activité (dialogique) comme une compétition interpersonnelle et leur partenaire dans les échanges comme un adversaire. Parfois, les élèves n'abordent pas vraiment les défis cognitifs proposés par l'autre (à travers les mouvements critiques) et semblent plutôt s'exprimer en parallèle. A différence du discours d'opposition de Mercer, dans l'argumentation antagoniste les échanges ne sont pas forcément courts.
- *Argumentation critique et co-constructive* (*co-constructive critical argumentation*) : type de dialogue dans lequel on observe 1) une volonté générale d'écoute et d'examen critique des différentes idées proposées dans le cours d'une discussion, ainsi que de recherche de perspectives alternatives, 2) une volonté à faire de concessions en réponse à des arguments convaincants, 3) une atmosphère caractérisée par la collaboration et le respect mutuel, et 4) une perception de l'activité (dialogique) comme une compétition entre des idées et non entre les individus qui les proposent.

Ce dernier type d'argumentation est clairement proche du *discours exploratoire* de Mercer (1995, 2000). Il s'agit d'un type idéal de discours ou de dialogue qui, comme le souligne Asterhan, réunit le caractère critique et dialectique de l'argumentation et une dynamique de construction collaborative. L'auteure met l'accent sur l'idée que, dans leurs échanges, les élèves devraient non seulement essayer de briser les idées erronées (caractère critique) mais aussi de construire de façon collaborative de nouvelles (et meilleures)

idées (caractère constructif). Il s'agit donc non seulement de trouver les failles dans le raisonnement des partenaires mais aussi d'être en mesure d'identifier, accepter et intégrer des idées fructueuses de l'autre dans le raisonnement propre.

Le discours exploratoire représente également une forme idéale (souhaitée) des échanges entre élèves lors d'un travail de groupe, particulièrement favorable aux apprentissages des élèves. Or, dans la réalité quotidienne de la classe, comme le précisent Littleton et Mercer (2010), la plupart des groupes d'élèves déploient très souvent des discours d'opposition ou cumulatifs et très rarement des discours exploratoires. Pour expliquer ce constat, les auteurs émettent l'hypothèse d'un manque d'expérience ou de compétences suffisantes chez les élèves pour générer ce type d'échanges. En outre, il semblerait que, souvent, les enseignants assument que leurs élèves possèdent d'emblée ces compétences-là et qu'ils sauront (ré)agir lorsqu'on leur demandera de discuter sur un sujet ou de travailler ensemble pour réaliser une tâche. Or, force est de constater que les élèves ne voient pas forcément la portée éducative des échanges dans une telle situation, d'autant plus que, pour eux, les règles de base de la classe dictent que les enseignants attendent de bonnes réponses plutôt qu'une bonne discussion.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'étude des formes des discours risque de dévier vers un certain réductionnisme interactionnel ; de ce fait, il convient d'interroger les conditions sociales qui favorisent leur émergence, afin de mieux comprendre en quoi et comment elles peuvent favoriser les apprentissages (Bachmann & Grossen, 2007). Dans ce but, nous considérons dans la section suivante les travaux qui s'inscrivent dans une perspective située et qui s'intéressent au caractère dialogique des interactions.

2.1.5 L'interaction dans une perspective située et dialogique

Dans le prolongement des thèses vygotskiennes, on insiste davantage sur l'idée que l'apprentissage est un processus de co-construction de sens, inscrit dans un contexte historico-culturel particulier (Bourgeois, 2011). C'est aussi le cas des travaux situationnistes, développés par des auteurs comme Wenger, Lave et Rogoff, par exemple. A propos des conceptions situationnistes, Mottier Lopez (2008) précise que différents éléments (niveaux) argumentatifs, par rapport aux propriétés à la fois individuelles et sociales de la cognition, peuvent être distingués. Deux de ces développements nous semblent particulièrement pertinents ici :

- Le premier concerne l'idée que l'activité cognitive des individus est marquée par les formes et caractéristiques des situations dans lesquelles elle prend forme et se développe. Dès lors, « les contenus de connaissance ne peuvent pas être séparés de leurs dimensions contextuelles et des activités qui leur donnent sens » (p. 30).
- Le deuxième concerne l'idée que l'environnement de l'activité est conceptualisé dans ses dimensions cognitives, au travers des outils culturels et historiques, tout comme au travers des interactions entre les individus et de leurs constructions conjointes. Ainsi, « la cognition et l'apprentissage sont conçus comme étant distribués dans l'entier du système social plutôt que possédés par des individus » (p. 30).

Dans une perspective située, comme le précise Mottier Lopez, l'apprentissage résulte d'un « agir en situation » qui amène l'apprenant à une appropriation progressive des outils, normes et pratiques de la

culture, dans une conception dialectique entre processus individuels et sociaux. Dans ce cadre, les rapports interindividuels (les interactions sociales, que ce soit entre experts et novices ou entre pairs), tout comme les rapports entre l'individu et les ressources matérielles et symboliques, représentent des sources d'apprentissages, en ce qu'elles constituent des formes de participation aux pratiques socioculturelles d'une communauté. C'est dans cette perspective que, dans notre recherche, nous tentons d'examiner les interactions de collaboration en salle de classe, sachant que celles-ci s'intègrent dans un système plus large et complexe de relations : avec les objets de savoir, avec l'enseignant, avec les outils à disposition, avec d'autres éléments constitutifs de la microculture de classe (Mottier Lopez, 2008). En ce qui nous concerne, tout en inscrivant notre travail dans une perspective située, nous n'irons pas jusqu'à l'inférence des pratiques et normes construites dans la microculture de classe.

Le *dialogisme*, comme l'expliquent Grossen et Muller Mirza (sous presse), est une perspective théorique et épistémologique qui part du principe que l'individu et le social sont inséparables. En ce, elle est en phase avec la perspective située qui, comme nous l'avons déjà signalé, conçoit des articulations entre le contexte immédiat de l'activité et les pratiques et significations culturelles et historiques plus larges dans lesquelles elle prend lieu (Mottier Lopez, 2008). Du point de vue du dialogisme, on fera référence, par exemple, à l'articulation nécessaire entre le *dialogue en présence* et le *dialogue en absence* (François, 2005, cité dans Grossen et Muller Mirza, sous presse). Le dialogue en présence (immédiat, qui se réalise dans l'interaction en face à face) apparaît complétement articulé au dialogue en absence, qui désigne

> le fait que les échanges entre participants présents ont des résonances avec des discours lointains, que ce soit leur propre discours tenu ailleurs avec d'autres interlocuteurs, le discours d'autres locuteurs avec lesquels ils ont interagi, ou tout type de discours qui circule dans la société. (Grossen, 2018, p. 124)

En ce, comme le souligne Grossen (2018), l'interaction dépasse la co-construction qui se réalise dans l'ici et maintenant pour constituer un *espace dialogique* plus large. Les frontières de la situation interactive sont ainsi difficiles à établir, car l'interaction se déploie (comme un *réseau*) au-delà de l'activité locale et immédiate.

Selon Grossen et Muller Mirza, on peut observer comment ces deux formes de dialogue s'accompagnent dans des situations d'enseignement-apprentissage. Par exemple, lorsqu'on reconnaît que le dispositif pédagogique créé et mis en œuvre par l'enseignant est lié à son expérience (personnelle, professionnelle) et s'appuie sur des matériels (des outils et supports didactiques) créés par autrui (des spécialistes des disciplines ou autres). De manière semblable, chaque objet de savoir a une histoire située socialement et culturellement, doublée de significations construites dans la transposition didactique et dans l'interaction sociale, en lien avec des significations personnels construites par les acteurs de la classe. D'ailleurs, ces derniers (l'enseignant, les élèves) sont des acteurs sociaux, avec des expériences (et des connaissances et compétences) variées, issues de leur vie à l'école ainsi qu'en dehors de l'école. Dans cette perspective, toujours selon Grossen et Muller Mirza, les situations d'enseignement-apprentissage sont définies comme des *espaces dialogiques hétérogènes*, dans lesquels chaque situation évoque inévitablement d'autres situations « familières » (dans le sens d'une proximité, d'une ressemblance ou d'un partage de caractéristiques ou de cadres).

En ce qui nous concerne, nous nous intéressons aux interactions en face à face, entre élèves et avec l'enseignant, qui se réalisent dans la classe. Nous choisissons ainsi de délimiter l'interaction à des fins d'analyse et, en ce sens, nous n'explorerons davantage les activités et expériences qui ont lieu en dehors de la classe – tout en acceptant qu'elles sont, dans tous les cas, constitutives des histoires des acteurs. En lien avec la notion de *dialogue en absence*, nous nous intéressons plus, par exemple, à la manière dont le discours de l'enseignant (particulièrement, en matière d'évaluation) constitue toujours un référent pour les élèves et est convoqué par ces derniers dans des interactions entre pairs.

L'évolution dans la manière dont les travaux de recherche étudient les liens entre l'interaction sociale et l'apprentissage, que nous venons d'examiner, est souvent accompagnée d'un développement de pratiques et modèles pédagogiques, qui sont mis en œuvre dans la classe dans le but d'optimiser ou favoriser au mieux les processus d'apprentissage des élèves. Nous nous intéressons à présent à ces modèles pédagogiques, qu'il convient de distinguer mais également d'examiner dans leur possible rapport de complémentarité.

2.2 Modèles pédagogiques basés sur l'interaction entre élèves

Vauras et Volet (2013) constatent qu'à l'école (mais aussi dans l'enseignement supérieur) on assiste à une rapide et importante augmentation du recours des enseignants à des activités où les élèves travaillent en groupe et, plus largement, à des environnements collaboratifs, dans le but de soutenir les processus d'apprentissage ainsi que le développement de compétences sociales. D'ailleurs, Baker *et al.* (2013) reconnaissent l'existence d'un large éventail de situations d'apprentissage basées sur les interactions sociales entre pairs ou sur les dynamiques de groupe, qui peuvent être plus ou moins organisées institutionnellement.

Parmi ces différentes possibilités, dans les sections suivantes, nous examinons trois grandes approches qui sont distinguées et abordées amplement dans la littérature (e.g., Damon & Phelps, 1989) : le *tutorat* (§ 2.2.1), *l'apprentissage coopératif* (§ 2.2.2) et *l'apprentissage collaboratif* (§ 2.2.3). Notre but est de mettre en lumière les particularités de chaque approche pour, ensuite, en dégager des « principes » de base (qu'ils soient ou non communs à toutes les approches) qui pourraient servir, à la fois, à mieux comprendre les possibles bénéfices (en matière d'apprentissages) des interactions sociales entre pairs et à construire notre cadre d'analyse des dynamiques interactives dans les pratiques évaluatives que nous étudions dans notre recherche[40]. Pour clore cette partie, après avoir présenté les caractéristiques de chaque approche, nous nous intéressons au rôle de l'enseignant dans les situations d'apprentissage qui impliquent des interactions entre pairs (§ 2.2.4).

[40] Ces principes seront précisés et développés plus tard (cf. § 2.3), en lien avec notre propre compréhension de la collaboration entre pairs dans la classe.

2.2.1 Le tutorat

Baudrit (2007b) rappelle que les origines du tutorat à l'école se situent dans une méthode pédagogique développée en Grande-Bretagne puis en France du 18ème au 19ème siècle, dont le principe est que des élèves (des *moniteurs*) sont chargés d'instruire des pairs plus jeunes (ceci afin de pallier le manque d'enseignants, compte tenu des forts effectifs dans les classes). Abandonné progressivement, le dispositif réapparaît aux États-Unis dans les années 1960 sous le nom de *tutorat*. Au sein de l'école, les tuteurs ont pour vocation de soutenir des pairs en difficulté. Baudrit observe ici un changement fondamental, une évolution dans la manière de concevoir l'intérêt pédagogique du dispositif : le tuteur n'est plus un « sous-maître » (comme l'était le moniteur), son but n'est pas d'instruire mais d'aider ses pairs. Ce type de dispositif est actuellement très répandu à tous les niveaux d'enseignement, de l'école maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur, passant par l'école élémentaire et secondaire (Berzin, 2009).

Pour expliquer le fonctionnement de ce dispositif, Berzin (2009) rappelle que le tutorat s'inscrit dans la lignée des travaux de Vygotsky et Bruner et qu'il est considéré comme un « processus d'assistance de sujets plus expérimentés à l'égard de sujets moins expérimentés, susceptible d'enrichir les acquisitions de ces derniers » (p. 3). Les travaux de Vygotsky (1997) amènent à penser l'apprentissage et la construction de connaissances dans leur dimension foncièrement sociale : c'est en collaborant avec d'autres, notamment avec l'adulte, que l'enfant apprend. Plus précisément, c'est avec l'aide d'autrui que l'enfant devient capable d'effectuer une tâche ou de résoudre un problème qui se situe au-delà de son niveau actuel de développement[41]. En ce sens, Vygotsky considère l'apprentissage comme une appropriation progressive par l'enfant des outils culturels (des formes d'activités élaborées par la société à laquelle il appartient) qui se réalise à travers l'interaction.

Dans le prolongement des propositions de Vygotsky, Bruner (1983) parle d'une *interaction de tutelle* pour désigner à la relation d'aide entre l'adulte et l'enfant. Le tutorat à l'école constitue une transposition de celle-ci à une relation d'aide entre pairs qui s'appuie sur l'idée d'une *asymétrie* de compétences. Ainsi, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, le tuteur est considéré comme un pair plus compétent (ou qui possède plus de connaissances) qui peut aider le tutoré à réaliser une tâche complexe (qu'il n'est pas en mesure d'accomplir tout seul), à atteindre un objectif. Or, Baudrit (2007b) précise que l'asymétrie, inhérente aux pratiques du tutorat, peut se présenter de différentes façons : écart d'âges, de paliers d'études, d'expériences, etc. D'ailleurs, il faut reconnaître qu'une asymétrie de compétences (ou de connaissances) demeure relative, car s'il y a différence dans la maîtrise du contenu à travailler ou de la tâche à résoudre, celle-ci n'est pas forcément généralisable à d'autres contenus ou tâches. De plus, la proximité de statut entre les élèves ne disparaît jamais : ils restent des pairs. C'est probablement pour cette raison que certains auteurs préfèrent utiliser le terme *dissymétrie* (e.g., Cicero & Lafont, 2007) pour décrire les rapports entre pairs dans les situations de tutorat.

Des résultats de recherches qui portent sur le tutorat donnent à voir des effets positifs du dispositif, y compris pour le tuteur. Comme l'indique Guichard (2009), des gains (en matière d'apprentissage) sont

[41] Vygostky parle de *zone de développement prochain* pour désigner l'espace entre le niveau actuel de développement de l'enfant – celui des problèmes que l'enfant peut résoudre seul – et un niveau supérieur, potentiel – celui des problèmes qu'il peut résoudre avec l'aide de l'adulte.

attendus pour l'élève-tutoré, dans la mesure où le dispositif est censé lui permettre de progresser dans la réalisation d'un travail qu'il n'est pas en mesure d'assumer seul. Mais un *effet-tuteur* (c'est-à-dire, un bénéfice pour l'élève-tuteur) semble aussi possible : s'il a déjà une certaine expertise, le tuteur pourrait encore progresser et approfondir ses connaissances de l'objet étudié grâce aux échanges avec le tutoré. Ainsi, chacun des deux acteurs de la relation semble pouvoir bénéficier de la présence de l'autre et les coordinations interindividuelles paraissent contribuer à leur développement cognitif respectif. Mais les travaux montrent aussi que les progrès que l'on attribue au dispositif paraissent dépendre de beaucoup de variables, dont la *congruence cognitive* du tuteur (son expertise et sa capacité à se montrer proche du tutoré – Baudrit, 2003), la formation du tuteur à son rôle (par un adulte ou par un autre pair – e.g., Lafont & Ensergueix, 2009), le caractère implicite ou explicite de la relation de tutorat (distinction entre statut acquis et statut admis – Sarbin, 1976, cité dans Baudrit, 2007b) ou encore le caractère spontané ou prémédité de l'interaction de tutelle (Cicero & Lafont, 2007).

2.2.2 L'apprentissage coopératif

Selon Lehraus et Buchs (2008), les dispositifs d'apprentissage coopératif permettent d'organiser le travail en groupe et sont structurés par l'enseignant de manière à assurer un bon fonctionnement social du groupe d'élèves et un apprentissage « de qualité ». Le rôle de l'enseignant dans ces dispositifs apparaît central afin de stimuler des interactions constructives entre pairs, d'abord en préparant les élèves à coopérer et, ensuite, en organisant le travail en équipes (Buchs, 2017).

Dans l'apprentissage coopératif, l'activité collective est orientée vers un but commun, partagé par tous les membres du groupe, et profitable pour chaque membre dans une perspective d'apprentissage. Olsen et Kagan (1991, cité dans Oxford, 1997), proposent la définition suivante de l'apprentissage coopératif :

> group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others. (p. 443)

Dans cette définition et comme le souligne aussi Baudrit (2009), les idées d'*interdépendance* et de *responsabilisation* apparaissent primordiales : les élèves atteignent leurs objectifs si et seulement si les autres élèves avec qui ils sont associés atteignent les leurs. De cette manière, l'apprentissage individuel dépend du travail en commun, de la coordination des actions réalisées par tous et chacun pour mener à bien le projet collectif. Le travail organisé autour d'une tâche commune apparaît ainsi fondamental (Buchs, Filisetti, Butera & Quiamzade, 2004). Celle-ci doit 1) être adaptée au travail en équipe, 2) nécessiter l'apport de tous les membres du groupe et 3) ne pas permettre une juxtaposition de fonctionnements individuels (Lehraus & Buchs, 2008). Il s'agit donc de créer des situations dont les élèves *ont besoin* de travailler ensemble pour, progressivement, construire du sens autour de l'activité collective.

L'apprentissage coopérative prend souvent la connotation d'un ensemble de techniques (méthodes, procédures, stratégies) hautement structurées qui visent à soutenir le travail collectif des élèves en vue

d'atteindre leurs objectifs (Oxford, 1997). Ces différentes techniques[42] s'appuient le plus souvent sur cinq principes fondamentaux énoncés par Johnson et Johnson (1999), à savoir :

- L'*interdépendance positive*, soit le fait que les élèves travaillant ensemble perçoivent qu'ils sont liés les uns les autres de sorte que la réussite personnelle dépend fortement (voire complètement) de celle des autres membres du groupe et vice-versa. Abrami *et al*. (1996) précisent que cette interdépendance peut être liée à trois aspects : les résultats, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles les élèves travaillent ensemble (atteindre l'objectif commun, obtenir des récompenses – symboliques, sociales, tangibles – ou, encore, surmonter un obstacle) ; les moyens utilisés pour réaliser la tâche (répartition des ressources, division de la tâche en parties, attribution de rôles, recours à des schémas de communication divers, organisation du milieu physique) ; les relations interpersonnelles (construction d'une identité collective, désir d'aider les autres, prise de conscience du besoin des autres).
- La *responsabilisation* (*individual accountability*), car la raison d'être des groupes d'apprentissage coopératif est que les élèves apprennent ensemble pour que chaque membre du groupe s'améliore et devienne ensuite plus « performant ». La responsabilisation implique que chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage tout comme d'aider ses partenaires à apprendre (Abrami *et al*., 1996). Comme l'interdépendance positive, la responsabilisation peut être liée aux résultats (chaque élève est responsable de son rendement individuel et de sa contribution au résultat collectif), aux moyens (organisation de l'interaction et encouragement des élèves à remplir leur tâche ou à jouer leur rôle, règlementation de la participation) et aux relations interpersonnelles (recours à des activités qui visent à créer un esprit d'équipe, observation et réflexion sur la participation de chacun et sur les habilités sociales utilisées).
- L'encouragement des *interactions en face-à-face*, pour permettre aux élèves de s'aider et se soutenir mutuellement – au travers des explications et discussions sur la résolution d'un problème, sur la nature des concepts et stratégies qui sont objet d'apprentissage, sur les liens possibles entre les connaissances acquises et les apprentissages à réaliser, etc. Pour faciliter ces possibilités significatives d'interaction, les élèves devraient être placés dans des groupes restreints (entre 2 et 5 membres) et, de préférence, « hétérogènes » (Lehraus & Rouiller, 2008), c'est-à-dire, associant des élèves qui ont des niveaux scolaires différents[43]. Il faut préciser que cette question de l'hétérogénéité des groupes n'est pas partagée par tous les auteurs et que les résultats (en matière d'apprentissages) de cette forme d'organisation des groupes d'élèves sont parfois mitigés (voir, par exemple, la synthèse proposée par Topping, Buchs, Duran et Van Keer, 2017).
- Le développement des habiletés sociales nécessaires pour fonctionner efficacement dans des situations de coopération, en lien notamment avec le leadership, la prise de décisions, la communication, l'établissement de rapports de confiance et la gestion de conflits. Ces habiletés doivent faire l'objet d'un enseignement direct et explicite, au même titre que l'enseignement des

[42] Des ouvrages présentant les différentes méthodes ont été élaborées – voir, par exemple, Sharan, 1994, ou Abrami *et al*., 1996. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de cette question, car ce qui nous intéresse ce sont les principes généraux qui les soutiennent.

[43] Nous reviendrons plus tard sur la question de l'hétérogénéité des groupes (notamment dans les sections § 2.2.3 et § 2.3.2), qui se confond souvent avec la notion de symétrie, pour l'envisager sous un angle différent.

contenus disciplinaires. Pour ce faire, différents moyens et techniques concrètes peuvent être utilisés[44] (telles que la définition d'habiletés à l'aide de tableaux en T, des jeux de rôles pour s'exercer à une habileté, l'observation et la rétroaction sur l'utilisation d'une habileté, etc.).

- L'évaluation et la réflexion critique (*group processing*) sur le fonctionnement du groupe : les élèves discutent sur l'atteinte (ou non) de leurs objectifs, identifient les actions qui sont utiles (ou non) pour fonctionner efficacement, prennent des décisions sur les comportements à maintenir ou à modifier. Durant les moments d'évaluation et réflexion, les membres du groupe sont censés s'exprimer avec respect à propos des efforts et contributions de tous et chacun (Johnson & Johnson, 2009) ainsi que donner des rétroactions spécifiques (d'où l'importance de définir avec précision les comportements ou habiletés à évaluer – Abrami *et al*., 1996).

Pour leur part, Lehraus et Rouiller (2008) précisent que le terme *apprentissage coopératif* (*cooperative learning*) désigne des contenus variés, qui vont de la méthode spécifique à une approche pédagogique complexe. Cette dernière approche, adoptée par les auteures, nous paraît particulièrement intéressant à explorer, dans le sens où l'accent est mis sur la double visée caractéristique de la pédagogie coopérative : *apprendre à coopérer* et *coopérer pour apprendre* (e.g., Buchs, Gilles & Butera, 2012). A ce propos, Howden et Kopiec (2000, cité dans Lehraus & Rouiller, 2008) définissent trois étapes (qui se chevauchent constamment) nécessaires à la mise en œuvre de la pédagogie coopérative : « 1) prendre conscience et développer des valeurs sous-jacents à la coopération, créer un climat affectif positif en classe, 2) apprendre à coopérer, construire des habiletés de coopération, développer l'esprit d'équipe, 3) coopérer pour apprendre au travers de conflits sociocognitifs, de verbalisations, d'échafaudages de connaissances » (p. 19).

L'apprentissage de la coopération passe par la réalisation d'activités orientées sur la communication, la connaissance mutuelle, le respect, l'entraide, le soutien et la confiance, introduites dès le début du dispositif et développées tout au long de celui-ci (Buchs *et al*., 2012). Concernant l'idée de coopérer pour apprendre, Buchs *et al.* (2004) rappellent qu'il ne suffit pas de mettre les élèves ensemble pour favoriser les apprentissages. En ce sens, l'apprentissage coopératif suppose que le travail de groupe soit clairement structuré, selon des principes bien définis (comme ceux énoncés par Johnson et Johnson, 1999)[45]. Comprendre les pédagogies coopératives comme une approche complexe (comme le proposent Lehraus et Buchs, 2008), implique considérer que leurs différents éléments constitutifs font système : l'ensemble de principes précités, les valeurs soutenant la coopération, les habiletés nécessaires pour coopérer et les activités coopératives organisées.

Concernant les recherches sur l'apprentissage coopératif, Bourgeois et Nizet (1997) indiquent que celles-ci portent sur le rôle des interactions entre pairs dans un contexte naturel d'enseignement, ce qui représente en soi une avancée importante du point de vue pédagogique – notamment au regard des expérimentations menées en laboratoire, sur des tâches non scolaires, dans les premiers travaux sur le

[44] Pour un panorama plus détaillé des techniques pour développer les habiletés sociales, voir par exemple Abrami *et al*. (1996), Johnson (1999) ou Johnson et Johnson (2017).

[45] Ces principes ou, plutôt, l'accent mis sur certains éléments communs aux dispositifs d'apprentissage coopératif peuvent varier selon l'auteur. Voir, par exemple, les propositions de Davidson (1994, cité dans Lehraus & Buchs, 2008).

conflit sociocognitif. Dans ce cadre, deux buts principalement sont poursuivis par les chercheurs : 1) étudier l'efficacité des dispositifs d'apprentissage coopératif comparativement à d'autres dispositifs pédagogiques (travail individuel, démarches basées sur la compétition) ; 2) étudier le rôle de différents facteurs spécifiques (variables) qui peuvent avoir un effet sur l'efficacité du dispositif. Parmi ces facteurs, les auteurs soulignent le rôle joué par : le type de tâches d'apprentissage utilisées (les tâches complexes sont plus favorables à des interactions significatives de coopération) ; la structuration des interactions (les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui favorisent au maximum l'échange d'arguments entre les participants) ; la dimension socio-affective des interactions (les activités d'entraînement aux compétences sociales augmentent l'efficacité du dispositif) ; l'hétérogénéité du groupe (l'hétérogénéité des niveaux de compétences au sein des groupes serait, globalement, à privilégier[46]).

Buchs, Lehraus et Crahay (2012) proposent une synthèse des études et revues (plus précisément, d'une série de méta-analyses) portant sur les dispositifs d'apprentissage coopératif et leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Leur conclusion générale est que ces dispositifs sont efficaces et bénéfiques pour l'apprentissage. Ces bénéfices concernent autant des aspects cognitifs (liés aux contenus disciplinaires, à la mémorisation, aux stratégies de raisonnement) que métacognitifs (pensée critique, réflexion), socio-affectifs et motivationnels (qualité des relations entre pairs, estime de soi). Les auteurs soulignent que l'efficacité des dispositifs est étroitement liée à leur caractère structuré (les échanges entre élèves demandent à être organisés – cf. principes proposés par Johnson et Johnson). En ce sens, ce n'est pas surprenant qu'un nombre important de travaux portent sur la façon de mettre en place ce type de dispositifs.

2.2.3 L'apprentissage collaboratif

Pour Damon et Phelps (1989), l'apprentissage collaboratif (*peer collaboration*) concerne des groupes d'élèves qui travaillent ensemble pour résoudre des tâches complexes d'apprentissage qu'aucun des élèves ne pourrait effectuer tout seul, en dehors d'un engagement collaboratif. Les auteurs (illustrant une tendance forte dans la littérature) comparent l'apprentissage collaboratif à d'autres modèles pédagogiques dans le but de donner à voir sa spécificité. Ainsi, comparé au tutorat, dans l'apprentissage collaboratif les élèves réunis partagent le même niveau de compétence (il y a donc *symétrie*). Comparé à l'apprentissage coopératif, dans l'apprentissage collaboratif les élèves travaillent tout le temps ensemble pour réaliser la tâche, laquelle n'est pas divisée (en sous-tâches à distribuer parmi les membres du groupe). Ces deux particularités seraient à l'origine d'un engagement fort entre les élèves, soutenu par la découverte mutuelle, les rétroactions réciproques et le partage fréquent des idées.

Toujours selon Damon et Phelps, dans ce contexte d'exploration conjointe, les élèves se sentent suffisamment en sécurité pour apporter de nouvelles idées et essayer de nouvelles stratégies ou procédures afin de résoudre la tâche. Or, parfois, la collaboration ne suit pas ce mode de fonctionnement idéal : il se peut qu'un élève travaille de manière plutôt individuelle (ou individualiste) et, de temps à autre,

[46] Comme Bourgeois et Nizet (1997) le soulignent, les résultats des études sur la question divergent. Entre autres, des réflexions autour des rapports entre les niveaux de compétence *réels* et *perçus socialement* s'imposent – en lien donc également avec la notion de *statut* des élèves (cf. § 2.3.2).

des phénomènes interpersonnels associés à la jalousie, aux préjugés ou aux relations de pouvoir peuvent apparaître et perturber l'activité conjointe espérée. Mais, globalement, l'apprentissage collaboratif tend à véhiculer un engagement équitable (plus que le tutorat) et mutuel (plus que l'apprentissage coopératif) des élèves.

Henri et Lundgren-Cayrol (2001) proposent une compréhension de l'apprentissage collaboratif[47] qui s'appuie sur les travaux de Lebow (1993) en ingénierie pédagogique. A propos de la conception de systèmes de formation (*instructional systems design*), cet auteur souligne l'importance de sept principes constructivistes : la collaboration, l'autonomie, la réflexivité, la générativité, l'engagement actif, la pertinence personnelle et le pluralisme. Pour Henri et Lundgren-Cayrol, la démarche d'apprentissage collaboratif se fonde sur ces principes et permet à l'apprenant de s'engager dans un processus dynamique et réflexif de construction de connaissances lui donnant la possibilité :

- d'explorer les connaissances d'un domaine pour en dégager la structure plutôt que l'assimilation d'un contenu dont les composantes et la structure sont imposées ;
- de réaliser ses apprentissages dans des situations réelles, authentiques ;
- de participer de manière active et soutenue aux interactions de groupe ;
- de développer progressivement son autonomie et sa capacité d'interagir de manière efficace ;
- de développer des compétences de haut niveau : analyse, synthèse, résolution de problème et évaluation. (p. 29)

Dans ce cadre, la démarche collaborative exige de la part de l'apprenant :

- qu'il mette en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives efficaces pour exploiter les ressources de cognition disponibles dans l'environnement d'apprentissage
- qu'il s'engage envers le groupe et poursuive le but commun ;
- qu'il accepte de fonctionner dans un cadre de soutien mutuel entre apprenants ;
- qu'il participe à la synergie du groupe pour élaborer des connaissances complexes par la discussion et la négociation du sens. (p. 29).

Pour compléter leur conceptualisation, Henri et Lundgren-Cayrol proposent une (nouvelle) comparaison entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif à partir de trois aspects : la maturité des apprenants, leur niveau d'autonomie et leur capacité de contrôler leur apprentissage. Ainsi, d'un côté, la démarche coopérative serait plus adaptée aux jeunes apprenants : (en principe) moins autonomes, en voie de maturation cognitive et ne possédant pas un répertoire élaboré de stratégies d'apprentissage. De plus, le contrôle sur la démarche coopérative, fortement structurée et encadrante, est réservé à l'enseignant.

De l'autre côté, la démarche collaborative (qui partage avec la première le double but de favoriser l'apprentissage des contenus et d'apprendre à travailler en groupe) apparaît plus souple et offre aux apprenants plus de liberté (quant aux choix à propos de certains aspects des contenus à apprendre et des stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre). Toutefois, des adaptations sont envisageables en fonction

[47] Les auteures s'intéressent particulièrement à l'apprentissage collaborative à distance, à l'aide des nouvelles technologies. Nous considérons que leur conceptualisation (du moins, en ce qui concerne les propositions que nous retenons ici) s'avère également pertinente pour penser les processus de collaboration entre pairs en face-à-face.

de la maturité de l'apprenant (nécessaire pour son engagement dans une « réelle » collaboration), visant à doser le contrôle et l'autonomie qu'il exerce sur la démarche.

Tout en comprenant la référence de Henri et Lundgren-Cayrol à la maturité des apprenants (à situer dans une perspective piagetienne du développement), dans notre propre posture épistémologique nous considérons que les adaptations sont envisageables aussi en fonction des caractéristiques de (et des normes construites dans) la microculture de classe (Mottier Lopez, 2008). Ainsi, le choix du type de démarche (coopérative, collaborative ou des versions *mixtes*) dépendra fortement des objectifs d'apprentissage visés, de la participation (régulière ou non) des élèves à ce type de démarches, des conditions de leur mise en œuvre dans la classe, de l'accompagnement de l'enseignant, entre autres. Pour nous, ces caractéristiques sont susceptibles de favoriser (ou non) le développement progressif de l'autonomie des élèves et de leurs compétences à travailler en groupe.

D'un point de vue idéologique, les liens et les ressemblances entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif nous paraissent évidents et indéniables. La différenciation entre les démarches proposée par la littérature s'appuie notamment sur l'opérationnalisation des dispositifs, leur mise en œuvre (comme nous l'avons illustrée par les développements de Damon et Phelps, 1989, puis de Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). La distinction peut aussi concerner les valeurs qui soutiennent les démarches. Ainsi, si dans l'apprentissage coopératif on insiste beaucoup sur l'interdépendance (positive) et l'importance de structurer l'activité (puis, plus largement, sur l'ensemble des principes proposés par Johnson et Johnson, 1999), dans l'apprentissage collaboratif l'accent est mis sur des éléments que l'on peut parfois rapprocher et parfois contraster avec ceux de l'approche coopérative[48]. Ainsi, suivant Baudrit (2007a), nous relevons les aspects suivants :

- L'*intersubjectivité* et la *compréhension mutuelle* (en lien, entre autres, avec les propositions de Forman, 1992, et Azmitia, 1996, cités par Baudrit, 2007a) : ces notions font référence aux inférences qu'un individu fait au regard des états mentaux d'autrui. La prise en considération et la compréhension du point de vue de l'autre apparaissent indispensables pour la réalisation d'une activité commune. Il y a ici une idée de *réciprocité*, dans le sens où les partenaires doivent tenir compte mutuellement de leurs points de vue, y compris en cas de différences d'opinion, et veiller à les ajuster. C'est à travers l'interaction que ces ajustements mutuels seront possibles, dans le but de concilier les intentions de chacun et, *in fine*, de construire une représentation commune de la situation (de la tâche à réaliser, de son organisation).
- Le *partage des responsabilités* : selon Gauvain et Rogoff (1989, cité dans Baudrit, 2007a) les responsabilités adoptées lors de la prise de décisions et, plus largement, pendant la réalisation d'une activité à plusieurs, peuvent être mises en commun ou, au contraire, séparées. Lorsque des actions sont menées par un seul élève, les auteures considèrent qu'il n'y a pas de partage de responsabilités. Celui-ci n'est présent que quand l'activité des élèves est conjointe.

[48] Force est de constater que la distinction entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif n'est pas aisée. Nous reviendrons sur cette question plus bas (§ 2.3).

- La *symétrie* : il est important que les élèves aient plus ou moins le même niveau de développement pour être en mesure de réaliser le même niveau d'actions. Mais la notion de symétrie dans le contexte de l'apprentissage collaboratif met l'accent aussi sur le fait que les élèves doivent se reconnaître comme des égaux afin que tout le monde puisse avoir les mêmes possibilités de participer. Dans ce cadre, les rapports sociaux apparaissent relativement égalitaires.
- L'*hétérogénéité* : dans une perspective d'apprentissage coopératif, l'hétérogénéité fait généralement référence aux différences d'expertise ou de niveau scolaire entre les élèves. En ce qui concerne l'apprentissage collaboratif, Dillenbourg (1999) propose de parler d'hétérogénéité pour souligner que les élèves peuvent avoir différents points de vue ou représentations sur la tâche à réaliser. En ce sens, nous devons accepter que, dans toute situation collaborative, il existe toujours un minimum d'hétérogénéité.

Selon Baudrit (2007a), dans l'apprentissage collaboratif on peut reconnaître un mode d'échanges « expérientiel », dans le sens où les partenaires cherchent à se connaître et à se comprendre mutuellement pour pouvoir travailler ensemble. Ce mode d'interaction contraste avec celui de l'apprentissage coopératif qui apparaît plutôt « expériencié », car basé sur une organisation forte en amont de l'activité collective. Ainsi, utilisant les mots de Baudrit, il semblerait que l'apprentissage collaboratif « s'acquiert plus qu'il ne s'apprend » (p. 128). Une telle appropriation paraît dépendre des dynamiques interactives que les partenaires peuvent mobiliser et l'effort collaboratif qu'ils sont prêts à fournir. C'est en ce sens que l'on met l'accent ici sur les *processus de négociation* (Dillenbourg, 1999), marqués par des va-et-vient constants entre la pensée individuelle et la pensée collective à l'intérieur du groupe, tout comme sur l'esprit communautaire, dont convergent la responsabilisation et le désir d'interagir et d'être ensemble (Baudrit, 2007a).

2.2.4 Le rôle de l'enseignant dans les situations de collaboration entre élèves

Webb (2009) examine le rôle de l'enseignant dans des situations de collaboration en s'intéressant à ce qu'il peut faire pour favoriser les apprentissages des élèves qui travaillent ensemble. L'auteure signale que la littérature recommande souvent aux enseignants de préparer, former les élèves à la collaboration. Cette préparation peut prendre différentes formes, qui vont de la brève description des comportements attendus lors du travail de groupe à l'entraînement systématique associé à une pratique récurrente en matière d'habiletés sociales. Pour ce faire, les enseignants peuvent, par exemple, signaler fréquemment que différentes habiletés sont nécessaires pour mener à bien une tâche et que le fait de travailler en groupe permet de réunir ces habiletés, ce qui implique que les contributions de tous les élèves sont importantes, indépendamment de leur niveau de connaissances ou de leur statut.

Selon l'auteure, en amont de la réalisation de l'activité, certains aspects peuvent être pris en charge par l'enseignant, dont la composition des groupes et la structuration de l'interaction / de l'activité, notamment dans des dispositifs d'apprentissage coopératif, comme nous l'avons déjà signalé. Pendant l'interaction, les enseignants peuvent intervenir (notamment à travers des questionnements cognitifs et métacognitifs) pour motiver les élèves à s'engager dans des discussions de haut niveau, c'est-à-dire impliquant la

construction d'explications, la justification des propositions, la mise en lien entre la tâche et les connaissances préalables.

En plus de ces éléments, le type de discours utilisé par l'enseignant et les normes sociales de la microculture de la classe ont un impact sur la manière dont les élèves s'y prennent pour travailler en groupe. Le type d'échanges de l'enseignant avec ses élèves lors notamment des interactions collectives envoie un message sur ce qui est attendu de la part des élèves lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs ; par exemple, qu'ils expliquent leurs raisonnements, donnent des justifications, cherchent à construire des consensus (Webb, 2009). Dans une perspective située de l'apprentissage, on considère que ces éléments, ces normes, sont le produit d'une construction collective qui implique des processus de négociation de significations et une participation conjointe de l'enseignant et les élèves, et qui contribuent pleinement à constituer la microculture de la classe. Celle-ci, en retour, c'est-à-dire dans une relation dialectique, représente un cadre interprétatif à la participation individuelle et collective des membres de la classe (Mottier Lopez, 2008).

Pour Dillenbourg (1999), l'enseignant joue un rôle important dans le succès de la collaboration entre élèves. Il s'agit d'un rôle de facilitateur, qui ne vise pas à donner les réponses « justes » ou à indiquer qui des élèves a raison, mais à intervenir ponctuellement à des moments où le groupe en a besoin pour avancer. Ce sont donc clairement des interventions à de fins de régulations, qui peuvent être *directes* ou *indirectes* (par exemple, en fournissant au groupe des outils, des supports pour qu'il s'autorégule).

Pour appréhender la nature des interventions de l'enseignant auprès des élèves dans le cadre des régulations interactives à des fins de soutien d'apprentissage, Mottier Lopez (2012) propose un outil d'analyse de la dynamique sociale sur un continuum entre un *guidage ciblé* et un *guidage ouvert* de l'enseignant (Figure 2, voir page suivante)[49]. Dans le guidage ciblé, les apports des élèves sont contraints et l'enseignant contrôle la gestion des interactions tout comme la structuration des contenus disciplinaires. Dans le guidage ouvert, l'enseignant partage ces responsabilités avec les élèves. En ce qui nous concerne, dans notre recherche, nous nous servirons de cet outil pour analyser les interventions des enseignants lorsque les élèves travaillent ensemble.

Enfin, il est intéressant de noter que, lors d'une recherche collaborative (Mottier Lopez *et al*., 2010), l'usage de cet outil a permis au groupe de recherche (enseignants et chercheure) d'arriver à des constats tels que :

- l'enseignant peut ou non s'ajuster aux contributions inattendues des élèves, en raison des contraintes de la tâche, des savoirs visés, des intentions didactiques qui sous-tendent l'interaction ;
- il est parfois difficile pour l'enseignant de comprendre les contributions des élèves et de construire avec eux une représentation commune de la tâche et des savoirs en jeu ;
- le guidage de l'enseignant peut parfois être un obstacle au raisonnement de l'élève (car ce dernier peut se sentir obligé à répondre à une certaine attente perçue et, ce faisant, ne pas entrer dans un raisonnement ayant plus de sens pour lui) ;

[49] Outil proposé à des enseignants participant à une recherche collaborative, adapté d'Allal, Mottier Lopez, Lehraus et Forget (2005, cité dans Mottier Lopez, 2012) et de Mottier Lopez (2008).

- la régulation interactive apparaît généralement sous la forme d'étayage-desétayage de l'enseignant, peu d'enseignants s'appuient sur des échanges entre élèves pour engager ce type de régulation (Mottier Lopez, 2012).

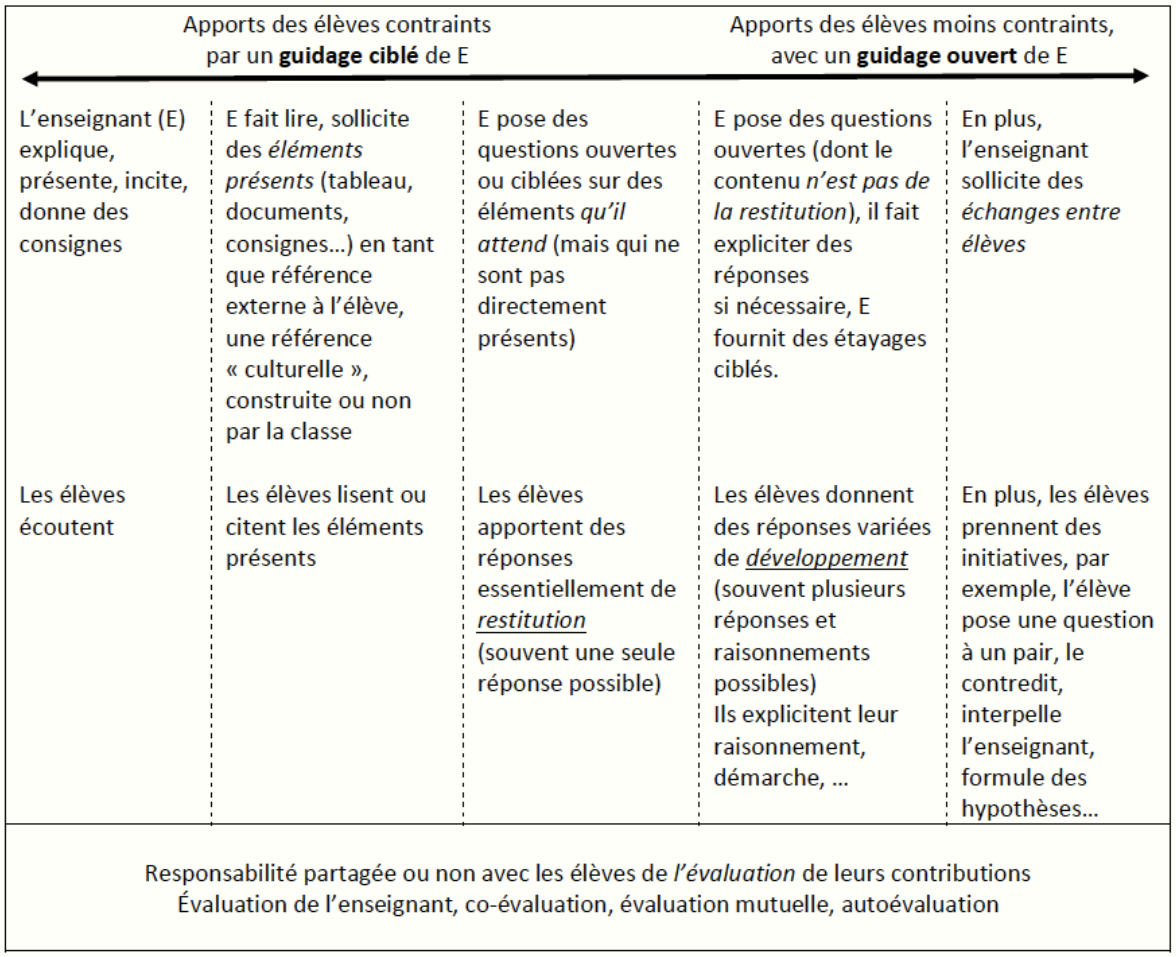


Figure 2. Formes de participation guidée (Mottier Lopez, 2012, p. 88)

2.3 Notre compréhension de la collaboration entre pairs dans la classe

Dans la partie précédente, nous avons évoqué l'opposition fréquemment signalée dans la littérature entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif, deux modèles pédagogiques soutenus par des principes et des valeurs proches mais pas forcément identiques. Plus largement, le débat de longue date autour de la distinction entre les notions de *coopération* et *collaboration* est toujours d'actualité. Pour certains, la deuxième englobe et élargit la première (e.g., Webb & Palincsar, 1996). D'autres proposent plutôt de ne pas faire de différence entre les deux termes et de les utiliser de manière interchangeable, comme des synonymes (e.g., O'Donnell & Hmelo-Silver, 2013). Dans cette dernière tendance, l'accent est

mis plus sur ce qui relie les deux notions (et les modèles pédagogiques auxquels elles renvoient) que sur ce qui les sépare, soit l'idée que des élèves peuvent apprendre lorsqu'ils travaillent ensemble.

En ce qui nous concerne, même si la troisième voie nous attire en raison de son caractère intégrateur (presque *démocratique*), nous faisons le choix d'utiliser le terme collaboration en lien avec notre objet central d'étude, soit l'évaluation des apprentissages en contexte scolaire. En effet, comme nous l'avons dit en introduction (et comme nous le développerons encore plus tard), nous nous intéressons à des pratiques d'évaluation pouvant être qualifiées de *collaboratives*. Notre choix terminologique est conforté, entre autres, par le fait que, dans la littérature de recherche, les références à une « évaluation coopérative » sont presque inexistantes[50]. En revanche, l'idée d'une « collaborative assessment » est évoquée dans différents travaux (en sciences de l'éducation, mais aussi dans d'autres domaines tels que la psychologie ou la médecine).

Toutefois, et comme nous veillerons à le mettre en évidence dans les sections qui suivent, même si nous privilégions le terme collaboration dans notre objet d'étude, notre compréhension de celle-ci ne se réalise pas en opposition à la notion de coopération, mais plutôt en intégration avec cette dernière. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous nous inspirons autant des principes coopératifs que de la *philosophie* collaborative (Panitz, 1999) pour envisager une conceptualisation de la collaboration dans la classe pouvant être utilisée pour appréhender, analyser et caractériser certaines pratiques évaluatives.

Littleton et Mercer (2010) précisent que s'il n'existe pas de consensus autour d'une définition de la collaboration, on peut s'accorder à dire que celle-ci implique plus que le « simple fait » de travailler ensemble d'une manière acceptable et tolérante. Plus encore, il est aujourd'hui bien admis qu'il ne suffit pas de réunir des élèves pour qu'ils travaillent vraiment ensemble (e.g., Dawes & Sams, 2004 ; Ogden, 2000). Des constats de recherche, tels que la présence de dynamiques de travail individuel en parallèle dans les groupes et l'absence d'échanges réellement productifs et constructifs entre les élèves (e.g., Rojas-Drummond, Littleton, Hernández & Zúñiga, 2010 ; Järvenoja & Järvelä, 2013), témoignent de la différence qui existe entre travailler *dans* un groupe et travailler *comme* un groupe (Littleton & Mercer, 2010).

C'est peut-être pour cette raison que, dans la littérature, on fait souvent référence à ce qui représente une « vraie » collaboration. Celle qui, pour être productive, doit absolument remplir toute une série de conditions, telles que la construction partagée des connaissances, la coordination de perspectives différentes, l'engagement dans l'attente des buts communs et l'évaluation partagée des activités collectives (Järvenoja & Järvelä, 2013). En ce sens, Baudrit (2007a) se demande s'il faut voir dans le groupe collaboratif une sorte d'*idéal groupal*. Si cet idéal collaboratif mérite d'exister et garde toute son importance pour guider l'action de l'école, il faut accepter que, dans la salle de classe, cette « vraie » collaboration ne se matérialise que rarement. Est-ce pour cette raison que l'on doit abandonner les activités d'apprentissage qui visent une collaboration entre les élèves ? Peut-on concevoir la collaboration d'une manière plus ouverte, comme étant, à la fois, un idéal à poursuivre et un *ensemble de possibles* ? C'est pour entrer dans cette réflexion que nous nous intéressons ci-après à la notion de *situation collaborative*, proposée par Dillenbourg (1999).

[50] A notre connaissance, le texte de Dochy, Segers et Sluijsmans (1999) constitue l'une des rares exceptions.

2.3.1 La situation collaborative et les caractéristiques de la collaboration

Pour Dillenbourg (1999), quand on parle d'apprendre en collaboration, on fait référence à une *situation* dans laquelle

> particular forms of interaction among people are expected to occur, which would trigger learning mechanisms, but there is no guarantee that the expected interactions will actually occur. Hence, a general concern is to develop ways to increase the probability that some types of interaction occur. (p. 7)

Ainsi, selon l'auteur, la *situation collaborative* représente une sorte de *contrat social* (entre l'enseignant et les élèves, entre pairs) qui spécifie les conditions dans lesquelles certains types d'interaction (favorables aux apprentissages) sont susceptibles d'avoir lieu, tout en sachant qu'il n'y a pas de certitude sur leur apparition.

Ce postulat de base nous paraît primordial et nous tenons à insister : la collaboration, comme mode social de travail dans la classe, est organisée par l'enseignant. C'est lui qui conçoit des activités, en fonction des objectifs visés, et aménage des conditions susceptibles de mobiliser les élèves à travailler de manière conjointe dans la résolution d'une tâche. Selon ses intentions et les particularités de sa classe, l'enseignant peut choisir de privilégier, par exemple, des actions directement centrées sur la structure de la situation (tel est le cas des démarches coopératives) ou des actions plus ouvertes, qui misent davantage sur l'autonomie et la capacité d'auto-organisation des élèves et du groupe. Or, le fait d'offrir ces conditions ne garantit pas l'entente entre les élèves ni la production (ou l'émergence) de dynamiques et d'échanges favorables aux apprentissages. En ce, nous identifions un point commun entre les processus de collaboration et de régulation des apprentissages : les actions de l'enseignant ne peuvent se substituer aux actions des élèves.

Mais le contrat social propre à la collaboration dont parle Dillenbourg, implique également une participation active et une responsabilisation des élèves : tous les membres du groupe doivent (ou devraient pouvoir) contribuer à la réalisation de la tâche. En ce sens, l'auteur considère qu'une situation est collaborative « if peers are (i) more or less at the same level and can perform the same actions, (ii) have a common goal, and (iii) work together » (Dillenbourg, 1999, p. 9). Trois caractéristiques (ou conditions) de la collaboration sont ainsi mises en avant par l'auteur : la symétrie dans la relation entre élèves, la présence d'un but commun dans le groupe et la manière d'organiser le travail à plusieurs. Mais, pour Dillenbourg, la collaboration concerne, en plus des caractéristiques de la situation, les dynamiques interactives qui peuvent prendre place entre les élèves et les processus et mécanismes d'apprentissage qu'ils mettent en jeu.

Dans ce qui suit, nous développons ces différents éléments qui sont à la base de notre propre compréhension de la collaboration entre élèves dans la classe, à partir notamment des propositions de Dillenbourg (1999) et de Baudrit (2007a, 2009). Une section est dédiée à chacun de ces éléments, à savoir : la symétrie et l'hétérogénéité dans le groupe, l'existence (ou l'émergence) des buts communs, le partage des responsabilités entre les membres du groupe, la réciprocité dans les rapports entre élèves, la variété

de dynamiques interactives possibles et le rôle des processus de négociation et de dialogue. Nous tenons à rappeler que, dans ce chapitre 2, nous abordons ces éléments exclusivement du point de vue de l'interaction sociale et que plus tard, dans notre chapitre 4, nous les ré-exploiterons à la lumière des enjeux des pratiques d'évaluation (plus précisément, pour penser l'évaluation collaborative).

2.3.2 Symétrie et hétérogénéité : leur coexistence dans le groupe

Selon Winnykamen (1990), différents critères servent à déterminer le caractère symétrique (ou dissymétrique) d'une situation d'apprentissage :

- les caractéristiques de chaque partenaire : dans une situation symétrique, les partenaires doivent avoir le même âge et le même niveau de développement (en matière de compétences générales mais aussi des savoirs à propos d'une notion particulière) ;
- les relations entre les partenaires : pour qu'il y ait symétrie, les partenaires doivent se porter mutuellement de l'intérêt et s'attribuer des valeurs de manière réciproque ;
- le contexte social : les contraintes du contexte, en ce qui concerne le statut des partenaires (typiquement, celui de « bon » ou « mauvais » élève) tout comme les représentations qu'ils ont chacun du statut de l'autre, ont une influence importante sur le caractère symétrique ou dissymétrique de la relation ;
- la tâche à réaliser : dans une résolution de problème, la symétrie porte sur les compétences requises par la tâche et sur la représentation du problème et des objectifs.

Pour l'auteure, les interactions symétriques entre élèves supposent une égalité de savoirs et de pouvoirs, qui porte, à la fois, sur les personnes, leurs relations, leurs statuts et leur compétence face à la tâche. Or, Winnykamen reconnaît qu'une telle symétrie ne dure pas forcément tout au long du déroulement des échanges dans la réalisation de la tâche : à des moments différents, un partenaire peut travailler de manière isolée et/ou manifester une avance dans la progression. En ce sens, l'auteure propose de parler de « situations proches de la symétrie », articulées à des périodes de dissymétrie. La symétrie apparaît ainsi relative, car elle peut varier d'un moment à un autre dans la réalisation d'une même tâche, en fonction des connaissances et compétences des élèves.

La compréhension proposée par Dillenbourg (1999) sert à relativiser davantage la notion de symétrie et à situer autrement son rôle dans la collaboration. A différence de Winnykamen, pour qui la symétrie exige la réunion de toutes les conditions précitées, Dillenbourg considère qu'il existe différentes *formes de symétrie*, qui peuvent être en lien avec les connaissances (dans quelle mesure les membres du groupe partagent le même niveau de connaissances ou de compétence), le statut (dans quelle mesure les membres du groupe partagent le même statut dans leur communauté, reconnu socialement – par exemple, les « bons » et « mauvais » élèves) et les actions (dans quelle mesure les membres du groupe partagent le même champ d'action), entre autres. Pour lui, chaque type de symétrie peut être objective ou subjective et, surtout, il n'existe pas de situation complétement symétrique. Pour ne donner qu'un exemple, Dillenbourg précise qu'il n'y a pas deux personnes dans le monde ayant exactement les mêmes connaissances.

Dans une situation de collaboration, il semble en effet important de regrouper des élèves ayant des niveaux de connaissances plus ou moins équivalents notamment pour qu'il leur soit possible de réaliser le même type d'actions et, ainsi, de participer à l'activité collective et de contribuer à la réalisation commune (Baudrit, 2007a). Ici, la question des statuts sociaux a également son intérêt : il est fondamental que les élèves travaillant ensemble se considèrent comme égaux (Baudrit, 2009) et, comme le signale Winnykamen, qu'ils valorisent leurs contributions mutuelles. Nous tenons à insister sur le fait que, quand des élèves collaborent, se considérer comme égaux ne signifie pas avoir exactement les mêmes habiletés, mais plutôt accepter qu'ils ont tous un droit égal de participer à la tâche et de s'en servir pour apprendre (Cohen, 1994).

Selon Baudrit (2009), un grand écart entre les élèves pourrait contrarier le processus collaboratif, mais une faible asymétrie (ou dissymétrie) pourrait même s'avérer bénéfique, amenant à une dynamisation des interactions (à travers, par exemple, la confrontation de points de vue différents). D'où l'intérêt de se référer à la notion d'*hétérogénéité*, que nous avons évoquée déjà plus haut : que ce soit en matière de connaissances (expertise quant au contenu travaillé) ou de représentations (d'avis sur une question précise), il y a toujours un minimum d'hétérogénéité à l'intérieur d'un groupe et celle-ci semble favorable à la collaboration et aux apprentissages.

Dès lors, pour penser la collaboration entre pairs, nous retenons une cohabitation nécessaire entre deux aspects en apparence contradictoires : la *symétrie* entre les élèves (une proximité de base en matière de connaissances et une reconnaissance mutuelle des compétences et, surtout, des droits et de la valeur de chacun) et l'*hétérogénéité* dans le groupe (une différence variable quant à la manière de comprendre la tâche et de s'y prendre pour la mener à bien).

2.3.3 Buts communs : leur construction et leur lien avec l'intersubjectivité

Dans sa définition d'une situation collaborative, Dillenbourg (1999) met en avant l'importance de l'existence d'un but commun dans le groupe. Cet aspect semble largement partagé par la communauté scientifique lorsqu'il s'agit de définir ce qui signifie collaborer : lorsque des individus se réunissent, c'est essentiellement pour atteindre un objectif qui est partagé par tous. Toutefois, nous constatons que cet aspect n'est pas forcément thématisé dans la littérature, comme s'il allait de soi, alors que ce n'est pas vraiment le cas.

A cet égard, un des propos de Dillenbourg nous semble particulièrement intéressant à développer. Pour l'auteur, « one cannot simply assume that partners have completely shared goals, even if some external agent fixes this goal » (p. 8). En ce qui nous concerne, nous dirions *specially* (notamment) à la place de *even if* (même si). Car, à notre avis, c'est justement le fait que l'objectif soit imposé de l'extérieur, comme c'est généralement le cas à l'école, qui peut rendre la situation collaborative très paradoxale. En effet, puisque c'est l'enseignant qui demande aux élèves de collaborer dans la réalisation d'une tâche, il peut s'avérer encore plus difficile que le but de l'activité soit *exactement le même* pour tous les élèves. D'ailleurs, il convient de garder à l'esprit que tous les élèves n'apprécient pas de travailler en groupe et, par conséquent, leur engagement dans des situations de collaboration peut varier (Crook, 2013).

C'est certainement en ce sens qu'Andriessen *et al.* (2013) précisent que les groupes d'élèves censés collaborer peuvent évoluer de manière dynamique, parfois dans un sens positif et parfois de manière négative. Dans le premier cas de figure, le groupe peut progresser vers une meilleure compréhension interpersonnelle, vers une représentation commune des différents aspects de la tâche, vers le partage des buts, vers l'appropriation (conjointe) de l'objet qui est en cours d'élaboration. Dans le deuxième cas de figure, en raison de différentes tensions pouvant émerger, la collaboration du groupe peut mal tourner (mener, par exemple, à une insensibilité des élèves envers les besoins des autres) ou devenir purement formelle et schématique (en raison, par exemple, d'un manque d'empathie).

Ainsi, nous rejoignons Dillenbourg (1999) lorsqu'il indique que les buts ne peuvent être que partiellement établis au début d'une collaboration et que, par la suite, ils doivent forcément être négociés et, très probablement, redéfinis au fur et à mesure de l'avancement de l'activité. Plus encore, si pour certains (e.g., Baker, 1999, cité dans Damşa, Ludvigsen & Andriessen*,* 2013), l'existence d'un but commun précède à la collaboration et apparaît comme une condition (un prérequis) nécessaire à la collaboration, nous considérons que c'est à travers des processus de négociation[51] que les buts peuvent devenir partagés et reconnus comme tels par les membres du groupe. En ce, les buts communs seraient plutôt (du moins, en partie) un phénomène qui émerge du travail collaboratif (Damşa *et al*., 2013). De plus, c'est à partir du moment où les buts deviennent partagés que les élèves peuvent trouver du sens à leur activité conjointe, à participer à un projet (censé être) collectif.

D'ailleurs, la définition des buts communs fait partie de la construction d'une base commune (*commun ground*), processus fondamental et nécessaire pour guider les actions du groupe. L'activité collaborative apparaît ainsi, suivant la proposition de Roschelle et Teasley (1995), comme une tentative continuelle de construire et de maintenir une conception partagée (d'un problème, d'une tâche, d'une situation). Comme l'indique Baudrit (2009), les membres du groupe sont amenés à confronter, en permanence, leurs différentes activités réflexives. En ce, des liens s'établissent entre la construction d'une vision partagée des buts poursuivis et les notions d'intersubjectivité et de compréhension mutuelle que nous avons évoquées plus haut. En effet, la réussite du projet collectif repose en grande mesure sur la prise de conscience et la reconnaissance des différents points de vue (de chaque membre du groupe) pour pouvoir se coordonner et développer une vision commune de la tâche à réaliser. C'est certainement en ce sens que Linell (2009) signale que l'interaction et le dialogue supposent la cohabitation de deux orientations, en apparence, opposés : d'un côté, une capacité de s'orienter vers l'autre, d'accepter le partage et de tendre vers le consensus ; d'autre côté, une ouverture à la différence, à la multiplicité de significations, à l'altérité. Si des bases partagées (des connaissances et des normes communes) sont nécessaires pour fonder l'interaction, la divergence et les tensions qu'elle peut provoquer sont à l'origine de l'élargissement du point de vue propre. Linell utilise la notion de *complémentarité* pour se référer au lien possible entre ces deux orientations. Pour lui, le dialogue implique autant une zone *d'identification avec l'autre* qu'une zone de *différenciation de l'autre.* Nous partageons cet avis, considérant que le dialogue occupe une place centrale dans la collaboration entre pairs, notamment en référence aux processus de négociation qu'elle implique (et auxquels nous avons fait référence ci-dessus).

[51] Nous reviendrons en détail sur les processus de négociation, en lien avec les buts et avec d'autres aspects de la collaboration, dans la section § 2.3.7.

2.3.4 Partage des responsabilités dans le groupe

En ce qui concerne la manière d'organiser le travail dans une situation collaborative, Dillenbourg (1999) fait référence à une possible *répartition du travail* (*division of labour*) entre les membres du groupe. En comparant les démarches coopératives et collaboratives, l'auteur signale que dans les premières il y a souvent une division de la tâche en sous-tâches à résoudre de manière individuelle, dont les résultats sont ensuite rassemblés dans un produit collectif final. Dans les deuxièmes, en principe, la tâche n'est pas divisée et tous les élèves la réalisent *ensemble*. Or, dans ce cas de figure il se peut aussi que le groupe, spontanément, procède à une répartition du travail, une distribution des responsabilités, par exemple, en fonction des compétences de chacun. Dillenbourg parle à ce propos d'une répartition *horizontale* du travail dans laquelle les rôles peuvent varier constamment (organisation qu'il tient à différencier d'une répartition *verticale*, fixe, qui serait caractéristique des dispositifs coopératifs).

A l'idée d'une répartition du travail nous préférons celle d'un *partage des responsabilités*, qui nous paraît plus englobant. En effet, comme nous l'avons indiqué plus haut, nous ne concevons pas la coopération en opposition à la collaboration. De ce fait, la division des tâches et de rôles (que l'on associe généralement à des démarches coopératives) représente une possibilité, parmi d'autres, de fonctionner de manière collaborative.

Pour certains (comme nous l'avons signalé plus haut), l'idée d'un partage de responsabilités sert à caractériser dans quelle mesure les décisions et les actions du groupe sont le résultat d'un effort conjoint ou, au contraire, d'un effort individuel (Gauvain & Rogoff, 1989, cité dans Baudrit, 2007a). Nous souhaitons compléter cette compréhension avec l'idée d'une capacité d'autodétermination du groupe : sa capacité à gérer l'organisation du travail, qui peut être (ou non) planifiée à l'avance et qui demande, dans tous les cas, à être construite et, si besoin, reconstruite en cours d'action. Ainsi, le partage des responsabilités, tout comme d'autres dimensions de l'activité du groupe, peut être appréhendé et analysé au regard des processus de régulation (en lien donc avec les buts du groupe, le suivi de l'activité, l'ajustement des actions).

Pour Baudrit (2007a), la symétrie qui caractérise la situation collaborative et l'idée de l'égalité de chances de participer à l'activité qui en découle, amène à questionner l'existence de leaders et de suiveurs dans les groupes. Pour notre part, nous insistons sur le fait qu'un groupe qui collabore peut fonctionner sur différentes modalités, y compris avec une répartition plus ou moins marquée des rôles et des tâches (ou actions) à effectuer – à partir du moment où l'organisation choisie ne va pas à l'encontre du droit de tous les élèves à participer à l'activité. Bien entendu, on peut s'attendre à ce que chaque mode d'organisation se traduise dans des dynamiques d'interaction variées et produise des résultats passablement différents. Mais il s'agit d'ailleurs d'un des enjeux majeurs des groupes d'élèves à l'école qui doivent (parfois sans cesse) s'adapter pour répondre aux contraintes d'une activité qui, comme nous l'avons déjà soulignée, est (sauf de rares exceptions) imposée de l'extérieur et demande donc à être appropriée et dotée de sens par les élèves.

Dans notre recherche, la question du partage des responsabilités peut donc passer ou non par la distribution des tâches, tout comme par l'établissement – la définition, la négociation, le maintien et/ou

le changement – de rôles. C'est pourquoi nous nous attardons, dans les pages qui suivent, à développer ce dernier élément. Dans leur ouvrage autour de l'action communautaire, Lavoie et Panet-Raymond (2011) proposent une distinction entre des *rôles formels* et des *rôles naturels*. Les premiers sont ceux choisis ou attribués en fonction des intérêts et/ou des compétences de chacun. Ils sont donc pensés à l'avance, rattachés à une fonction spécifique à l'intérieur du groupe et, souvent, définis par l'enseignant (non par les élèves). On y retrouve typiquement les rôles d'animateur et de secrétaire, mais d'autres rôles formels sont aussi possibles[52]. Les deuxièmes (rôles naturels) apparaissent plus liés aux traits de personnalité dominantes et aux capacités de chacun et, en ce sens, seraient « attribuables aux comportements caractéristiques d'un individu » (Lavoie & Panet-Raymond, 2011, p. 311).

Ces rôles correspondent à différentes modes de participation axés plutôt sur la tâche (production du groupe, coordination d'efforts, définition des objectifs et des moyens pour y arriver), sur la procédure (structure et méthode de travail) ou sur le climat socioaffectif (renforcement des relations). Les différents rôles peuvent comporter des points positifs et négatifs. Or, certains s'avèrent clairement dysfonctionnels (par individualisme, par manque d'habiletés, en raison des traits des personnalité). Il est fréquent que chaque membre du groupe adopte ou joue un rôle lui convenant en fonction de ses comportements caractéristiques. Mais il est aussi possible que les participants passent d'une mode de participation ou d'un rôle à l'autre. Pour nous, ces mouvements rendent compte de la possible évolution du mode de fonctionnement du groupe et du fait que les rôles se construisent, se définissent, se négocient dans l'interaction. La description des différents rôles proposés par Lavoie et Panet-Raymond est présentée dans le Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1. Typologie des rôles naturels et modes de participation (selon Lavoie et Panet-Raymond, 2011)

Modes de participation	Rôles	Description
Axé sur la tâche	*Leader fonctionnel*	Se préoccupe de l'action, propose des idées nouvelles, vise l'efficacité et l'atteinte des objectifs. S'affirme avec force, peut être écrasant et inciter à l'activisme.
	Leader idéologique	Apporte des idées originales, propose de nouvelles perspectives. A de la difficulté à passer à l'action, peut déstabiliser le groupe.
	Silencieux actif	Participe peu aux débats, mais reste un observateur attentif. Solidaire, participe parfois à des moments où le groupe en a besoin.
Axé sur la procédure	*Orienteur*	Veille au respect du plan de travail, rappelle les objectifs si besoin, tout comme les règles de conduite adoptées par le groupe.
Axé sur le climat socioaffectif	*Leader affectif*	Tente de réduire les tensions et de susciter l'harmonie dans le groupe, encourage et soutient, est médiateur et pacifiste.
	Humoriste	Détend le groupe, cherche à dédramatiser les événements. Peut parfois esquiver l'expression des désaccords dans le groupe.
Dysfonctionnel	*Verbomoteur*	Parle constamment, n'écoute pas les autres, se répète souvent, s'écarte parfois du sujet. Centré sur ses propres besoins.
	Dominateur	N'écoute pas l'opinion des autres et cherche à imposer la sienne. Peut parfois utiliser l'intimidation ou la manipulation.
	Silencieux passif	Distrait, apparaît peu motivé. Hésite à s'engager, se montre désintéressé. Parfois, sa passivité peut dissimuler un sentiment d'incompétence ou d'impuissance.

[52] Johnson, Johnson et Holubec (1993), par exemple, proposent une série de rôles qui peuvent être assignés pour assurer l'interdépendance dans les groupes coopératifs : *summarizer*, *checker of understanding*, *accuracy coach*, *elaborator*, *researcher-runner*, *encourager of participation*, etc.

	Obstructionniste	Prolonge inutilement les discussions, tout est objet de critique et ses interventions retardent le travail du groupe. Fait difficilement des compromis.
	Oui-oui	Peine à exprimer son propre avis. Donne son appui à celui qui semble le mieux se défendre. Il est difficile de saisir quelles sont ses valeurs et convictions.
	Bouc émissaire	Canalise le mécontentement du groupe et devient une victime en raison de sa personnalité. Sa présence est souvent symptôme d'une difficulté profonde au sein du groupe.

Une typologie complémentaire est celle proposée par Alaoui, Laferrière et Meloche (1996) dans leur guide théorique et pratique pour le travail d'équipe, à l'intention des étudiants en sciences de l'éducation de l'Université de Laval, au Canada. Dans ce document, entre autres, les auteures soulignent l'importance des processus de communication, avec l'idéal d'un climat de groupe propice à ce que chaque membre puisse s'exprimer librement et être à l'écoute des autres. Autrement dit, dans un groupe, chaque membre devrait être en mesure d'adopter, à différents moments, les rôles d'*émetteur* et de *récepteur*. Les auteurs proposent de distinguer entre différents types de leadership, dont les rôles sont sous-tendus par des caractéristiques personnelles (qualités, expériences, croyances, valeurs, attitudes, etc.). Ils sont regroupés en fonction du caractère positif ou négatif du leadership, mais aussi de l'étape (ou moment) du travail de groupe où le type leadership apparaît plus important. Le Tableau 2 ci-dessous décrit de manière détaillé cette typologie.

Tableau 2. Typologie des rôles en lien avec les formes de leadership (selon Alaoui *et al*., 1996)

Catégorie	Rôles	Description
Communication	*Récepteur*	Adopte une attitude intéressée, ouverte, compréhensive. Laisse l'autre s'exprimer. S'assure d'avoir bien compris ce que l'autre a dit (pose des questions, reformule).
	Émetteur	S'exprime de manière claire et précise. Utilise un langage accessible. Ses interventions sont succinctes pour permettre aux autres de s'exprimer.
Rôles explicites	*Animateur*	Anime les rencontres, est responsable du bon déroulement du travail, du respect des étapes et règles de fonctionnement du groupe.
	Secrétaire	Note les propos et idées débattues, rédige des documents. Peut (doit) aussi participer à la discussion.
Leadership positif	*Positif*	Participe activement à la tâche, cherche à maintenir un bon climat au sein du groupe. Vise à influencer positivement les personnes (surtout les négatives). Se focalise sur les objectifs du travail.
	Harmonisateur	Tente de concilier les personnes qui adoptent des points de vue différents. Cherche à améliorer le climat de travail. Vise l'entente entre les membres du groupe.
	Expert	Apporte des informations sur le sujet discuté. Participe activement à l'accomplissement de la tâche.
Leadership négatif	*Négatif*	Amène les membres du groupe à traiter d'autres choses différentes au travail à réaliser. Peut retarder inutilement le groupe.
	Agressif	Tend à juger négativement les autres, à les blâmer et à rejeter leurs idées.
	Résistant	S'oppose à tout « pour le plaisir » de s'opposer.

Leadership en fonction de l'étape du travail	*Fonctionnel*	Choix des procédures et de l'organisation du travail. Établissement d'un mode de fonctionnement efficace.
	Expertise	S'appuie sur les connaissances, habiletés et/ou compétences d'une personne comme moyen pour faire progresser le groupe, notamment dans la définition des objectifs, des tâches et des orientations ainsi que dans le choix des moyens nécessaires pour effectuer le travail.
	Socio-affectif	Établissement d'un climat agréable entre les membres du groupe.

Dans la littérature, on s'intéresse souvent aux leaders, en raison certainement de leur force d'attraction et de l'influence qu'ils peuvent exercer sur les autres membres du groupe. Les typologies que nous avons présentées ci-dessus donnent à voir, du moins en partie, la place qu'on donne aux leaders dans les groupes. Celle que l'on attribue aux autres membres du groupe, que l'on qualifie généralement de *suiveurs* (*followers*, en anglais), peut être très différente. Historiquement, la notion de suiveur a été souvent reliée à des représentations négatives, en lien avec des modes passifs de participation des individus dans un groupe. Or, depuis le début des années 2000, certains auteurs[53] proposent des typologies qui visent à changer cette conception, considérant que leaders et suiveurs font partie d'un tout, d'un même système. Ainsi, tout comme le leadership, dans le *followership* plusieurs cas de figure sont possibles et on y retrouve effectivement des formes de participation active du suiveur. La typologie de Chaleff (2003, cité dans Ekundayo, 2010), par exemple, propose un modèle sur deux axes : le premier correspond au degré de *contestation* du leader et le deuxième au degré de *soutien* du leader. Ainsi, l'auteur met l'accent sur le fait que les suiveurs peuvent agir de manière à soutenir leurs leaders quand ils sont « bons » ou à les critiquer et les défier quand ils sont « mauvais ». Chaleff propose quatre types de suiveurs :

- *L'exécuteur* (*implementer* – fort soutien, faible contestation) : fait ce qu'il doit faire, sans trop de supervision.
- Le *partenaire* (soutien et contestation fortes) : supporte complétement le leader, mais il est prêt à le questionner le cas échéant.
- *L'individualiste* (faible soutien, forte contestation) : dit librement ce qu'il pense et, généralement, refuse son soutien aux personnes en position d'autorité. Il est souvent marginalisé.
- Le *minimaliste*[54] (*resource* – soutien et contestation faibles) : fait ce qu'il doit faire, sans aller au-delà du minimum.

Kellerman (2007), quant à elle, propose une typologie en fonction d'un seul aspect : le degré d'engagement des suiveurs. L'auteure décrit cinq types de suiveurs à situer dans un continuum qui va de celui qui « ne fait rien » à celui qui est « profondément impliqué » dans les activités du groupe :

[53] Ici, nous retenons les propositions de deux figures emblématiques de la question, Ira Chaleff et Barbara Kellerman, qui travaillent sur le leadership et le followership dans une perspective interdisciplinaire et multidisciplinaire. Si leurs conceptualisations n'émergent pas du monde de l'école, nous considérons que celles-ci peuvent servir comme grille d'analyse des rôles joués par les élèves dans des travaux de groupe.

[54] Notre traduction, que nous proposons pour faire ressortir davantage les caractéristiques de ce type de suiveur.

- Les *isolés* : complétement détachés, ils sont à peine conscients de ce qui se passe autour d'eux. Ils portent peu d'attention à leurs leaders et ne cherchent particulièrement pas à répondre à leurs demandes. Leur mise à l'écart peut avoir des conséquences importantes. En effet, leur désintérêt et leur inactivité peut servir à maintenir le statu quo et à renforcer la position dominante des leaders (indépendamment des qualités de ces derniers).
- Les *spectateurs* (*bystanders*) : ce sont des observateurs qui ne s'impliquent pas. Délibérément, ils se mettent à l'écart, se désengagent de leurs leaders et de leurs groupes. Si parfois ils les suivent, c'est parce qu'ils peuvent en tirer un certain bénéfice. Leur retrait sert également à maintenir le *statu quo* mais, à la différence des isolés, les spectateurs sont conscients des conséquences de leurs actions (ou, plutôt, de leur inaction).
- Les *participants* : ils sont engagés à leur manière. S'ils sont d'accord avec le leader, ils le soutiennent. S'ils sont en désaccord, ils s'opposent à lui. Mais, qu'ils soient d'accord ou en désaccord avec le leader, ils s'intéressent à ce qui se passe dans le groupe et essaient d'avoir un impact sur celui-ci.
- Les *activistes* : ils sont énergiques et engagés. Passionnés, ils vont soit soutenir fortement leurs leaders soit s'y opposer fermement. Ainsi, ils peuvent travailler dur pour le groupe en suivant le leader ou, au contraire, chercher à le miner, voire l'écarter.
- Les *irréductibles* (*diehards*) : sont extrêmement passionnés par les idées (ou par les personnes) et ils donnent tout pour elles. Par conséquent, ils peuvent être complètement dévoués à leurs leaders ou, au contraire, résolument motivés à les évincer par tous les moyens possibles. Les irréductibles n'existent que rarement dans les groupes et ils « émergent » pour faire face à des situations désespérées.

A partir de ces différentes typologies de rôles et tout en essayant de dépasser une compréhension linéaire de celles-ci, nous proposons à présent une conception dynamique (illustrée par la Figure 3, voir page suivante) des rapports existants entre la variété d'aspects que l'on peut dégager *par* et *pour* l'analyse des rôles possibles dans un groupe et des actions que ceux-ci traduisent et/ou représentent. Dans cette conception, quatre éléments principaux s'articulent :

- les processus de communication[55] dans le groupe, en lien avec la manière dont les membres expriment leurs idées propres et sont à l'écoute des idées des autres ;
- les types d'influence pouvant être exercée en fonction du rôle, en lien avec les types de leadership et de followership, avec leur caractère fonctionnel ou dysfonctionnel, positif ou négatif pour le fonctionnement du groupe.
- la dimension du travail de groupe concernée par le rôle, lequel peut s'orienter (principalement) vers l'organisation du travail, vers l'attente des objectifs ou vers la gestion du climat social et affectif.
- la nature même de celui-ci (en matière, par exemple, de rôles *formels* et *naturels* – Lavoie & Panet-Raymond, 2011), en rapport avec la détermination (explicite ou implicite, préétablie ou émergente, négociée ou imposée,) des rôles ainsi qu'avec la manière dont les membres du groupe se les approprient.

[55] Abordé ici dans une acception générale, de l'ordre de la communication interpersonnelle (fondée sur l'échange de personne à personne), sans nous référer à une *théorie de la communication*.

Dans la figure, la représentation circulaire vise à rappeler notre approche quant au fait que les rôles (et, plus largement, les responsabilités dans le groupe) ne sont pas figés et qu'ils peuvent, donc, circuler – transiter, se développer, s'ajuster – de manière dynamique au sein du groupe, en fonction des particularités et de l'évolution possible de la situation de collaboration.

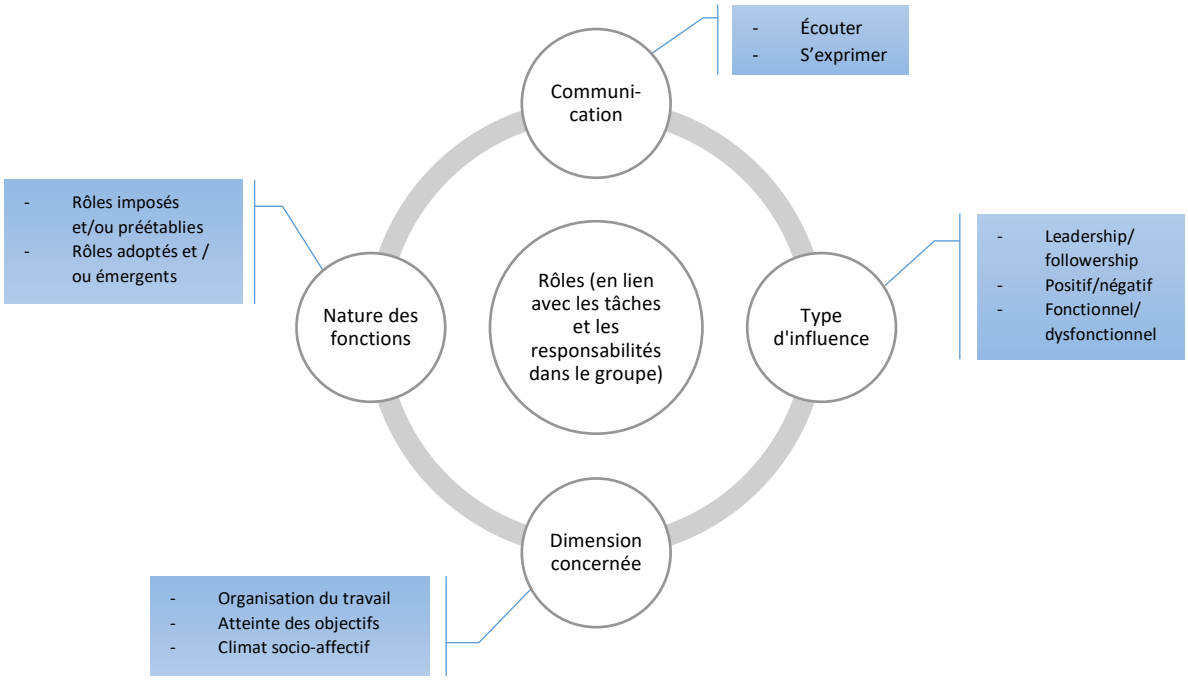


Figure 3. Notre conception dynamique des rôles et actions des élèves dans le groupe

Jusqu'ici nous avons présenté trois éléments qui découlent de la définition de la situation collaborative proposée par Dillenbourg (1999). Maintenant, nous considérons trois éléments complémentaires qui, gardant évidemment des liens étroits avec les spécificités de la situation, portent davantage sur le caractère processuel de la collaboration. Il s'agit de la nécessaire réciprocité entre les membres du groupe, des dynamiques interactives émergentes et des processus de négociation indispensables à la collaboration et à l'apprentissage en collaboration.

2.3.5 La réciprocité et son double caractère : épistémique et relationnel

Nous l'avons déjà signalé à différents endroits, en utilisant d'autres mots : la collaboration demande des interactions réciproques pour permettre aux pairs de partager leurs idées et d'avancer vers une conception partagée de l'objectif poursuivi (Ogden, 2000). C'est à travers la réciprocité dans les interactions sociales que les élèves

> develop a system of cognitive representations as interpretative frameworks and make a commitment to the common value system and sets of behavioural norms promoted in their

> sociocultural context. This process of socialization thus incorporates the acquisition and use of knowledge, ways of representing that knowledge, ways of thinking and reasoning with that knowledge. (Resnick & Nelson-Le Gall, 1997, p. 112)

Pour Ogden (2000), la réciprocité peut être observée spécialement dans la manière dont les élèves communiquent lorsqu'ils collaborent : en donnant à voir qu'ils prêtent attention à ses partenaires, en réalisant des efforts pour construire et maintenir une compréhension partagée de la tâche, en se coordonnant et en se focalisant conjointement sur des aspects particuliers de celle-ci, en essayant de surmonter les difficultés et les malentendus qui peuvent surgir en cours de réalisation de la tâche.

Nous avons aussi insisté sur les liens qui existent entre la réciprocité et les notions d'intersubjectivité et de compréhension mutuelle, auxquelles nous nous sommes référées plus haut. En effet, pour participer de manière fructueuse à la collaboration, les élèves doivent être en mesure de comprendre le point de vue de leur partenaire ainsi que la différence qui peut exister entre leur propre compréhension et celles de leurs partenaires. Ils doivent également être capables de communiquer leurs connaissances et leurs besoins les uns aux autres, sans quoi il serait très difficile de développer une compréhension partagée (Ding & Flynn, 2000). Dans les mots de Baudrit (2009) :

> Pour résoudre un problème à plusieurs, pour mener à bien un projet collectif, il vaut mieux que les partenaires soient au fait de leurs points de vue respectifs, aient accès à la pensée d'autrui ; ceci pour se coordonner et agir de concert. Autrement, chacun voit les choses à sa façon et il devient impossible de travailler ensemble, d'avoir une vision commune de l'activité à réaliser. Un terrain d'entente est donc à trouver et, à ce sujet, Clarck & Wilkes-Gibbs (1986) évoquent la Théorie du Grounding. Cette théorie sous-entend qu'un accord entre les partenaires est possible à partir du moment où chacun participe à l'activité collective, prend la peine d'écouter et de comprendre les autres. (p. 104)

C'est donc sur la base d'une réciprocité, qui se manifeste dans les échanges et dans les actions des élèves, que le groupe pourra construire des espaces communs sur le plan cognitif (par rapport à la représentation de la tâche, aux connaissances nécessaires pour la réaliser, etc.) mais également sur le plan social. En effet, comme le soulignent Kutnick et Colwell (2010) à partir des postulats de la théorie relationnelle, les relations interpersonnelles positives peuvent jouer un rôle déterminant dans la facilitation d'interactions sociales caractérisées par le dialogue productif, propices au développement cognitif. Autrement dit, dans les interactions d'apprentissage en collaboration, le progrès épistémique apparaît indissociable des dynamiques sociales (Andriessen *et al*., 2013). Bien entendu, comme le précisent Kutnick et Colwell, on peut se poser la question de savoir si les relations qui supportent le dialogue cognitif de haut niveau sont toujours un prérequis (une condition préalable) pour le progrès cognitif ou si elles peuvent aussi être le résultat (une conséquence) des tâches cognitives conjointes.

Dans tous les cas, ce que nous retenons avant tout est l'idée que la réciprocité concerne autant le plan cognitif ou épistémique de l'activité que sa dimension relationnelle, qui concerne, entre autres, le lien social, le désir et/ou l'utilité d'être ensemble, voire le sentiment d'appartenance au groupe. Différentes notions qui sont présentées dans la littérature mettent l'accent sur ces aspects. Par exemple, en lien avec le principe d'interdépendance positive (cher à la pédagogie coopérative), nous avons fait référence à

l'importance pour le groupe de la construction d'une identité collective, de la prise de conscience du besoin des autres et du désir (qui motive certains élèves) d'aider les autres. Crook (2013), quant à lui, parle de *togetherness* pour caractériser une certaine disposition (propre à l'être humain) à être ensemble et à être dans une attitude de partage lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage. A ce titre, il s'agit pour l'auteur d'une « intersubjectivité plus ». Enfin, Ryder et Campbell (1989, cité dans Littleton & Mercer, 2010) parlent de *groupesense* pour se référer à un sentiment d'effort partagé.

Toutes ces notions ont en commun la mise en avant de la valeur (potentielle) du fait d'être ensemble qui est caractéristique du travail à plusieurs. La collaboration, en tant qu'activité collective, suppose d'une certaine manière que les partenaires adoptent mutuellement des attitudes positives et, à la fois, apparaît comme une opportunité pour que les élèves apprécient le fait d'être réunis, de travailler ensemble (Baudrit, 2007a).

2.3.6 Formes et dynamiques de l'interaction

Dillenbourg (1999) fait référence à l'existence de différents degrés d'interactivité possibles dans la collaboration, en lien avec la manière dont les interactions vont influencer les processus cognitifs des membres du groupe. Pour l'auteur, un des défis majeurs qui doit relever la recherche sur l'apprentissage en collaboration est de concevoir des critères opérationnels pour tenter de définir la manière dont les interactions, les raisonnements et les actions des élèves s'entrecroisent. C'est justement dans cette idée que, dans notre recherche, nous proposons une articulation entre trois propositions théoriques : le double mouvement de continuité-discontinuité de Bachman et Grossen (2007), les formes de co-élaboration de Gilly *et al.* (2001) et les formes discursives et argumentatives proposées par Mercer (1995, 2000) et Asterhan (2013). Nous considérons que ces trois propositions, mises ensemble, peuvent servir à opérationnaliser le degré d'interactivité d'un groupe d'élèves et, surtout, à caractériser la forme – ou, plutôt, les formes – que peut prendre la collaboration, au regard des actions entreprises par les élèves et les modes de raisonnement mis en œuvre (Figure 4, voir page suivante).

En retraçant l'évolution des études sur le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage, Bachman et Grossen (2007) identifient un ensemble de recherches (diverses en matière de données récoltées, de situations étudiées et de méthodes d'analyse utilisées) centrées sur l'analyse (de la « mécanique ») des interactions entre pairs (cf. § 2.1, deuxième *période*). Les auteurs constatent que ces recherches convergent sur l'idée que le travail collaboratif et les apprentissages individuels subséquents semblent favorisés par des interactions qui combinent deux types de *régulations sociocognitives*[56] :

- Des régulations menant à l'établissement d'une base intersubjective commune qui permet aux interactants de partager certains présupposés sur la définition de la situation et de la tâche. Entrent par exemple dans cette catégorie : la focalisation conjointe sur des éléments de la tâche, la reprise ou l'élaboration du discours de l'autre, la coordination des actions, certaines formes

[56] Pour traiter la question des *régulations sociocognitives*, les auteures font référence à Allal (1988), qui propose un élargissement de la pédagogie de la maîtrise de Bloom (1968), fondé sur les processus de régulation des activités d'apprentissage des élèves – aspects que nous avons présentés plus haut (cf. § 1.2.2 et 1.2.3).

de distribution des tâches, c'est-à-dire toute action ou tout discours reposant sur certaines formes de réciprocité et de mutualité et tendant à s'inscrire dans la continuité des actions et discours du partenaire.

- Des régulations menant au contraire à la rupture de certaines formes d'intercompréhension, c'est-à-dire s'inscrivant dans la discontinuité des actions et discours du partenaires : désaccords sur les solutions, définitions différentes de la situation ou de la tâche, remises en cause des solutions ou des arguments proposés par le partenaire, etc. (pp. 131-132).

Gilly *et al*. (2001), quant à eux, distinguent quatre types de co-élaboration : la *co-élaboration acquiesçante*, la *co-construction*, la *confrontation avec désaccord* et la *confrontation contradictoire*[57]. Suivant les propositions de Bachman et Grossen (2007), nous pouvons affirmer que les deux premiers types de co-élaboration (acquiesçante et co-construction) se basent sur l'accord entre les élèves et s'inscrivent donc dans un mouvement de *continuité* des actions et discours des partenaires. Les deux derniers types de co-élaboration (confrontation avec désaccord et confrontation contradictoire) correspondent au mouvement inverse, soit celui de la *discontinuité*, de la rupture et du désaccord.

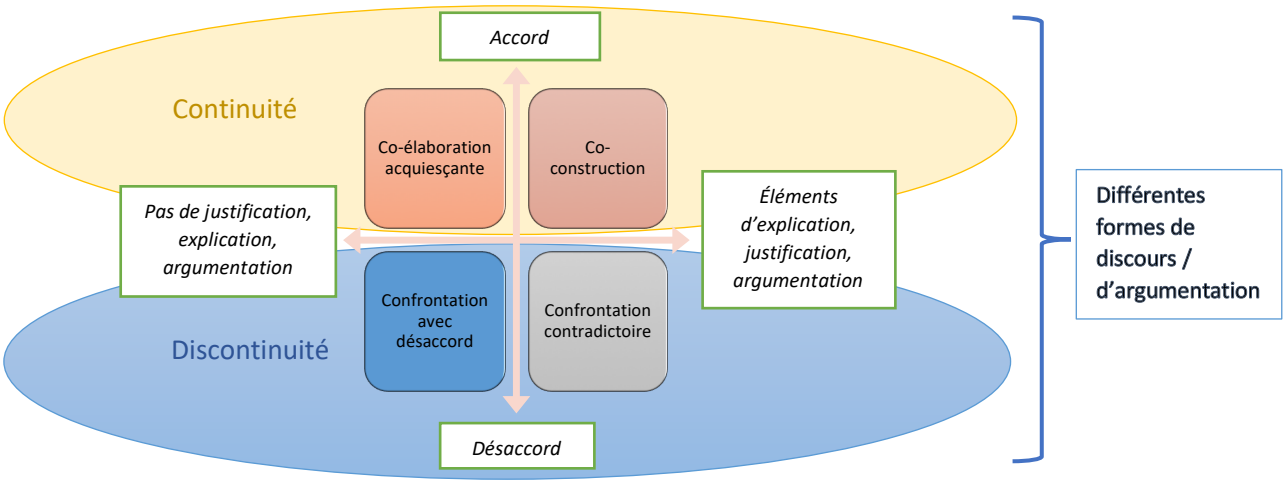


Figure 4. Notre conception des formes de la collaboration (interactions et discours)

Il convient de rappeler que les quatre types de co-élaboration correspondent à différents cheminements possibles dans une situation de collaboration. Osborne et Chin (2010) signalent que, dans une situation de collaboration, puisque plusieurs points de vue sont réunis et peuvent être confrontés, il peut y avoir des situations d'accord ou désaccord entre les pairs. La co-élaboration acquiesçante et la co-construction font partie des situations d'accord, mais seule la dernière implique des processus d'argumentation et de négociation. Ici, la collaboration se base sur la coordination des perspectives et des actions, sur le dialogue entre pairs et le partage des savoirs (Baudrit, 2007a) et les coordinations présentent un caractère non conflictuel (Baudrit, 2009).

[57] Nous ne revenons pas ici sur la définition de chacune, car nous les avons déjà présentées plus haut (cf. § 2.1.3).

Quand il y a désaccord entre les élèves, opposition entre les propositions, si les élèves acceptent d'entrer en dialogue, on peut observer des échanges marqués par la présence d'arguments, de contre-arguments, de justifications, de demandes de clarification, etc. Ici, le caractère contradictoire de la collaboration sous-entend l'idée que les partenaires sont amenés à prendre de la distance vis-à-vis du consensus social et à poser un regard critique et nouveau sur des questions considérées comme acquises (Baudrit, 2009). Dans ces cas, la collaboration se base sur la confrontation d'idées ou points de vue divergents – dynamique que l'on peut très bien reconnaître dans l'élaboration épistémique du *conflit sociocognitif* (e.g., Doise & Mugny, 1997) que nous avons déjà présentée. Ce caractère nous le retrouvons pleinement dans la confrontation contradictoire de Gilly *et al*. (2001), mais il est absent dans la confrontation avec désaccord, marquée par l'absence de discussion, d'argumentation, de négociation au regard des propositions des élèves.

Le caractère constructif – c'est-à-dire, favorable aux apprentissages – de la co-construction et de la confrontation contradictoire apparaît très marqué. Il semblerait que c'est moins le cas pour la co-élaboration acquiesçante et pour la confrontation avec désaccord, puisque ces dernières se caractérisent par un manque d'arguments, de développement des positions respectives et, *in fine*, de dialogue. Toutefois, nous n'écartons pas la possibilité qu'elles puissent aussi être productives (soutenant, par exemple, le fonctionnement du groupe) et constructives (susceptibles de favoriser la construction de connaissances, le développement de compétences). Pour mieux saisir le potentiel d'apprentissages des différentes formes de co-élaboration, nous considérons essentiel d'examiner les caractéristiques des processus discursifs en jeu dans l'interaction. Pour ce faire, nous prenons appui sur les typologies proposées par Mercer (1995, 2000) et Asterhan (2013). Pour nous, les types de discours et d'argumentation peuvent donner à voir notamment des évolutions et des déplacements possibles dans les modes dont les groupes fonctionnent et dialoguent. Par exemple, elles peuvent rendre compte de la manière dont les groupes traitent les désaccords et peuvent (parfois) déboucher sur un accord.

Dans tous les cas, notre proposition pour analyser et comprendre les dynamiques interactives dans une situation de collaboration présuppose un minimum de réciprocité et d'action conjointe entre les membres du groupe. Ainsi, elle n'intègre pas d'autres formes d'activité « de groupe », comme celles constatées dans certains travaux (e.g., Kutnick & Colwell, 2010 ; Littleton & Mercer, 2010) et qui relèvent plus d'un fonctionnement en parallèle (avec des actions simultanées des partenaires, mais sans échanges ou autre évidence qu'ils travaillent ensemble) ou en solitaire (quand il n'y a pas de tentative d'interaction, même avec la présence d'un partenaire).

2.3.7 Processus de négociation

La notion de *réparation* (Baker, Hansen, Joiner & Traum, 1999, cité dans Baudrit, 2007a) fait référence à un processus interactif qui permet de traiter des sujets qui ne font pas forcément l'objet de significations partagées et qui est donc susceptible de permettre au groupe d'avoir une représentation relativement consensuelle de l'objet qui les rassemble. Cette notion est clairement en lien avec les processus de négociation – et d'argumentation, de dialogue, de justification des points de vue – qui caractérisent la collaboration.

Nous l'avons signalé plus tôt : la définition et la construction de sens autour des buts communs d'un groupe passe nécessairement par la négociation. D'autres aspects de la collaboration sont (ou peuvent être) négociés, dont notamment ce qui concerne les contenus de savoir nécessaires pour réaliser la tâche et ce qui relève de l'interaction elle-même, soit l'organisation de l'activité et des échanges (la prise de parole, par exemple).

Il convient de signaler qu'il existe différentes manières de définir et de comprendre ce qui est la négociation. Traverso (2004) réalise une brève synthèse que lui permet de distinguer différentes tendances ou « familles » :

- Celles pour qui la négociation n'a lieu que lorsqu'il y a désaccord dans l'interaction (la négociation étant le mécanisme nécessaire pour le résoudre).
- Celles pour qui la négociation désigne des procédures de prise de décision (généralement, à partir d'un désaccord) sur des contenus spécifiques, sur des « questions fondamentales » (*substantive matters*).
- Celles pour qui le terme négociation désigne des « négociations conversationnelles » qui peuvent être plus ou moins étendues. Dans leur acception large, ces négociations concernent tous les phénomènes interactionnels. Autrement dit, négociation et interaction sont des synonymes. Dans une compréhension plus restreinte, la négociation se réalise dans une co-construction[58] et devient un principe de structuration de certains niveaux de l'interaction.

Dans une perspective située, dans laquelle nous nous inscrivons, la négociation fait partie de tout processus de communication – plus précisément, en matière de *négociation de significations*, nécessaire pour construire continuellement une intercompréhension mutuelle. Toutefois, pour notre cadre d'analyse, nous choisissons de privilégier une définition opérationnelle un peu plus restreinte de la négociation. Ainsi, nous ne retenons pas le point de vue selon lequel toute interaction représente en soi une négociation. En revanche, nous nous appuierons sur les autres trois cas de figure présentés par Traverso pour comprendre et caractériser ce qui implique entrer en négociation dans le cadre de l'apprentissage en collaboration. Ainsi, les processus de négociation peuvent concerner trois types de situations : celles marquées par le désaccord, par l'ambiguïté (y compris les malentendus) ou par la méconnaissance (ou l'incertitude, par exemple, face à des « questions fondamentales »). En ce, la négociation sert, comme nous l'avons déjà évoqué à propos des buts partagés par le groupe, à fonder les bases communes pour le travail conjoint (*grounding*[59], en anglais).

La négociation passe nécessairement par le dialogue. Nous suivons Lefstein (2010) lorsqu'il indique que le dialogue entraîne un mouvement de va-et-vient entre l'horizon propre et celui (ou ceux) des autres. En effet, le dialogue implique une tension entre l'ouverture à soi-même (l'engagement personnel, l'affirmation de son propre horizon) et l'ouverture à l'autre (l'écoute, la suspension temporelle des préjugés). C'est ainsi que, se servant de la perspective de l'autre comme levier pour l'auto-compréhension, il est possible de questionner sa propre perspective. Mais certaines formes de dialogue ne rendent pas forcément compte de ce mouvement dynamique et dialectique. C'est le cas de certains types de discours

[58] Ici, il s'agit de la co-construction de connaissances, à comprendre donc de manière plus large que le type de co-élaboration proposé par Gilly *et al.* (2001). L'idée de base est celle de la construction collective d'un objet commun.
[59] Voir, par exemple, Dillenbourg et Traum (1996, cité dans Dillenbourg, 1999).

(cumulatif, d'opposition) proposés par Mercer (1995, 2000 ; voir aussi Littleton & Mercer, 2010) et de certains types d'argumentation (consensuelle, antagoniste) proposés par Asterhan (2013).

Linell (2009), quant à lui, signale que les pratiques communicationnelles présentes dans l'interaction sont souvent distinguées par rapport à leur organisation « monologique » ou « dialogique ». Or, cette distinction apparaît souvent superficielle ou, du moins, incomplète. Linell propose donc d'approfondir leur compréhension, compte tenu du fait que des logiques de pouvoir et d'influence sociale, par exemple, peuvent faire que les voix de certains se fassent entendre plus facilement que d'autres. Pour ce faire, l'auteur s'intéresse à la manière dont les discours rendent compte d'un point de vue unique (*monoperspectivised*) ou du dialogue entre différents points de vue (*multiperspectivised*). Ainsi, une activité « monologiquement organisée » (dans laquelle une seule personne s'exprime) peut mettre en discussion différentes voix et différents points de vue. A l'inverse, une activité « dialogiquement organisée » (dont plusieurs personnes échangent) peut porter sur un seul point de vue, si tous les acteurs expriment la même opinion ou répètent tout simplement ce que l'autre dit. Il existe également des situations où deux acteurs (ou groupes d'acteurs) discutent mais ne dépassent jamais leur propre opinion, n'écoutent pas ni répondent à l'autre. Dans ces cas, l'interaction prend la forme de deux (ou plus) monologues en parallèle.

Crinon, Marin et Legros (2003) insistent sur le fait que, dans une collaboration, les échanges et les négociations entre les élèves peuvent prendre différentes formes : de l'acquiescement (à propos des propositions du partenaire) à la confrontation (qui oblige à argumenter et à reconsidérer les données et les points de vue). Pour notre part (en lien avec notre réflexion sur les formes de co-élaboration), nous considérons que le « simple » acquiescement, tout comme l'opposition non argumentée, ne constituent pas des formes de négociation. Nous suivons Baudrit (2007a) quand il signale que ce qui est propre à la négociation dans une situation de collaboration est l'idée de convaincre (à travers des arguments) et non de contraindre, pour trouver un terrain d'entente, des bases de travail communes. En ce sens, nous pensons que, dans les dynamiques de domination, où les élèves cherchent à tout prix à imposer leur avis et ne font aucun effort pour prendre distance de leur point de vue (Leman, 2010), la négociation n'est pas présente non plus.

Enfin, sur la base des différents apports théoriques que nous avons convoqués, nous pouvons affirmer que plus il y a négociation (et, donc, dialogue et argumentation), plus constructive peut devenir la collaboration. En revanche, ce n'est pas le résultat de la négociation qui dicte sa valeur, même si les situations de collaboration visent à terme un consensus, un produit commun. Qu'il y ait accord, désaccord ou impasse à la fin de la discussion entre les élèves, il y a toujours un potentiel d'apprentissage dans le processus de négociation lui-même, en ce qu'il comporte la possibilité de connaître le point de vue de l'autre, de présenter le sien, de les confronter ou les coordonner, d'accepter de se dévoiler, d'entrer en dialogue pour établir un espace commun de recherche et, dans ce cadre, produire des connaissances ensemble (ou résoudre un problème, accomplir une tâche).

2.3.8 Synthèse et conceptualisation de la collaboration comme un système dynamique

Dans les classes, quand on demande aux élèves de travailler ensemble et de collaborer, en dépit de l'injonction véhiculée par la consigne, rien ne semble garantir que les élèves puissent, veulent ou sachent collaborer. De la même manière que l'on ne peut pas apprendre (ou réguler) à la place de l'élève, il est impossible de collaborer à la place de l'élève. La référence de Dillenbourg (1999) à une situation collaborative met l'accent sur l'importance pour l'enseignant d'organiser des conditions et de proposer des activités qui seraient le plus favorables à ce qu'il y ait effectivement « de la » collaboration entre les élèves.

A cet égard, la collaboration apparaît à la fois comme un but, un idéal poursuivi, et comme un moyen, un processus émergent, qui se construit dans l'interaction, dont plusieurs « résultats » sont possibles. Pour Littleton et Mercer (2010), collaborer implique la présence d'un ensemble d'éléments : une tentative coordonnée et continue de résoudre un problème ou de construire des connaissances communes ; un engagement mutuel et des efforts conjoints vers un but commun ; une réciprocité et une négociation continue des significations ; un sentiment d'appartenance au groupe ou d'effort partagé ; une compréhension commune de la tâche à réaliser ; des dynamiques d'interaction et, plus encore, d'inter-pensée (en référence aux travaux de Mercer, 2000). En ce qui nous concerne, nous proposons de comprendre la collaboration comme un phénomène multidimensionnel, comme un système qui intègre et articule ces différents aspects (que nous venons d'examiner dans les sections précédentes) et que nous associons de manière schématique dans la Figure 5.

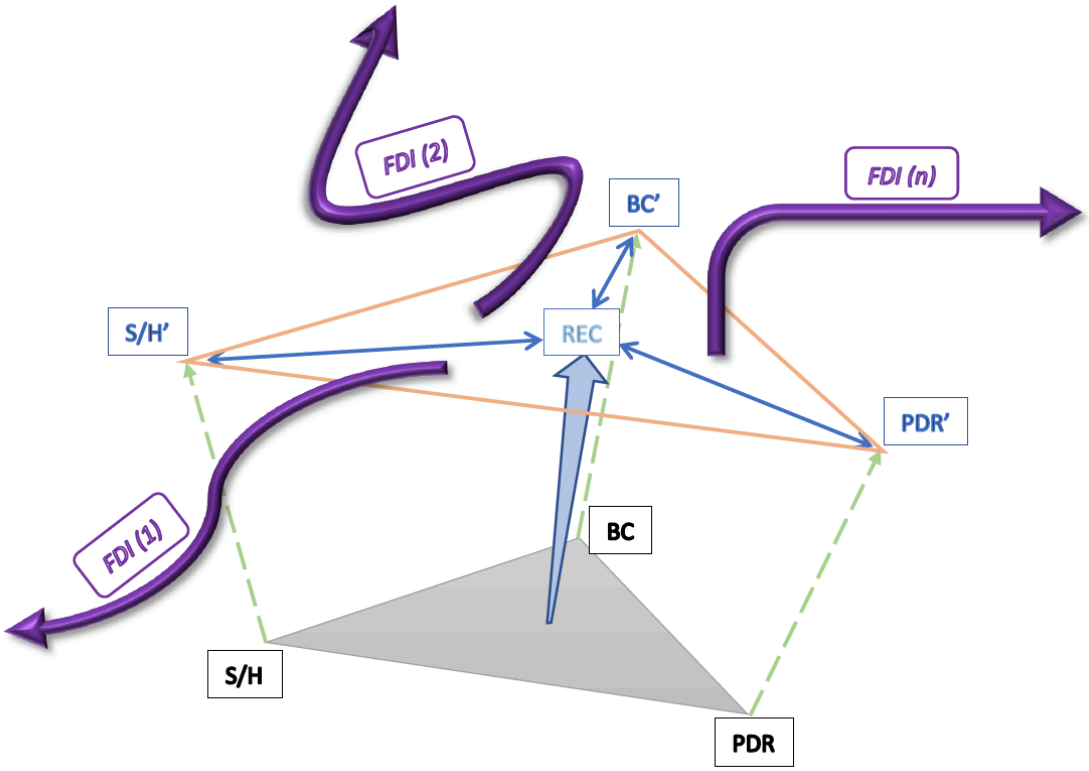


Figure 5. Notre compréhension systémique et dynamique de la collaboration

Dans ce système, les différents éléments retenus, en lien avec la situation collaborative et avec les processus inhérents à la collaboration, interagissent de manière dynamique, entretiennent des rapports d'interdépendance, voire d'interpénétration. Nous proposons que la *situation collaborative* (suivant la proposition de Dillenbourg, 1999) suppose la coexistence de trois aspects (ou conditions) : l'articulation symétrie/hétérogénéité dans le groupe d'élèves (S/H dans la figure), l'existence d'un (ou plusieurs) but(s) commun(s) (BC) et le partage de responsabilités dans le groupe (PDR). Ces trois conditions représentent la base (triangle gris dans la figure) et le point de départ de la (possible) collaboration, en tant que mode de travail organisée par l'enseignant.

Dans et *à travers* l'interaction, ces trois aspects évoluent et la situation de collaboration *prend vie.* Les buts « communs », par exemple, peuvent exister dès le départ de la situation – tout en admettant qu'à l'école, dans des tâches proposées par l'enseignant, ces buts sont généralement définis en dehors du groupe et, donc, pas forcément partagés par les élèves. C'est grâce à des processus de négociation (flèches vertes en tiret cadratin) qu'ils peuvent devenir communs et être appropriés – ou adaptés, transformés, crées – par le groupe (BC'). La symétrie et l'hétérogénéité dans le groupe peuvent également évoluer (S/H'), considérant les changements possibles (qui passent par des négociations multiples) en matière de connaissances et compétences de chacun, de reconnaissance mutuelle de celles-ci, et/ou des manières de se représenter, de comprendre et d'aborder la tâche. Enfin, le partage de responsabilités peut aussi varier en cours d'activité (PDR'), en s'appuyant sur des négociations (plus ou moins explicites) à propos de l'organisation du travail, le caractère (plus ou moins) collectif des efforts et/ou les rôles adoptés par les élèves.

Toutes ces transformations possibles vont constituer une nouvelle *réalité* (représentée par le triangle orange), si les élèves acceptent – et trouvent du sens dans l'idée – d'être ensemble. En ce, la réciprocité (REC), qui se construit dans le processus et qui passe aussi par des négociations (flèches bleues), joue un rôle essentiel : elle représente, pour utiliser une métaphore, la *colle* qui permet aux élèves de communiquer, de s'accepter, de se comprendre, de s'entraider. Pour rappel, nous considérons que la réciprocité englobe un ensemble de processus (que les auteurs nomment de différentes manières : *intersubjectivité*, *complémentarité*, *interdépendance*, *togetherness*, entre autres) et concerne autant le plan épistémique que le plan relationnel de l'activité collective.

Dans cette nouvelle réalité, comme nous l'avons déjà signalé, la situation de collaboration peut prendre différentes formes, avec des dynamiques interactives diverses (FDI – flèches violettes). Le développement de la collaboration peut donc suivre des trajectoires variées et complexes, qui peuvent être plus ou moins favorables aux apprentissages (cf. § 2.3.6) et qui impliquent, elles aussi, des processus de négociation propres. C'est dans le but de décrire et de comprendre ces formes possibles de la collaboration (en ce qui nous concerne, dans les processus évaluatifs) et leurs implications pour les apprentissages des élèves que nous proposons cette manière systémique d'envisager les situations collaboratives à l'école.

Pour conclure ce chapitre, nous tenons à insister sur trois points qui servent à résumer et, parfois, à compléter les bases de notre compréhension de la collaboration entre pairs :

- Nous sommes d'accord avec Kumpulainen et Lipponen (2010) lorsqu'ils indiquent que les formes de participation des élèves dans la classe ne sont pas fixes et stables, mais qu'elles sont à appréhender

dans le cadre d'un processus dynamique et localement situé. De ce fait, quand des élèves collaborent, leurs actions, leurs rôles, leurs manières d'interagir, se développent et se transforment au fur et à mesure que la situation et la relation de collaboration évoluent. Comme le signale Crook (2013), l'activité conjointe des élèves peut être organisée de diverses manières. Pour nous, il n'existe pas une seule et unique manière de collaborer et différentes dynamiques interactives et discursives peuvent contribuer (plus ou moins) à la construction conjointe de connaissances.

- Apprendre en collaboration suppose la construction d'un espace de signification partagée (Crinon *et al.*, 2003 ; Tartas *et al*., 2010). En ce sens, les échanges entre élèves sont à la base des possibles transformations conceptuelles où les points de vue individuelles (les interprétations et représentations personnelles) peuvent converger en des connaissances partagées (Roschelle & Jackiw, 2000). Les processus de négociation y jouent un rôle central pour permettre aux partenaires de se coordonner, de confrontent leurs points de vue, d'essayer de gérer leurs différences et/ou de rassembler leurs ressources. Ainsi, collaborer peut favoriser des déplacements de la pensée d'une activité à une autre, d'un espace social à un autre, qui mènent les individus et les groupes à restructurer leurs compréhensions, leur langage et l'organisation de leurs interactions sociales (Tartas *et al*., 2010). Mais il faut accepter aussi que collaborer ne vas pas de soi, que les élèves peuvent tomber dans des dynamiques moins constructives. Le rôle de l'enseignant est donc de soutenir le travail et l'apprentissage de collaboration, en plus d'organiser les conditions pour favoriser au mieux les échanges constructifs.
- Les aspects socio-relationnels des situations de collaboration sont en lien étroit (de réciprocité) avec les aspects épistémiques. La possibilité (ou la difficulté) d'arriver à des élaborations conjointes et à la construction partagée de significations dépend donc fortement de leur articulation. A ce propos, Barron (2000) souligne les liens qui existent entre un *espace relationnel* et un *espace de contenu* dans les travaux de groupe. En effet, les problèmes relationnels (exprimés par des comportements tels que le non-respect des tours de parole) peuvent entraver ou stimuler les participants dans le traitement et la capitalisation des idées en cours de (co-)construction dans le groupe. De la même manière, les discussions des élèves sur le plan épistémique, notamment lorsqu'il y a désaccord, peuvent affecter les rapports sociaux entre les partenaires. C'est en ce sens que Damşa *et al*. (2013) insistent sur la complexité de la collaboration, compte tenu que les participants doivent contrôler et évaluer, à la fois, leurs propres processus épistémiques et ceux des autres, tout comme les aspects relationnels et les questions identitaires que s'y rapportent.

CHAPITRE 3. ÉCRITURE ET ÉVALUATION DE LA LETTRE AU COURRIER DES LECTEURS

Le but central de notre étude est, rappelons-le, d'observer et comprendre des pratiques d'évaluation collaborative en classe, à des fins de modélisation. Pour ce faire, il est indispensable de penser cette dernière au regard du savoir disciplinaire concerné. En accord avec les enseignants participant à notre recherche, nous choisissons comme objet disciplinaire la production textuelle en français dans des situations d'écriture qui impliquent une collaboration entre élèves. Plus précisément, il s'agit de la production de textes argumentatifs sous la forme d'une *lettre au courrier des lecteurs*.

Pour Dolz et Gagnon (2008), le texte est à considérer comme l'unité de base de l'enseignement de la production orale et écrite. Selon ces auteurs, cette centration sur le texte s'explique par l'importance accordée aux situations de communication et d'interaction sociale. Or, en raison de la grande diversité d'activités langagières et de pratiques textuelles (qui varient en fonction des buts à atteindre et des situations sociales), l'enseignement de l'écrit doit s'appuyer sur des classements des textes. Ces classements apparaissent par nature dynamiques, non stables, car ils sont en évolution constante. En ce sens, on parlera alors de regroupements et, surtout, de *genres textuels* (dont le genre la lettre au courrier des lecteurs).

Par ailleurs, le caractère social de l'écriture est de plus en plus reconnu par la littérature scientifique (Topping, Nixon, Sutherland & Yarrow, 2000). Depuis les années 1980, la contribution des pairs aux processus de production écrite dans une perspective d'activité sociale est mise en avant et, ce, à toutes les étapes du processus (Blain, 1995), de la contextualisation à la relecture, révision et réécriture du texte (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011). S'il existe des recherches portant sur la collaboration entre pairs en cours d'activité de production écrite, peu d'entre elles décrivent la nature des interactions entre élèves (Lavoie, Levesque & Laroui, 2008) et très peu s'intéressent explicitement aux processus d'évaluation lors des activités d'écriture en collaboration. Pourtant, les approches didactiques de la production écrite favorisent l'introduction de procédures de coévaluation, autoévaluation et évaluation entre pairs, dans le cadre de séquences didactiques dynamiques et complexes (Allal & Michel, 1993). Il est possible, par exemple, d'intégrer dans la production de textes des moments de révision collaborative (lecture collective, discussions en groupe, révisions croisées), susceptibles de favoriser la mise en œuvre de stratégies de régulation et différenciation (Dolz *et al*., 2011).

Dans ce chapitre 3, une première partie (§ 3.1) est destinée à présenter le travail par genres textuels, qui guide et caractérise les pratiques d'enseignement de l'écrit (et de l'oral) dans le contexte de notre recherche (canton de Genève). Nous décrivons également le modèle didactique que s'y rattache, puis décrivons les spécificités des textes argumentatifs et, plus précisément, du genre la lettre au courrier des lecteurs. Dans la deuxième partie (§ 3.2), nous nous intéressons tout particulièrement à l'évaluation des productions écrites des élèves, en lien avec trois aspects : l'enseignement par séquences didactiques, l'approche didactique des genres textuels et les situations d'écriture collaborative.

3.1 Apprentissage et enseignement du genre *la lettre au courrier des lecteurs*

Suivant les propos de Dolz *et al.* (2011) et comme nous l'avons signalé ci-dessus, l'apprentissage de la production écrite dans le contexte de notre recherche suppose de considérer le texte comme unité de travail, tout en prenant en compte la variété des situations de communication. De ce fait, l'apprentissage de l'écriture s'organise en fonction de textes particuliers, ayant des spécificités ainsi que des aspects communs ou génériques qui permettent de les regrouper selon leurs contenus, leur structure communicative, leur configuration en matière d'unités linguistiques. Pour mieux comprendre cette manière d'appréhender les processus d'apprentissage (et d'enseignement) de l'écrit, nous nous intéressons ici en détail à la notion de genre textuel.

3.1.1 Le genre textuel : définition et place dans l'enseignement de la production écrite

Bronckart (1996) propose une définition générique de la notion de *texte* selon laquelle celui-ci correspond à « toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (p. 74). En même temps, l'auteur souligne l'existence d'une grande diversité d'exemplaires de textes observables, de « sortes de texte » qui partagent des caractéristiques communes identifiables et qui semblent répondre aux particularités (et à l'évolution) des conditions sociales dans lesquelles ils sont produits. C'est en ce sens que la notion de *genre de texte* est utilisée pour se référer aux ensembles des productions verbales organisées, sous des formes écrites ou orales.

Toutefois, Bronckart attire l'attention sur le fait que les genres de textes restent des entités vagues : de multiples classements existent, passablement divergents et partiels, ce qui donne à voir une diversité importante dans les critères qui peuvent être utilisés pour définir (et différencier) les genres (par exemple, l'activité humaine concernée, l'effet communicatif visé, le contenu thématique évoqué). En effet, les analyses qui portent sur les propriétés générales des textes mettent en évidence leur complexité, en rapport avec le nombre et l'hétérogénéité de leurs modalités de structuration, ce qui montre que

> les textes sont donc des produits de la mise en œuvre de mécanismes structurants divers, hétérogènes et souvent facultatifs, mécanismes se décomposant en opérations elles-mêmes diverses et facultatives, opérations se réalisant à leur tour en exploitant des ressources linguistiques généralement en concurrence. Toute production de texte implique dès lors nécessairement des choix, relatifs à la sélection et à la combinaison des mécanismes structurants, des opérations cognitives et de leurs modalités linguistiques de réalisation. Dans cette perspective, les *genres de textes* constituent les produits de *configurations de choix* parmi ces possibles, qui sont momentanément « cristallisées » ou stabilisées par l'usage – ces choix relevant du travail qu'accomplissent les formations sociales pour que les textes soient adaptés aux activités qu'ils commentent, adaptés à un médium communicatif donné, efficaces face à tel enjeu social, etc. (Bronckart, 2004, p. 104)

Selon Schneuwly (1998), le choix d'un genre se fait en fonction d'une situation définie par trois paramètres : le but, les destinataires, le contenu. Ce choix se réalise dans un ensemble de possibles à

l'intérieur d'une sphère sociale. Mais, si les genres sont « souples », ils gardent une certaine stabilité, du fait qu'ils « définissent ce qui est dicible » (p. 160), ont une composition et une structure définie par leur fonction et se caractérisent par un style.

Schneuwly et Dolz (1997) font l'hypothèse qu'au travers des genres, les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants. Par pratiques langagières, les auteurs entendent « les dimensions particulières du fonctionnement langagier par rapport aux pratiques sociales en général, le langage ayant une fonction de médiation par rapport à ces dernières » (p. 28). Dans ce contexte, les auteurs considèrent (s'appuyant sur Bakhtine, 1984) que les genres, étant des formes relativement stables des énoncés dans des situations habituelles et permettant donc de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières, sont des outils de base à la possibilité de communiquer. Plus encore, les genres textuels, en raison de leur caractère générique, apparaissent comme un terme de référence intermédiaire pour l'apprentissage et comme un « méga-outil[60] » qui sert de support à l'activité dans les situations de communication et, à la fois, de repère pour les apprenants. Or, comme le précisent Schneuwly et Dolz, dans la situation scolaire, il s'opère un dédoublement du genre : en plus d'être un outil de communication, il est objet d'enseignement et d'apprentissage. De ce fait, l'élève se retrouve dans une situation en grande partie fictive (les auteurs parlent d'un « espace du comme si »), dans laquelle la pratique langagière fondée par le genre est aménagée à des fins d'apprentissage.

Les genres, comme l'affirment Schneuwly et Sales Cordeiro (2016), peuvent également être considérés comme des principes constitutifs et organisateurs des plans d'études dans l'enseignement du français (et aussi d'autres disciplines). En effet, à partir des années 1990, la notion de genre de texte devient progressivement le cœur de l'organisation des objectifs d'apprentissage du français (langue première) en ce qui concerne la production et la compréhension de textes à l'école primaire. C'est le cas du Plan d'Études Romand (PER), adopté en 2010 suite au travail réalisé pendant quelques années, qui est le cadre de référence commun aux cantons de la Suisse romande[61] (et, donc, de la ville de Genève, contexte de réalisation de notre recherche).

Dans le PER sont définis les objectifs d'enseignement des différents cycles de l'école obligatoire. Dans ce plan d'études, la notion de genre de texte figure dans les objectifs d'apprentissage liés à la production et à la compréhension (orale et écrite) de textes en français, en lien avec leur diversité au regard des différents contextes. Or, toujours selon Schneuwly et Sales Cordeiro, une certaine instabilité conceptuelle caractérise ces objectifs. Ainsi, par exemple, pour le cycle 1 (1ère à 4ème année du primaire), la notion de genre apparaît quelque peu diluée (au profit d'autres classements plus généraux et hétérogènes) et pour le cycle 2 (5ème à 8ème année), il y a une référence explicite à des genres de textes, même si ses paramètres (but, énonciateur, destinataire) ne sont pas cités systématiquement. Enfin, les auteurs indiquent que dans le PER, la progression est conçue en *spirale*, c'est-à-dire que les différents regroupements de genres sont travaillés à tous les cycles et des genres proches (parfois identiques) sont également traités aux différents cycles, dans une visée de complexification progressive et d'approfondissement des capacités des élèves.

[60] Il s'agit, selon Dolz *et al.* (2001), d'un outil qui joue un rôle sur trois plans : culturel (médiation des interactions entre l'individu et les objets de la culture), didactique (articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires) et d'apprentissage (accès à des significations et, par ce biais, développement des capacités langagières).
[61] Dans le cadre de l'accord intercantonal HarmoS, qui vise l'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse.

L'organisation des objectifs visés à travers l'enseignement demande, comme le soulignent De Pietro et Schneuwly (2003), une modélisation qui assure une vision globale du genre de texte. Pour ces auteurs, la notion de genre textuel constitue un cadre fondamental mais, malgré tout, insuffisant pour fonder la mise en place d'un enseignement structuré de ses éléments et mécanismes constitutifs. C'est en ce sens qu'ils proposent le concept de *modèle didactique*, auquel nous nous intéressons ci-dessous.

3.1.2 Le modèle didactique du genre et la séquence didactique

Le concept de *modèle didactique*, tel que proposé par De Pietro et Schneuwly, a son origine dans la pratique de l'ingénierie didactique et résulte d'un travail de synthèse à partir de quatre sources fondamentales :

- La référence (en partie préthéorique, faisant appel même au sens commun) à des genres déjà enseignés.
- La référence (sélective, guidée par des représentations de ce qui est enseignable) à des descriptions linguistiques des genres, avec une mise en évidence de certaines caractéristiques.
- La référence à des capacités langagières des élèves.
- La référence (souvent implicite) à des pratiques didactiques.

A partir de ces quatre sources ou types de références, le modèle didactique s'opérationnalise dans une *séquence didactique* et ce sous trois modalités différentes : des situations de production de texte, des objectifs d'apprentissage visés, des tâches à proposer aux élèves (pour qu'ils atteignent ces objectifs). Le modèle didactique apparaît ainsi comme un outil qui sert à définir l'objet à enseigner et les dimensions de celui-ci qui sont susceptibles d'être enseignées.

Pour les auteurs, du point de vue de sa forme, le modèle didactique comprend cinq composantes : la définition générale du genre, les paramètres du contexte communicatif, les contenus spécifiques, la structure textuelle globale et les opérations langagières (et leurs marques linguistiques). Par ailleurs, le modèle didactique du genre permet de construire, à la fois, 1) des activités d'enseignement-apprentissage diverses et 2) des séquences d'enseignement-apprentissage de complexité croissante (suivant donc la progression et le développement des élèves). Autrement dit, le modèle didactique apparaît comme un outil qui guide la construction des séquences didactiques.

Schneuwly (1991) définit la *séquence didactique* comme un « ensemble organisé de leçons visant un nombre limité d'objectifs, ayant pour objet une action langagière dans le cadre d'un projet » (p. 134). Elle comprend, généralement quatre ensembles d'activités : 1) la détermination des motivations des élèves et l'évaluation des savoirs déjà présents chez l'élève, afin de définir des objectifs précis ; 2) un travail sur le contenu et la forme des textes visés ; 3) la production de textes ; 4) l'évaluation et révision des textes, au regard des objectifs définis et des activités effectuées.

Les propositions de certains plans d'études, dont le PER, prennent appui sur des séquences didactiques pour la production de textes oraux et écrits et pour la lecture (Schneuwly & Sales Cordeiro, 2016). C'est le cas du dispositif d'enseignement « séquence didactique pour l'enseignement d'activités langagières ».

Dolz et Schneuwly (1999) décrivent la démarche (séquence didactique) à travers ses caractéristiques particulières, dont :

- L'organisation du travail autour des genres de texte. Cette entrée par les genres permet, selon les auteurs, « de travailler sur l'organisation d'ensemble de l'unité de texte sans négliger son hétérogénéité constitutive » (p. 120).
- L'organisation de la séquence à partir d'un projet d'appropriation des dimensions constitutives du genre. Cette appropriation se fait à travers des moyens pour saisir les conditions sociales de production du genre, des activités pour favoriser au mieux la planification du texte, des exercices en lien avec les valeurs socio-énonciatives des unités linguistiques propres au genre.
- La constitution d'un corpus de textes qui illustre le genre travaille et qui sert de référence aux élèves (pour effectuer les activités, pour réaliser leurs productions).
- Un travail sur le genre concentré dans un laps de temps limité, afin d'assurer le sens général des activités et le maintien de l'orientation de l'attention des élèves sur les objectifs d'apprentissage.
- Une structure de base, composée de trois étapes : une première production, une suite d'ateliers et une production finale.

Par la suite, cette structure de base a été précisée (Figure 6, voir page suivante). En effet, telle qu'elle est proposée dans les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001), une séquence didactique comprend quatre étapes :

1) Une *mise en situation* pour présenter la tâche d'expression écrite à réaliser par les élèves, afin que ces derniers puissent se construire une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir.
2) L'écriture d'une première production (*production initiale*), qui représente une première rencontre des élèves avec le genre visé et qui permet à l'enseignant d'évaluer les capacités de départ des élèves, quant à leurs potentialités et difficultés (leurs « problèmes » d'écriture), pour planifier en conséquence les activités de la séquence didactique.
3) Un travail par *modules*, constitués de différentes activités visant à développer chez les élèves des capacités nécessaires à la maîtrise d'un genre de texte. Il s'agit des « ateliers » dont parlaient Dolz et Schneuwly (1999), dont un principe essentiel est de varier les activités (d'observation et d'analyse de textes, de lecture et révision, entre autres) pour multiplier les voies d'accès possibles aux savoirs que les élèves doivent acquérir.
4) L'écriture d'une *production finale*, dans laquelle l'élève peut mettre en pratique les connaissances acquises, les notions et outils élaborés dans les modules. C'est l'occasion aussi pour l'enseignant d'évaluer les progrès des élèves.

Enfin, selon Dolz et Schneuwly (1999), une dernière particularité des séquences didactiques est qu'elles accordent une importance primordiale au contrôle conscient des processus cognitifs qui interviennent dans la production de textes (oraux et écrits). Afin d'atteindre ce but, des outils de régulation des activités des élèves y sont proposés. Parmi ces outils, les auteurs citent les *feuilles d'observation* des textes de référence, les formes de *constat* et d'*aide-mémoire* des dimensions travaillées en classe, ainsi que les *grilles de contrôle* de la production.

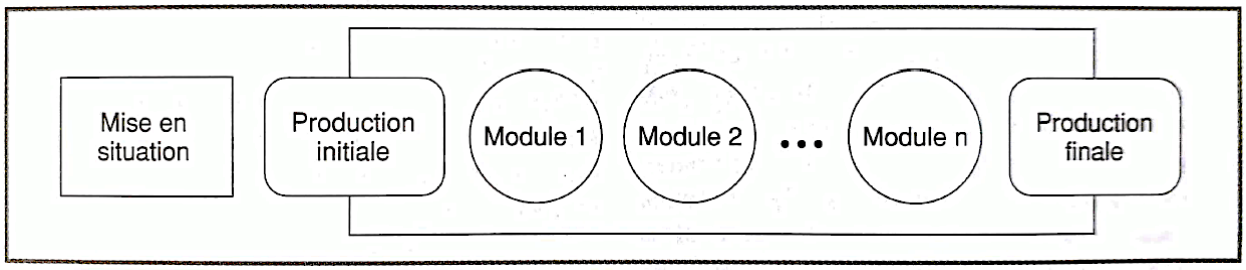


Figure 6. Schéma d'une séquence didactique (Dolz *et al.*, 2001, p. 7)

Ayant clarifié les concepts de modèle didactique et de séquence didactique et leur place dans l'enseignement des genres textuels, à présent nous nous intéressons au genre choisi par les enseignants participant à notre recherche pour expérimenter des démarches d'évaluation collaborative. Dans ce qui suit, nous examinons d'abord les caractéristiques des textes argumentatifs et, ensuite, plus particulièrement, celles du genre *la lettre au courrier des lecteurs* qui constitue le savoir disciplinaire spécifique en lien avec l'objet de notre recherche.

3.1.3 Argumentation et écriture de textes argumentatifs

D'une manière générale, l'argumentation peut être définie comme une activité sociale dans laquelle les interlocuteurs essaient de renforcer ou affaiblir l'acceptabilité d'une ou plusieurs idées (points de vue exprimés, solutions proposées) à travers un certain raisonnement (Asterhan, 2013). L'argumentation vise à convaincre un « adversaire » raisonnable de l'acceptabilité d'un point de vue en avançant une constellation de propositions pour justifier ou réfuter l'opinion exprimée (van Eemeren & Grootendorst, 2004, cité dans Osborne & Chin, 2010). Plus précisément, argumenter, selon Golder (1996),

> c'est rendre vraisemblable pour l'interlocuteur ce qui n'était qu'un possible, qu'une supposition ; le locuteur devra donc s'efforcer de donner des raisons, d'étayer ses arguments. De plus, argumenter, c'est accepter que les choses ne vont pas de soi, qu'on est dans le domaine du contestable ; le locuteur doit donc marquer ses distances vis à vis de ce qu'il dit et présenter ses arguments de façon négociée. (p. 121)

L'auteure considère que, dans un discours argumentatif, on doit retrouver des arguments susceptibles d'être acceptés (s'appuyant sur des valeurs d'une culture partagée par le *locuteur* et l'*interlocuteur*[62]) et des contre-arguments (indiquant la prise en compte par le locuteur des éventuels arguments opposés). En effet, dans le discours argumentatif, il ne suffit pas de défendre son point de vue. Il est nécessaire de laisser à l'interlocuteur la possibilité de discuter les positions défendues.

Ainsi, Golder reconnaît deux dimensions fondamentales à l'argumentation : l'*étayage* ou justification et la *négociation interlocutoire* ou prise de distance du locuteur au regard de son discours. La part accordée à

[62] Pour Golder (1996), le terme *locuteur* désigne le sujet producteur du discours (oral ou écrit) et le terme *interlocuteur* désigne la personne à qui est destiné ce discours. Suivant les propositions d'autres auteurs (e.g., Dolz & Pasquier, 1994), nous parlerons plus tard également d'*énonciateur* et de *destinataire*, respectivement.

chacune de ces dimensions apparaît largement déterminée par la finalité communicative du discours et par la situation dans laquelle celui-ci est produit. Or, quelle que soit la situation de production du discours, ces deux dimensions (ou opérations) sont constantes et peuvent être considérées comme des propriétés communes aux discours argumentatifs.

En ce qui concerne l'étayage, Golder (1996) s'appuie sur des études empiriques pour signaler qu'en situation orale de dialogue, les enfants, dès leur jeune âge, savent justifier leurs positions. Or, ils ne le font pas systématiquement (la procédure systématique de justification n'est pas présente avant 13 ans) et, quand ils le font, c'est d'une manière plutôt rudimentaire (utilisant souvent un seul argument). A l'écrit, la structure argumentative des enfants apparaît aussi très simple à 8 ans, puis se complexifie et devient véritablement élaborée à l'adolescence.

Par rapport à la négociation[63], l'auteure relève l'existence de différentes formes, telles que la prise de distance énonciative (du type « à mon avis »), la modulation de la certitude (« peut-être »), la restriction ou spécification des jugements (« seulement dans le cas où… ») ou la contre-argumentation. A propos de cette dernière, Golder précise qu'il s'agit d'une structure d'étayage composée de deux (ou plusieurs) arguments liés entre eux, qui témoigne de la prise en compte d'autres points de vue (donc, de la négociation du discours). Ainsi, il est évident que les opérations d'étayage et de négociation dans l'argumentation sont interdépendantes.

Il est important de noter, suivant toujours Golder, que pour produire un discours argumentatif il est nécessaire qu'il existe un thème « argumentable », c'est-à-dire susceptible d'être discuté. En ce sens, les thèmes dans lesquels l'implication subjective est forte donnent lieu à un emploi plus important des marques de négociation (du type « je pense », « je crois »). D'ailleurs, pour négocier, une certaine connaissance de l'objet débattu est nécessaire pour qu'il soit possible activer simultanément des arguments et des contre-arguments. Selon l'auteure, la négociation passe aussi par la recevabilité des arguments. Autrement dit, en plus de justifier ses opinions et afin de convaincre son interlocuteur, il faut que les justifications présentées soient acceptables par celui-ci.

Ainsi, Golder constate que, si la justification se réalise essentiellement à travers l'étayage, les moyens textuels qui permettent au locuteur de marquer la négociation sont multiples : expression du jugement, distanciation par rapport au discours, modulation des jugements, contre-argumentation. L'utilisation de cette dernière opération implique que le locuteur situe son discours dans un débat, dans un champ argumentatif où plusieurs discours sont possibles. Autrement dit, elle exige une capacité importante de décentration de la part du locuteur.

Ces différents éléments permettent d'affirmer que l'exercice de l'argumentation à l'école est complexe. En effet, il exige l'identification du destinataire et de l'énonciateur ainsi que l'investissement d'une position argumentative : est-ce l'enfant-individu qui argumente ou est-ce l'élève d'une institution scolaire particulière qui doit le faire ? Pour argumenter, l'élève, doit-il se référer à des valeurs personnelles ou à

[63] A différencier ici de la négociation au sens de Dillenbourg (1999) ou de Traverso (2004), que nous avons présenté dans notre chapitre précédent, en tant qu'élément constitutif de la collaboration.

des valeurs collectives ? (Golder, 1996). De plus, le choix des arguments n'apparaît pas complétement libre mais plutôt répondant à des standards imposés par le contexte, par des discours socialement dominants.

Pour l'auteure, l'enseignement du discours argumentatif basé exclusivement sur son organisation formelle apparaît inadapté. Ainsi, une des difficultés majeures de l'argumentation réside dans son « insaisissabilité », compte tenu du fait qu'il n'est pas possible de définir une organisation type ni des arguments types (pour un thème donné). Autrement dit, dans la production d'un discours argumentatif, l'élève ne dispose pas d'un schéma textuel suffisamment structuré et les objets de l'argumentation sont presque entièrement à construire.

C'est probablement au regard de ces contraintes que, traditionnellement, l'enseignement de l'argumentation est réservé à la fin de l'école obligatoire (à partir de 15 ans), avec l'hypothèse qu'il s'agit d'une compétence (trop) complexe, difficilement accessible aux jeunes élèves, comme le soulignent Dolz et Pasquier (1994). Or, ces auteurs considèrent qu'au contraire, l'enseignement des textes argumentatifs est possible dès les premiers degrés de l'école primaire. Ainsi, ils proposent un enseignement organisé dans une séquence didactique qui intègre trois dimensions ou niveaux d'activités qui sont en interaction : la *contextualisation*, la *planification* et la *textualisation*[64].

Le premier niveau concerne les paramètres contextuels spécifiques à l'argumentation (au regard d'autres types de discours), à savoir :

- le but général, qui est ici de convaincre ;
- l'objet de la controverse, caractérisé par un conflit de valeurs (dans lequel plusieurs réponses sont possibles) ;
- le but social spécifique, soit l'orientation argumentative, celle qui détermine la valeur des arguments et contre-arguments ;
- le lieu social, qui peut être représenté, par exemple, par certaines rubriques de journal ;
- les rôles sociaux de l'énonciateur et du destinataire ;
- les rapports hiérarchiques qui existent entre l'énonciateur et le destinataire.

Le deuxième niveau concerne la planification de l'argumentation, que l'on peut examiner à l'aune du modèle de Toulmin (1958, cité dans Dolz & Pasquier, 1994). Ce modèle représente un schéma procédural qui sert à caractériser la technique utilisée par l'auteur d'un texte afin de développer un argument. Ce développement donne à voir le passage entre des « données » ou constats supposés admis par l'interlocuteur et une « conclusion » ou opinion que le locuteur souhaite avancer. Ce passage, à son tour, se réalise grâce à l'étayage par des justifications qui constituent le « support » de l'argument.

Enfin, le troisième niveau (celui de la textualisation) concerne une série d'unités linguistiques et de formules expressives qui sont caractéristiques de l'argumentation. Dolz et Pasquier en proposent les suivantes :

[64] Plus tard (§ 3.1.4), nous y faisons référence en termes d'*opérations constitutives de la production textuelle*, suivant les propositions de Dolz *et al*. (2011). D'ailleurs, en plus des trois citées ici, deux autres opérations sont prises en considération : le développement des contenus thématiques et la révision des textes.

l'emploi des pronoms/adjectifs personnels de 1ère et 2ème personne pour exprimer l'avis personnel (*à mon avis*, etc.) ou impliquer le destinataire dans son raisonnement (*vous conviendrez avec moi*) ; les organisateurs textuels logico-argumentatifs qui assurent l'articulation entre les raisons et la conclusion (disjonction, cause, opposition, analogie, exemples, gradations) ; les locutions modalisatrices (indicateurs de force - certitude, nécessité et probabilité - et de restriction d'une conclusion) ; les citations d'autorité (verbes neutres, styles direct, indirect et indirect libre) ; les verbes dévalorisants pour mettre en cause l'affirmation d'une autorité ; les expressions servant à formuler des objections (*il se peut que*, *je doute que*, *méfiez-vous*, etc.) et pour contredire ; la mise à distance par le mode conditionnel ; les tournures concessives. (p. 165)

Sur la base d'une interaction constante entre ces trois niveaux, les auteurs présentent une séquence didactique organisée selon les principes que nous avons indiqués plus haut (cf. Figure 6) et qui, appliqués au texte argumentatif, se traduisent de la manière suivante :

- proposition par l'enseignant et construction avec les élèves d'un projet d'écriture pour mettre en place une situation d'argumentation ;
- production d'un premier texte qui permet d'identifier des problèmes d'écriture et de sélectionner les dimensions argumentatives à travailler en classe (et les types d'activités à effectuer) ;
- réalisation des ateliers (organisation par modules didactiques) avec des activités diverses (débats oraux, jeux de rôles, exercices de production simplifiée, entre autres) et qui débouchent sur la construction de constats relatifs à certaines dimensions du texte argumentatif ;
- élaboration collective d'une liste de contrôle, sur la base des constats réalisés, qui peut être utilisée à des fins de révision de la production initiale, puis de sa réécriture.

A l'instar de Dolz et Pasquier (1994), Yerly (2001) considère que l'étude de l'argumentation avec des jeunes élèves est possible à condition de choisir des situations adaptées à leur âge et de définir des objectifs précis et limités. Sur cette base, l'auteur propose une séquence didactique pour les classes de 7ème et 8ème année, pouvant prolonger une première sensibilisation effectuée dans les degrés inférieures et préparer les élèves à un travail plus approfondi dans les degrés supérieurs. Le genre visé dans cette séquence didactique est la lettre au courrier des lecteurs (LCL), genre auquel nous nous intéressons à présent.

3.1.4 La lettre au courrier des lecteurs : genre textuel abordé dans notre étude

Proche de la lettre de lecteur que l'on retrouve dans des journaux, Yerly propose d'aborder le genre la LCL en lien avec la rubrique « Débat » proposée par certaines revues destinées aux jeunes, avec l'idée que ce soit plus accessible à des élèves de 7ème/8ème année. L'objectif d'apprentissage principal de cette séquence est que les élèves développent leurs capacités à comprendre et à écrire des lettres au courrier des lecteurs et, dans le même mouvement, qu'ils s'approprient une série d'outils pour mieux argumenter à l'écrit. Selon Yerly, le développement de ces capacités exige des apprentissages en lien avec les objectifs spécifiques suivants :

- se représenter la situation de communication et saisir l'objet d'une controverse,
- élaborer des arguments en fonction d'un point de vue,

- développer des arguments en donnant d'autres raisons, en rapportant une expérience ou un exemple,
- organiser la mise en page de la lettre et introduire une conclusion,
- discuter les arguments et prendre en compte la position de l'autre,
- améliorer des textes. (p. 107)

Cette séquence didactique correspond amplement aux objectifs d'apprentissage prévus dans le PER au sujet des textes argumentatifs. D'ailleurs, la « lettre de lecteur » y est envisagée comme un des genres qui peuvent être travaillés avec les élèves en 7ème/ 8ème année (Figure 7, voir page suivante). Toutefois, certains contenus (progressions d'apprentissage) présents dans le PER ne sont pas forcément prévus (ou travaillés explicitement) dans la séquence, par exemple, la distinction entre une opinion et un constat ou l'utilisation de verbes d'opinion.

Dans sa thèse doctorale, Tobola Couchepin (2017) s'intéresse au genre la *réponse au courrier des lecteurs*, texte argumentatif clairement proche de la *lettre au courrier des lecteurs*. S'appuyant sur les conceptualisations de Dolz et Gagnon (2008), l'auteure propose une analyse du genre à partir de quatre points essentiels, que nous reprenons ici, en les adaptant à la LCL :

a. Ancrage social et nature communicationnelle du discours : pour la LCL, il s'agit de prendre en compte les dimensions propres à la situation de communication, afin de s'adapter au lieu possible de publication (une revue adressée aux jeunes, par exemple, comme le suggère Yerly, 2001), au destinataire, aux lecteurs (de la revue), à la controverse soulevée dans la lettre source[65] et, enfin, à la position de l'énonciateur.
b. Régularités compositionnelles et caractéristiques formelles des textes produits : concerne le cadre qui permet à l'énonciateur de faire des choix langagiers, linguistiques et communicationnels. Pour la LCL, il s'agit des normes épistolaires propres à une correspondance (lieu, date, salutations de départ et de fin, signature) tout comme de la reprise de la controverse de la lettre source (afin de faciliter la lecture et la compréhension), ce qui permet de mieux articuler et élucider les contenus de la LCL (prise de position, arguments).
c. Buts poursuivis dans les sphères d'activités choisies : le but pour l'énonciateur est de convaincre un destinataire et, plus largement, tous les lecteurs potentiels de la LCL. Pour atteindre ce but, l'énonciateur doit prendre position quant à la controverse et présenter des arguments pour justifier sa prise de position. Ainsi, l'organisation de la LCL correspond à la forme conventionnelle d'un texte argumentatif, à savoir la reprise de la controverse avec prise de position de l'énonciateur, la présentation d'arguments (hiérarchisés à travers des organisateurs, étayés et contextualisés) et la présentation d'une conclusion (avec une reformulation de la position).
d. Unités linguistiques caractéristiques du genre : dans la LCL, il s'agit d'utiliser des organisateurs logico-argumentatifs afin de hiérarchiser les arguments ainsi que des marqueurs de prise en charge énonciative pour exprimer son opinion.

[65] Il s'agit de la lettre à laquelle les élèves doivent répondre (lorsqu'ils écrivent leur production initiale) dans le cadre du projet d'écriture proposé et qui présente l'objet de débat (la controverse).

<table>
<tr><th colspan="2">Progression des apprentissages</th><th>Attentes fondamentales</th></tr>
<tr><th>5e – 6e années</th><th>7e – 8e années</th><th>Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève…</th></tr>
<tr><td colspan="2">Le texte qui argumente</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">En lien avec L1 – 21 – Compréhension de l'écrit
Liens CT – Démarche réflexive – Élaboration d'une opinion personnelle</td></tr>
<tr><td>Genres conseillés:
la lettre de demande justifiée
la réponse au courrier des lecteurs</td><td>Genres conseillés :
la lettre de lecteur
la lettre de demande justifiée</td><td rowspan="11">▫ écrit un texte à visée argumentative incluant l'exposition du sujet ou de la controverse, une opinion et au moins trois arguments</td></tr>
<tr><td colspan="2">Recherche d'informations sur le sujet ou la controverse en fonction de la situation de communication spécifique</td></tr>
<tr><td>Recherche d'arguments</td><td>Recherche d'arguments «pour», «contre»</td></tr>
<tr><td></td><td>Distinction entre une opinion et un constat</td></tr>
<tr><td colspan="2">Construction et écriture de son opinion</td></tr>
<tr><td colspan="2">Construction et écriture d'arguments (pour ou contre)</td></tr>
<tr><td></td><td>Production d'exemples illustrant les arguments</td></tr>
<tr><td colspan="2">Utilisation d'organisateurs de cause (car, parce que,…), d'énumération (d'abord, ensuite,…), de conclusion (finalement, c'est pourquoi,…)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Utilisation de groupes de mots qui montrent la position de l'émetteur (à mon avis, pour ma part, je trouve que, il semble que,…)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Utilisation de verbes d'opinion (croire, être persuadé que,…)</td></tr>
</table>

Figure 7. Extrait du Plan d'Études Romand (PER) sur les textes argumentatifs (5ème à 8ème année)[66]

Pour continuer à analyser les spécificités du genre la LCL, il est important de revenir ici sur les cinq grandes opérations au cœur de la production textuelle distinguées par Dolz *et al*. (2011). La première est la *contextualisation*, qui consiste à assurer la cohérence du texte, donc, son adaptation à la situation de communication ainsi que la présence d'un fil conducteur (pour garantir sa cohésion). La deuxième concerne le *développement des contenus thématiques* – en fonction du genre textuel – et implique un équilibre entre les informations supposées connues du lecteur et la présence d'informations nouvelles (pour assurer la progression thématique). La troisième est la *planification*, l'organisation du texte en

[66] Repéré à https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_22/

parties : les contenus thématiques suivent une hiérarchie particulière et les différentes parties du texte apparaissent, à la fois, séparées et articulées.

La quatrième opération est la *textualisation* (ou mise en texte) et concerne l'utilisation de marques linguistiques (signes de ponctuation, paragraphes, organisateurs textuels) qui servent à marquer la segmentation et la connexion entre les parties. La cohésion du texte (liens entre les phrases, progression et vision du texte comme un tout) est possible grâce à des marqueurs tels que les pronoms et les temps du verbe. En ce sens, on parle de *cohésion nominale* (qui s'appuie sur des mécanismes de reprise anaphorique et cataphorique[67]) et de *cohésion verbale* (qui concerne l'emploi – succession, alternance – des temps verbaux). Ainsi, « le processus de linéarisation du texte est assuré par l'emploi de l'ensemble des unités linguistiques et des formules expressives caractéristiques du texte » (Dolz *et al*., 2011).

La cinquième opération correspond à la *relecture*, *révision* et *réécriture* des textes, en cours de production ou une fois le premier jet terminé. Il s'agit du retour du scripteur à son texte et/ou à des interventions de celui-ci dans le but de l'améliorer. Quand le scripteur devient expert, il est en mesure d'intervenir (à des fins de contrôle et d'amélioration) sur l'acte même de sa production ainsi que sur ses processus rédactionnels.

En lien avec ces différentes opérations (notamment les quatre premières) et suivant toujours les propositions de Tobola Couchepin (2017), nous présentons dans le Tableau 3 une synthèse des éléments caractéristiques du genre la LCL qui peuvent faire l'objet d'un enseignement[68].

Tableau 3. Modèle didactique du genre la LCL : contenus potentiels d'enseignement

Situation de communication	Paramètres du contexte de production : - Lieu social de production : la classe et la rubrique « Débat » dans une revue pour jeunes (par exemple) - Énonciateur : élève qui est, à la fois, lecteur de la lettre source, auteur de la LCL et énonciateur - Destinataires : l'enseignant, les autres élèves, potentiellement les parents ainsi qu'un destinataire réel si la LCL est envoyée pour être publiée dans une revue
	Buts : Donner son avis sur la controverse en apportant des arguments. Répondre aux exigences de la situation didactique (tâche d'apprentissage, tâche d'évaluation).
Contenus thématiques	L'élève doit synthétiser la controverse, prendre position pour donner son opinion, présenter des arguments pour étayer son opinion. Les contenus référentiels sont fictionnalisés.

[67] L'anaphore est une unité linguistique qui assure une reprise sémantique d'un segment précédent que l'on appelle antécédent. La cataphore, quant à elle, renvoie à un segment à venir (ou conséquent). Trois catégories principales peuvent jouer un rôle dans ces reprises (anaphorique et cataphorique) : le pronom, le nom et l'adverbe.

[68] Dans son étude, Tobola Couchepin présente un parallèle entre la pratique sociale de référence du genre *la réponse au courrier des lecteurs* et la transposition de celui-ci dans la classe, pour donner à voir les éléments partagés ainsi que les différences. Dans notre tableau, nous choisissons de nous concentrer exclusivement sur le genre textuel la LCL tel qu'il est transposé en classe.

Organisation, plan du texte	Organisation des contenus et articulation de ceux-ci. Argumentation : introduction, développement, conclusion. Cohérence avec l'opinion défendue. Paragraphes en fonction des contenus. Formules épistolaires d'introduction et de conclusion.
Textualisation	- Cohésion verbale : présent de l'indicatif - Cohésion nominale : reprises anaphoriques et cataphoriques. - Mécanismes de connexion : organisateurs logico-argumentatifs. - Prise en charge énonciative : unités déictiques et modalisations personnelles dans la prise de position et la partie argumentative. Marques personnelles dans la partie informative. - Types de discours : alternance entre discours informatif et argumentatif
Moyens paralinguistiques	Forme de la lettre. Mise en évidence des parties du texte par un retour à la ligne.
Mise en page	Forme épistolaire. Utilisation de supports de cours (fiche lignée avec ou sans lettre source, feuille volante, brouillon puis version finale, etc.)

Nous avons jusqu'ici abordé des aspects essentiels à retenir à propos de l'enseignement et l'apprentissage du genre la LCL. Il est temps maintenant de nous intéresser à l'évaluation des productions écrites des élèves, toujours dans une perspective des genres textuels (avec un intérêt particulier par le genre la LCL) et aussi en nous focalisant sur des situations pédagogiques d'écriture à plusieurs.

3.2 L'évaluation de la production écrite des élèves

Galbraith et Rijlaardsdam (1999) font remarquer qu'avant les années 1970, l'écriture était envisagée comme une procédure de « transformation » d'idées préconçues en un texte, suivant une série de règles et prescriptions. De ce fait, l'enseignement de l'écrit s'appuyait sur l'identification des caractéristiques d'un (bon) texte afin de les reproduire dans de nouvelles productions écrites. L'apprentissage de l'écrit impliquait ainsi avant tout l'acquisition des conventions orthographiques et grammaticales et l'application des principes d'un « bon style » en respectant les structures conventionnelles d'un texte. Si ces éléments sont fondamentaux, ils restent rattachés avant tout aux aspects formels de l'écriture, négligeant ainsi les fonctions sous-jacentes de différents types d'écrits. Les travaux de Hayes et Flower (1980) représentent une avancée significative par rapport à cette vision de l'écrit en ce qu'ils s'intéressent à l'explicitation des caractéristiques profondes de l'écriture, appréhendée comme un processus complexe, voire de résolution de problèmes, dans lequel les idées construites visent à satisfaire des buts de communication.

Dans cette perspective, comme le soulignent Dolz *et al.* (2011), apprendre à produire des textes écrits divers, en respectant, à la fois, les conventions de la langue et de la communication, est une condition d'intégration à la vie sociale. D'ailleurs, la notion de *production textuelle* permet justement de mettre en contexte les situations d'interaction ainsi que les opérations qui interviennent dans les activités d'écriture, dans une approche qui prend en compte les aspects cognitifs, socioaffectifs et culturels d'usage des textes. Selon Dolz et Abouzaïd (2015), l'approche par les genres textuels est devenue une incontournable dans la didactique des langues et, donc, dans l'enseignement de la production écrite. Mais les auteurs

reconnaissent que cette approche peut poser des problèmes et des tensions, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluer les textes des élèves pour tenir compte, à la fois, des dimensions caractéristiques du genre et de la singularité du texte produit.

Dans les pages qui suivent, nous nous focalisons sur trois aspects de l'évaluation de la production de textes écrits à l'école spécialement significatifs dans le cadre de notre recherche. D'abord (§ 3.2.1), nous nous intéressons aux pratiques d'évaluation formative. Ensuite (§ 3.2.2), nous nous attardons sur l'évaluation des textes argumentatifs en particulier, dont la LCL. Enfin (§ 3.2.3), nous considérons les particularités de l'évaluation dans le contexte de l'écriture en collaboration.

3.2.1 Des pratiques d'évaluation formative et sa place dans une séquence didactique

Un premier aspect auquel nous nous intéressons dans cette section concerne les *spécificités des démarches d'évaluation formative* des productions écrites des élèves – par rapport, notamment, à l'instrumentation des pratiques et à leur potentiel de régulation. A partir des observations réalisées dans deux études portant sur la production écrite d'élèves de 11-12 ans de l'école genevoise, Allal et Michel (1993) analysent des démarches d'évaluation impliquant une participation active de l'élève, instrumentées dans un cas et non instrumentées dans l'autre. Pour le *premier cas de figure*, les auteures distinguent trois formes d'instrumentation de l'autoévaluation et de l'évaluation entre pairs dans des situations de production écrite en français :

- Quand les instruments fournissent des points de repère pour la planification, la rédaction et/ou l'évaluation d'un texte, sans exiger de la part de l'élève que celui-ci signale sur l'instrument des annotations ou des appréciations. Par exemple, une liste de critères ou une *grille de contrôle* (e.g., Schneuwly & Bain, 1993) à laquelle l'élève se réfère en cours de rédaction ou lors de la révision de son texte.
- Quand les instruments fournissent un *référentiel* (des critères d'évaluation, par exemple), demandant de la part de l'élève que celui-ci indique sur l'outil ses appréciations et/ou remarques. Ces instruments peuvent concerner le produit (le brouillon ou le texte finalisé) ou le processus de production.
- Quand les instruments, en plus de fournir un référentiel et d'exiger l'enregistrement d'appréciations par l'élève, propose à ce dernier différents types d'annotations à inscrire sur le texte ou demande à l'élève de relever des éléments du texte pour illustrer (justifier) une appréciation ou remarque.

Dans cette étude, c'est surtout le dernier type d'instrumentation qui est investigué par Allal et Michel (1993) et qui représente une *nouveauté*, par rapport aux deux premiers types, plus habituels en classe et dont des faiblesses avaient été constatées par les auteures dans des études précédentes. Pour le premier type d'instruments, par exemple, le constat était que les élèves (à l'école primaire) ne s'y réfèrent que rarement de manière spontanée, même dans les cas où l'instrument a été co-élaboré avec les élèves. Pour le deuxième type, parfois, le fait de devoir enregistrer les appréciations dans l'instrument devient une fin en soi et, de cette manière, le texte objet d'évaluation se perd (devient secondaire).

Le troisième type d'instrument vise, pour les auteures, une autoévaluation active de la part de l'élève, reliant texte et référentiel, favorisant des échanges fondés sur des points de repère concrets. Chaque élève

doit situer ses remarques par rapport à des éléments précis de son texte ou celui de son camarade. Ce faisant, l'élève est amené à étayer ses appréciations, reliant explicitement référent et référé (Hadji, 2012b). Les analyses d'Allal et Michel (1993) montrent que ce type d'instrument, utilisé dans une démarche d'autoévaluation, demande un encadrement important de l'enseignant pour permettre aux élèves de l'exploiter de manière réfléchie. Parfois, la structure de l'instrument et ses consignes ne sont pas entièrement comprises par les élèves, notamment pour ceux d'un niveau scolaire moyen ou faible. Utilisé dans une démarche d'évaluation entre pairs, ce type d'instrument amène les élèves (spécialement ceux de niveau scolaire moyen) à expliquer (expliciter) leurs démarches et à mettre en relation effectivement les critères d'évaluation (référent) et des éléments observés dans le texte évalué (référé).

Le *deuxième cas de figure* analysé par les auteures est celui des démarches d'évaluation entre pairs non instrumentées, qui impliquent des interactions et des confrontations entre les élèves à propos des textes rédigés par chacun. En analysant les verbalisations de deux duos d'élèves, Allal et Michel constatent que ceux-ci s'approprient la démarche de différentes manières, notamment au regard de deux axes : le rapport au produit sur lequel ils travaillent (le texte ou une partie du texte) et leur mode de fonctionnement interactif. Concernant le rapport au produit, les auteurs ont observé deux possibilités : 1) les élèves échangent leurs textes respectifs et chacun révise celui de l'autre ; 2) les élèves révisent ensemble (successivement) leurs deux textes (ou parties de texte). En ce qui concerne le fonctionnement interactif des dyades, des modes de collaboration variés entre les élèves sont observés, par exemple : ils travaillent côte à côte, sans forcément interagir ; ils travaillent individuellement, mais une verbalisation (affirmation, question ou autre) peut déclencher un travail interactif ; ils « s'accompagnent mutuellement » dans la tâche, notamment sur le plan social, sans pour autant entrer en discussion sur un plan épistémologique ; il interagissent dans une logique de « débat cognitif ».

Dans cette étude, la dimension interactive propre à ce type de démarche donne à voir trois catégories d'objets de régulations possibles : les aspects normés de la langue (visant à résoudre des problèmes de conjugaison ou d'orthographe dans le texte, par exemple), le contenu du texte (portant notamment sur les aspects sémantiques du texte) et la gestion de la tâche (visant donc à mener à bien la tâche d'écriture demandée). Par ailleurs, Allal et Michel soulèvent que les remarques évaluatives des élèves portent très souvent sur le produit (le texte évalué) et non sur l'individu (l'élève auteur du texte), ce qui met en évidence que l'interaction est majoritairement orientée sur le plan épistémique. Parallèlement, les auteures constatent qu'un bon nombre de processus de régulation n'aboutissent pas et que, parfois, la situation de collaboration ne suffit pas à ce que les élèves puissent prendre la distance nécessaire pour détecter leurs erreurs ou difficultés.

Nous retenons des deux études rapportées dans Allal et Michel plusieurs éléments significatifs, à l'aune de nos propres questionnements :

- la valeur (potentielle) en matière de régulation des démarches évaluatives (qu'elles soient instrumentées ou non) impliquant l'élève, dans le cas spécifique de l'apprentissage de la production de textes écrits à l'école primaire ;
- le potentiel de régulation des situations interactives (entre élèves et avec l'enseignant) d'évaluation, dans les démarches proposées (instrumentées et non instrumentées) ;

- les limites et obstacles des démarches, autant en ce qui concerne les processus de régulation (quand ceux-ci ne se concrétisent pas) que les dynamiques de collaboration (pouvant être très variées et, parfois, ne pas porter sur les aspects épistémiques de la tâche) ;
- le besoin d'accompagnement de l'enseignant pour permettre aux élèves l'appropriation des instruments d'évaluation et, plus largement, des démarches d'évaluation formative.

Un deuxième aspect que nous souhaitons approfondir dans cette section concerne *la place des démarches d'évaluation formative* dans le contexte de l'enseignement de la production écrite structuré dans des séquences didactiques (dont celle portant sur la LCL). Comme indiqué plus haut, les séquences didactiques accordent une place centrale au contrôle conscient des processus cognitifs intervenant dans la production de textes. A cette fin, elles fournissent des outils variés de régulation de l'activité de l'élève : feuilles d'observation, feuilles de constats et d'aide-mémoire, grilles de contrôle des productions (Dolz & Schneuwly, 1999). La *grille de contrôle*, par exemple, peut permettre à l'élève : d'identifier plus clairement les objectifs à atteindre ; de contrôler ses actions en tant que producteur de textes durant la première rédaction ainsi que lors de la rédaction et de la réécriture ; d'évaluer ses progrès dans le domaine travaillé (Schneuwly & Bain, 1993). Clairement, pour que la grille serve de cette manière à l'élève, certaines conditions sont nécessaires. Nous pensons notamment (suivant les propositions d'Allal et Michel, 1993, entre autres) à une utilisation régulière des outils (pour que l'élève puisse les « manier » de façon autonome et efficace) et à un travail d'accompagnement de la part de l'enseignant (pour construire avec l'élève du sens sur l'outil et son usage).

Dolz, Mabillard, Tobola Couchepin et Vuillet (2009) considèrent que, pour récolter l'information, les outils utilisés doivent être simples d'usage, pour favoriser la dévolution didactique et l'autonomie des élèves. Selon Tobola Couchepin, Sanchez Abchi et Dolz (2016), pour de jeunes élèves, se questionner sur la production écrite et réviser leurs textes n'est pas évident. Toutefois, ces auteurs considèrent que le fait de proposer des outils aux élèves, dont notamment des *grilles critériées d'évaluation* et des *listes de vérification*, peut leur faciliter la tâche de révision de leurs textes. Plus précisément, ces outils permettent, selon les auteurs, de porter un jugement d'évaluateur sur les textes produits, d'identifier des dimensions qui posent problème et d'accompagner des démarches d'anticipation et de régulation pour l'amélioration des textes.

Dans sa thèse de doctorat, Tobola Couchepin (2017) considère que ces outils constituent des supports incontournables pour l'apprentissage des élèves. Analysant les pratiques de cinq enseignants de 6PH, l'auteure constate, entre autres, que la forme des listes de vérification (dans une même séquence) varie énormément d'une classe à l'autre mais que, dans tous les cas, ce support a une fonction étayante lors de la production et comporte des indicateurs précis que l'élève peut utiliser pour s'autoévaluer. Autrement dit, l'outil a une valeur de soutien aux processus de régulation des apprentissages des élèves.

D'autres éléments caractéristiques du travail par séquences didactiques, dont notamment les textes des élèves, peuvent jouer un rôle aussi dans la régulation de l'enseignement. A ce propos, Dolz *et al.* (2009) soulignent que, dans une visée formative, l'évaluation des productions initiales, par exemple, est censée servir à l'enseignant dans la construction et/ou l'adaptation des modules d'enseignement. Plus largement, pendant la période d'apprentissage, les informations récoltées peuvent soutenir la régulation, permettant

d'adapter l'action pédagogique en fonction des progrès et des difficultés d'apprentissage (des « problèmes d'écriture ») des élèves.

Toutefois, Tobola Couchepin (2017) précise que, dans la réalité de la classe, l'usage évaluatif des productions (initiales et finales) des élèves peut varier. Dans sa recherche, l'auteure constate que les productions initiales sont évaluées de manière essentiellement intuitive et non-critériée. Elles sont réalisées en classe comme une routine proposée (voire imposée) par les moyens d'enseignement et les enseignants ne s'en servent pas vraiment pour identifier les difficultés des élèves et adapter en conséquence les modules d'enseignement. Il n'y aurait donc pas de véritable usage formatif des informations récoltées.

Selon l'auteure, les productions finales sont, quant à elles, évaluées généralement de façon sommative, selon des critères définis par chaque enseignant en lien avec des dimensions du genre travaillé. Pour ce faire, les enseignants construisent des grilles d'évaluation critériées en prenant appui notamment sur les moyens d'enseignement. Les critères, définis en fonction des activités réalisées en classe, élémentarisent les composantes du genre textuel enseigné, sont souvent formulés sous la forme d'indicateurs et sont parfois complétés par des exemples précis. Les grilles d'évaluation peuvent ainsi opérer comme des listes de vérification qui permettent aux élèves de savoir concrètement ce qui est attendu d'eux. Mais, à notre avis, même si les attentes sont explicitées, il n'y a pas (en principe) de possibilité pour l'élève de s'en servir à des fins d'apprentissage, vu que la production finale n'est pas considérée comme source possible de régulations.

Les analyses de Tobola Couchepin montrent que la manière dont les enseignants envisagent les démarches évaluatives, utilisent les outils d'évaluation et enrôlent les élèves dans les activités varie également. Ainsi, par exemple, l'auteure observe des différences entre les classes en ce qui concerne : la formulation des objectifs d'apprentissage ; l'usage d'un brouillon à retravailler avant une production ; la dénomination et l'usage de la grille d'évaluation (appelée parfois « grille de correction » ou « outil d'écriture ») ; l'engagement des élèves dans la rédaction (construction et usage) d'un aide-mémoire. En lien avec ces différences, nous retenons deux constats intéressants mis en évidence par l'auteure, en ce qui concerne les pratiques évaluatives et les processus de régulation :

- Les « meilleurs résultats » (en matière de progression des élèves et de *qualité* des productions) s'observent dans les classes où l'enseignant demande aux élèves d'amender leur brouillon en se servant d'une grille d'évaluation critériée et d'autres documents à disposition (notamment, l'aide-mémoire).
- Quatre des enseignants observés proposent un aide-mémoire à leurs élèves et dans deux cas l'aide-mémoire est construit avec les élèves. Ce dernier cas de figure s'avère le plus favorable aux apprentissages, car favorisant un tissage entre les différents objets travaillés durant la séquence.

D'une manière générale, à partir des résultats empiriques que nous avons considérés ci-dessus concernant l'évaluation des productions écrites dans un travail par séquences didactiques, nous constatons que :

- Si leur usage peut différer d'une situation (ou d'un enseignant) à l'autre, les outils d'évaluation occupent une place centrale dans le travail réalisé en classe. Les démarches sont, le plus souvent, instrumentées.

- Au-delà des outils, les pratiques d'évaluation des enseignants apparaissent aussi variées et impliquent des façons différentes de mettre l'élève en activité et de permettre à ce dernier de participer dans le processus évaluatif. Les choix pédagogiques qui véhiculent une plus grande implication de l'élève (par exemple, dans la construction des outils) semblent plus favorables à son apprentissage de la production écrite.
- La fonction formative de l'évaluation (de soutien aux processus de régulation des apprentissages et de l'enseignement) est privilégiée (par les moyens d'enseignement et par les enseignants dans leur pratique habituelle). Or, cette fonction semble *s'arrêter* au moment où l'élève doit réaliser sa production finale, les enjeux de certification devennant prépondérants.

Pour continuer à détailler notre regard sur les pratiques évaluatives dans la production de textes écrits, à présent nous nous intéressons aux particularités de l'évaluation dans la perspective des genres textuels et, tout particulièrement, des textes argumentatifs (dont le genre la *lettre au courrier des lecteurs*).

3.2.2 L'évaluation dans la perspective des genres textuels : constats et enjeux

Dans cette section, nous présentons, dans un premier temps, des constats principaux (tirés de recherches empiriques) quant aux difficultés des élèves identifiées lors de l'évaluation des textes argumentatifs. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux tensions propres à l'évaluation des productions écrites dans une *perspective générique* (c'est-à-dire, du genre textuel) par rapport aux dimensions transversales et spécifiques des textes.

Quelques constats de la recherche

Dans ce qui suit, nous présentons deux études qui s'intéressent aux effets de la séquence didactique sur la progression des élèves (en matière, par exemple, d'amélioration des textes). Si ces études ne portent pas explicitement sur des questions d'évaluation, nous considérons qu'ils donnent à voir le regard évaluatif que l'on est amené à porter sur les productions des élèves dans une perspective de genres textuels. Ce faisant, il est possible de pointer les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage du genre (ici, en particulier, à propos des textes argumentatifs), dont l'enseignant doit tenir compte afin d'ajuster ses choix et actions pédagogiques.

Une première étude est celle de Dolz (1995), qui s'intéresse à l'apprentissage des capacités argumentatives des élèves de 11-12 ans, qui écrivent des textes de deux genres : *judiciaire* (la plaidoirie ou le réquisitoire pour sanctionner une conduite répréhensible) et *délibératif* (le rapport politique pour régler le choix et le partage d'une somme d'argent). L'étude montre que les élèves sont capables de prendre position de manière explicite dans les deux cas et d'étayer leur position par des arguments juxtaposés. En revanche, les élèves manifestent des difficultés notamment en ce qui concerne : la prise en compte d'un point de vue opposé ; la production d'arguments qui supposent l'anticipation d'une opinion contraire ; la négociation avec le destinataire ; l'articulation des arguments par des organisateurs adéquats. L'auteur souligne qu'il s'agit de difficultés qui ne sont pas massives ni insurmontables. D'ailleurs, ces difficultés seraient en cohérence avec les études sur le développement *naturelle* de l'argumentation (e.g., Golder, 1992) qui montrent, entre autres, que la modalisation et la prise de distance par rapport au

texte ainsi que la maîtrise de la négociation sont des capacités qui se mettent en place plus tard (vers les 13 et 16 ans, respectivement).

La deuxième étude qui nous intéresse ici est celle de Dolz *et al.* (2009), qui pointent des difficultés caractéristiques de la production d'une lettre argumentative (genre *la réponse au courrier des lecteurs*) chez des élèves de 9-10 ans (dans une même classe), dont trois principalement : l'absence de contextualisation par rapport au lieu social de production ; la réponse directe au destinataire premier ; la prise de position faiblement argumentée. Les auteures soulèvent que l'un de ces obstacles est relativement partagé par tous les élèves de la classe : la réponse directe à la question posée par la lettre source comme s'il s'agissait de la réponse à une question orale, sans explicitation de la situation ni explicitation du sujet de la controverse et sans un véritable étayage argumentatif.

De manière plus détaillée, par rapport aux éléments textuels particuliers que peut convoquer la production d'une réponse au courrier des lecteurs, les auteurs signalent les aspects suivants à propos de l'évolution entre les productions initiales et les productions finales des élèves :

- Par rapport aux aspects relevant de la contextualisation, Dolz *et al.* s'intéressent spécialement aux occurrences de la prise en charge énonciative et à la référence à la lettre source dans les productions des élèves. Du côté des occurrences de prise en charge énonciative, si les productions initiales en contiennent seulement trois (sous la forme de déictiques uniquement), sept occurrences apparaissent dans les productions finales. Concernant la référence à la lettre source, si dans les productions initiales des élèves il y en a peu (8), dans les productions finales, les références sont nettement plus nombreuses (18).
- En matière d'organisation du texte, les productions initiales prennent toutes la forme d'un bloc textuel unique (un seul paragraphe). Les productions finales, quant à elles, contiennent toutes entre trois et six paragraphes (généralement, un pour l'introduction, un par argument et un pour la conclusion).
- Concernant la phase introductive, les indicateurs définis par Dolz *et al.* portent sur la présence ou l'absence : d'une reformulation (complète ou partielle) de la controverse ; d'une prise de position (portant implicitement ou explicitement sur la question de controverse) ; d'une prise de position sur la controverse elle-même. Sur cette base, les auteurs n'ont pas constaté de différence significative entre les productions initiales et les productions finales des élèves.
- Pour ce qui est de la phase argumentative, lors de la production initiale, Dolz *et al*. observent la présence d'un seul argument par texte. Dans les productions finales, le nombre d'arguments augmente (de 5 à 17 au total) et dans cinq textes sur six, ces arguments se trouvent logiquement hiérarchisés. Des productions initiales aux productions finales, les organisateurs logico-argumentatifs augmentent aussi (de 14 à 40). Pour la phase argumentative, les auteurs distinguent aussi les arguments et contre-arguments « personnels » (originaux, *créés* par les élèves) des arguments et contre-arguments « copiés » ou clairement inspirés des exemples proposés en classe par l'enseignant avant la première production. Dans les productions initiales, les arguments des élèves de niveau scolaire faible reproduisent toujours ceux travaillés auparavant en classe, alors que ceux des élèves de niveau scolaire fort sont des arguments originaux. Lors des productions finales, tous les élèves (indépendamment de leur niveau scolaire) produisent des arguments « personnels ».

- Par rapport à la phase conclusive, aucune production initiale ne comporte de conclusion, alors qu'il y en a une dans toutes les productions finales des élèves.
- Un constat « surprenant » pour les auteurs est que, lors des productions initiales, de nombreux élèves prennent une position de « médiateur » entre les deux parties de la controverse (donc, ne se situant ni pour ni contre, mais signalant la pertinence des deux positions). Dans les productions finales, cette manière *neutre* de prendre position disparaît.

Concernant ce dernier constat, si les auteurs y voient une « certaine finesse diplomatique spontanée » (Dolz *et al.*, 2009, p. 549), nous faisons un lien avec une difficulté majeure (et classique) pour l'élève, reconnue largement dans la littérature : celle de différencier entre le fait de prendre position dans la vie de tous les jours et l'exigence (sur un plan didactique) de prendre position pour répondre à une tâche scolaire de production de texte. Autrement dit, il s'agit des obstacles qui émergent dans la confrontation entre la pratique sociale de référence d'un genre textuel et la pratique transposée en classe du genre, en tant qu'objet d'enseignement (e.g., Vuillet, Mabillard, Tobola Couchepin & Dolz, 2012). Comme le constatent Dolz et Abouzaïd (2015), les tâches proposées (dans les moyens d'enseignement et par les enseignants) ne sont pas toujours faciles à interpréter et, parfois, la *fictionnalisation* de la situation de communication s'éloigne passablement des pratiques de référence du genre, ce qui amène à des obstacles dans l'écriture. Ci-après, nous revenons précisément sur ces aspects problématiques qui rendent compte des tensions possibles dans la production de textes écrits et dont il faut tenir compte dans les processus d'évaluation.

Tensions dans l'évaluation de la production écrite

Dolz et Abouzaïd présentent l'exemple d'une tâche d'écriture proposée à des élèves de 8-9 ans dans une séquence d'enseignement portant sur le genre *la réponse au courrier des lecteurs*. La consigne de l'enseignant est formulée ainsi : « Lis attentivement le texte envoyé par Anne et réponds-lui (sous forme de lettre) en donnant ton avis ». La lettre d'Anne, publiée dans la rubrique *Courrier des lecteurs*, présente la question de controverse : maman d'un petit garçon, elle n'arrive pas à se décider sur le cadeau à offrir à son enfant pour son 10ème anniversaire (entre une console vidéo et une planche à roulettes). Les auteurs constatent que, souvent, les élèves suivent la consigne en écrivant une lettre de réponse à Anne, sans s'adresser au public du journal qui la publie. De plus, parfois, les élèves ne font qu'exprimer leur avis personnel sur le cadeau à offrir (au fils d'Anne) ou sur les objets en question (la console vidéo, la planche à roulettes), sans mettre en évidence une perspective argumentative. Les productions des élèves s'éloignent ainsi des articles de courriers des lecteurs d'un journal.

A travers cet exemple, Dolz et Abouzaïd soulignent que les consignes fournies peuvent combiner des éléments qui visent la production d'un texte avec une référence plus ou moins directe au genre concerné. Les tâches proposées peuvent ainsi évoquer ou non un genre et diriger l'élève vers des productions singulières. Ce constat soulève une tension fondamentale identifiée par les auteurs : « le genre ne peut pas négliger le texte. Cependant, un travail sur les textes singuliers qui ne prendrait pas en compte l'outillage du genre limite les apprentissages de l'élève » (Dolz & Abouzaïd, 2015, p. 7). Ainsi, les auteurs mettent en évidence la tension associée à l'évaluation des productions des élèves résultant d'une centration sur des dimensions singulières ou transversales, avec une prise en compte relative des

dimensions génériques (donc, du point de vue des genres textuels). En effet, certains enseignants portent leur attention sur les dimensions transversales : l'orthographe, le lexique, la conjugaison, notamment. D'autres évaluent les textes exclusivement à partir des composantes standardisées du genre, parfois au détriment de la pertinence de la singularité de la production écrite. Enfin, certains réceptionnent les textes d'élèves dans leur singularité, en tant qu'actes communicationnels, s'intéressant surtout à leur individualité, originalité, créativité et spécificité (les dimensions génériques étant peu ou pas mobilisées).

Dolz et Abouzaïd (2015) mettent en lumière l'intérêt d'évaluer ces différents aspects, tout en signalant la complexité inhérente à cette manière d'approcher l'évaluation des productions écrites des élèves :

> Si les dimensions génériques ne sont pas abordées, l'élève perd la possibilité d'une référence dans les conventions d'usage. Sans une lecture tentant de comprendre le sens du texte de l'élève et les significations qu'il attribue à des formulations atypiques, on risque une rupture dans la situation de communication et dans l'interprétation des facteurs pragmatiques ou intentionnels qui expliquent ces productions singulières. Par ailleurs, des productions véritablement originales qui subvertissent les conventions risquent d'être dévalorisées par une vision techniciste où l'attente ne vise qu'un produit standardisé. De même que les dimensions transversales du texte doivent, à un moment donné, être intégrées dans l'écriture, mais pas exclusivement. (p. 7)

Il existe donc, selon les auteurs, un triple regard à mobiliser dans l'évaluation des productions des élèves : un regard *générique*, un regard *transversal* et un regard *singulier*. Pour Dolz et Abouzaïd, il est essentiel d'aborder les dimensions génériques dans l'évaluation des textes. C'est le moyen d'amener l'élève à aller au-delà de la production singulière, de l'introduire aux pratiques de référence, de le conduire à s'adapter au lecteur et à réfléchir sur les composantes du genre (afin de pouvoir les réinvestir dans des productions futures). Autrement dit, ce qui est recherché par la didactique des genres est une reconnaissance des conventions discursives générales. Or, la singularité, comme le précisent les auteurs, est aussi à accueillir pour valoriser l'individuation et l'originalité présentes dans les textes, tout en rappelant les conventions génériques à respecter. Il s'agit de distinguer entre : 1) les subversions discursives nécessaires pour permettre à l'élève de se situer par rapport au système de normes collectives et 2) le non-respect des conventions collectives par méconnaissance de celles-ci. Par ailleurs, le système de règles de la langue et la pertinence du lexique utilisé, entre autres aspects transversaux, ne doivent pas être négligés.

Nous sommes d'accord avec Dolz et Abouzaïd lorsqu'ils signalent que « quels que soient les contenus et la forme du texte à écrire, il convient d'articuler la réflexion sur le texte singulier et les conventions génériques » (p. 12) – sans oublier la dimension transversale. Les trois dimensions apparaissent complémentaires, gardant chacune leur intérêt. Or, de toute évidence, veiller à en tenir compte lors de l'évaluation complexifie la tâche de l'évaluateur. Un des enjeux est, comme l'indiquent les auteurs, de mieux comprendre, à travers la recherche, les tensions évoquées ainsi que la manière de les dépasser. C'est surtout sur ce dernier point que nous considérons que l'effort d'investigation devra porter, afin d'identifier des façons d'intégrer (concrètement et sans s'y perdre) les trois regards dans l'évaluation des productions des élèves.

Ayant abordé les particularités de l'évaluation dans l'approche par séquences didactiques, puis dans la perspective des genres textuels, nous nous focalisons ci-après sur un dernier aspect qui nous intéresse particulièrement : celui de l'évaluation dans le contexte des activités de production écrite en collaboration.

3.2.3 L'évaluation dans le cadre de l'écriture à plusieurs : l'exemple de la révision de texte

En introduction de cette partie de chapitre (§ 3.2), nous avons cité Galbraith et Rijlaardsdam (1999) qui soulignent l'évolution dans la manière de concevoir l'apprentissage de la production écrite à l'école. Selon ces auteurs, une variété d'activités peut donner la possibilité aux élèves d'expérimenter le processus d'écriture et ses composants : remue-méninges, écriture libre, collaboration dans des petits groupes, révision par les pairs, entre autres. L'intérêt de ce type d'activités est multiple : développer l'habileté des élèves à orienter l'écriture vers des buts communicationnels, développer leur capacité à coordonner les différentes opérations impliquées dans l'écriture, développer leur compréhension du contexte social dans lequel s'inscrit le processus d'écriture. C'est dans cette perspective que nous nous intéressons, dans ce qui suit, aux différents types de collaboration possibles dans le processus d'écriture et aux activités de révision – et, plus largement, d'évaluation – qui font partie de la production de textes écrits en français.

Dans une perspective socioculturelle, Rojas-Drummond *et al*. (2010) soulignent que l'écriture n'est jamais une activité solitaire, même quand elle est prise en charge par une seule personne. L'écriture est ainsi appréhendée en intégration à un monde social complexe, dans lequel des textes existants s'entremêlent pour donner lieu à des nouveaux textes, dans un processus d'*intertextualité* (Maybin, 2003, cité dans Rojas-Drummond *et al*., 2010). Cette intertextualité et, donc, la nature dialogique du rapport entre les discours des auteurs, semble être encore plus saillante quand l'écriture se réalise dans une logique de collaboration.

Dans les résultats de leur recherche, Rojas-Drummond *et al*. identifient une série d'actions des élèves qui témoignent d'une orientation collaborative dans la production d'un texte argumentatif, telles que : proposer des idées et fournir des opinions, interroger, demander des clarifications, négocier des perspectives alternatives, présenter des arguments et des contre-arguments, rechercher des accords, évaluer et enchaîner les idées, intégrer et reformuler des informations. Il est important de noter que ces constats ne sont pas observés de manière systématique et que les textes produits par les élèves résultent de leur participation à un dispositif qui vise explicitement le développement des compétences de résolution de problèmes, de collaboration et de communication, dont l'utilisation du *discours exploratoire* (Mercer, 2000).

D'autres études abondent sur les bénéfices potentiels des activités d'écriture en collaboration (d'une manière générale, non spécifique aux textes argumentatifs). Par exemple, Daiute et Dalton (1993) s'intéressent à la nature de l'écriture collaborative d'élèves âgés entre 7 et 9 ans ayant des difficultés à l'écrit. Leurs résultats indiquent que les élèves font plus de progrès dans l'écriture après quelques séances de collaboration comparativement à des séances d'écriture individuelle. Les constats réalisés par Nixon et Topping (2001) dans des situations de tutorat (dyades d'élèves âgés de 5 et 11 ans) vont dans le même sens. Topping *et al.* (2000), quant à eux, soulèvent que l'écriture collaborative permet aux élèves en difficultés d'apprentissage de s'exprimer, « d'activer » d'une certaine manière leur voix.

Si ces résultats de recherche confirment l'intérêt – en matière d'apprentissage et de développement de compétences – de l'écriture collaborative de textes (argumentatifs, dans le cas de Rojas-Drummond *et al*., 2010), nous considérons important de souligner aussi l'existence d'écueils potentiels dans une telle activité. La production de textes argumentatifs est en soi, comme nous l'avons déjà signalé, complexe. Le fait de demander à des élèves d'écrire un texte argumentatif à plusieurs (par deux, dans le cas de notre étude) peut comporter des difficultés supplémentaires associées, par exemple, à la consigne de devoir *partager* la même opinion à propos de la controverse, qui peut impliquer un fort travail de négociation spécialement dans les cas d'un désaccord de départ (divergence dans la position face à l'objet de débat). Un des objectifs de notre étude est justement d'explorer ce type de dynamiques de négociation et d'analyser leur impact sur les apprentissages des élèves. Ce faisant, nous espérons apporter des éléments de réflexion, compte tenu que, comme constaté par Lavoie *et al.* (2008), il existe peu de recherches s'intéressant à décrire et à comprendre la nature et le contenu des interactions entre pairs lorsqu'ils collaborent dans des activités d'écriture – et, en ce qui nous concerne, d'évaluation dans ce type d'activités.

Dans ce but, nous nous appuyons ici sur les propositions de Saunders (1989) qui s'intéresse à l'articulation qui existe entre (les parties de) la tâche d'écriture que les élèves doivent réaliser (une activité d'écriture en collaboration, imposée par l'enseignant) et la structure interactive sous-jacente à l'activité (les rôles et responsabilités assumés par les élèves lorsqu'ils collaborent). Ce faisant, l'auteur distingue cinq types de l'activité d'écriture collaborative, qui représentent différentes combinaisons de ces deux aspects : le co-writing, le co-publishing, le co-responding, le co-editing et le writing-help[69]. Comme le montre le Tableau 4, selon le type d'activité, le niveau de collaboration ou d'entraide entre les élèves varie et peut être analysé au regard de l'étape du processus d'écriture qui est abordée dans l'interaction (planification, rédaction, révision, correction/réécriture).

Tableau 4. Types d'activités d'écriture collaborative (Saunders, 1989, p. 102)[70]

Collaborative activity	Interaction structure	Tasks assigned			
		Plan	Compose	Review	Correct
Co-writers	Completely cooperative	X	X	X	X
Co-publishers	Cooperative	X	?	X	X
Co-responders	Helping obligatory	?	?	X	?
Co-editors	Helping obligatory	?	?	?	X
Writer-helpers	Helping permitted	?	?	?	?

[69] Chaque type d'activité peut également être désigné par le rôle que les élèves y jouent. En ce sens, Lefebvre et Deaudelin (2001) proposent les dénominations suivantes en français : co-scripteurs, co-éditeurs, co-répondants, co-responsables et aides à l'écriture (respectivement).

[70] Dans le tableau, repris de Saunders (1989), le « X » indique que l'étape doit être réalisée dans une logique de collaboration (imposée), alors que le point d'interrogation (« ? ») indique que la collaboration est possible (volontaire, informelle) mais non obligatoire.

Le co-writing représente le type d'activité d'écriture qui fait le plus appel à la collaboration. Les élèves travaillent ensemble dans la réalisation d'un texte unique et la collaboration est présente dans toutes les étapes du processus : choix du thème, identification des destinataires, organisation de l'activité d'écriture, correction, différents moments de rédaction – du brouillon au produit fini –, conventions de l'écrit, etc. Dans le co-publishing, les partenaires produisent des textes individuels pour aboutir à une réalisation commune. Suite à une collaboration au moment de la planification de l'écriture, l'étape de rédaction est assumée par chaque élève de manière individuelle. Les élèves collaborent à nouveau pour réaliser la révision et la correction des textes. Dans le co-responding, chaque élève planifie et rédige son propre texte. La collaboration est possible mais elle se limite aux révisions des articles rédigés individuellement. Il n'y a pas véritablement de projet commun. Dans le co-editing, il y a collaboration uniquement pendant l'étape de correction finale, généralement centrée sur des aspects conventionnels du langage écrit. Les auteurs sont libres de tenir ou non compte des conseils des partenaires pour améliorer les textes. Enfin, dans le writing-help, la collaboration n'est pas systématique, elle intervient seulement en cas de besoin. Si les élèves sont invités à demander l'aide de leurs pairs, ils n'ont pas d'obligation de se consulter ni de s'aider réciproquement et chacun reste responsable de son texte.

Dans l'une des études rapportées dans Allal et Michel (1993), que nous avons citées plus haut (§ 3.2.1), des duos d'élèves devaient produire une histoire, à partir d'une série d'images. Le produit attendu était un texte unique, élaboré suivant une procédure en plusieurs étapes : planification conjointe du récit, production par chaque élève d'une moitié de l'histoire, révision commune des brouillons et, enfin, réécriture individuelle des parties respectives de l'histoire. Cette manière de fonctionner se rapproche du co-publishing, à une exception près : la correction des textes est réalisée individuellement. Dans tous les cas, ce qu'Allal et Michel soulignent est que cette structuration de la collaboration visait à : 1) renforcer le besoin de verbalisation entre les élèves et 2) donner aux étapes de planification et de révision un fort caractère interactive et dynamique, complété par la nécessité de coordonner des produits (des parties de texte) élaborés individuellement. Comme nous l'avons déjà signalé, les auteures constatent que les interactions entre élèves dans les différentes étapes de la production écrite favorisent l'émergence de processus de régulation. En ce sens, nous nous intéressons ci-dessous à la révision de textes, étape fondamentale de la production écrite, pouvant réalisée dans une logique collaborative et abordée dans une perspective d'évaluation formative.

Selon Blain (1995), l'évolution de la didactique de l'écrit (qui est passé de s'intéresser quasi exclusivement au produit fini à tenir compte du processus de rédaction du texte) a amené à des changements dans les rétroactions sur les textes des élèves (se focalisant moins sur l'identification et correction d'erreurs « de surface » et plus sur la fonction communicative du texte). Pour l'auteure, c'est pour cette raison que l'on sollicite davantage la participation des élèves (les pairs) et ce, aux différentes étapes du processus d'écriture pour, par exemple, favoriser la génération d'idées (planification), développer davantage le contenu (mise en texte), préciser ou améliorer les idées (révision), corriger les erreurs de surface et polir la composition (correction).

En ce qui concerne spécifiquement la révision entre pairs, Blain (1995) souligne que celle-ci permet des échanges qui « redonnent à l'écriture sa fonction communicative dans un contexte social plus proche de l'environnement naturel qu'une rétroaction écrite de l'enseignant » (p. 29). A travers les différents points

de vue présentés dans ces échanges, les élèves peuvent se faire une meilleure représentation de l'auditoire (les possibles destinataires du texte), un élément fondamental pour la tâche d'écriture. De plus, les rétroactions des pairs peuvent conduire à une décentration, étant parfois plus simple de repérer des erreurs (telles qu'un manque de correspondance entre la signification réelle du texte et l'intention de l'auteur) dans un texte étranger que dans son propre texte. D'une manière générale, si la rétroaction des pairs ne suffit pas au traitement de toutes les erreurs ou tous les problèmes présents dans une production écrite, elle favorise très souvent des améliorations en ce qui concerne la qualité du contenu et de l'organisation du texte.

Étant très proches de la conceptualisation de Blain, Marin et Legros (2006) conçoivent la révision comme une activité de retour sur le texte qui intervient à différents moments de la production écrite. Elle met en jeu des connaissances variés en fonction de la stratégie utilisée et nécessite un investissement cognitif important qui dépend des compétences du réviseur, du contexte de la révision, du type d'écrit. De plus, la révision est susceptible d'améliorer la forme et le contenu du texte, pendant l'activité d'écriture ou à la fin de cette activité.

En effet, le terme révision fait ici référence, à la fois, au résultat de l'activité du scripteur/réviseur et aux procédures nécessaires pour y arriver. Marin et Legros rappellent que dans le modèle de Hayes et Flower (1980), le processus de révision est inhérent à l'activité d'écriture et se compose de deux sous-processus[71] : 1) la relecture, qui intervient à tout moment en cours d'activité de productions et qui apparaît automatisée chez le réviseur expert, et 2) la correction, qui est contrôlée et intentionnelle et intervient à un moment précis et approprié (notamment, une fois le premier jet terminé). Les auteurs soulignent que la stratégie adoptée dépend de l'expertise du scripteur/réviseur et, en ce sens, doit faire l'objet d'un apprentissage explicite chez le novice.

> Ainsi, chez les scripteurs novices, la révision de texte apparaît le plus souvent comme une suite de corrections formelles de surface résultant de processus de faible coût cognitif. La révision sémantique, plus complexe et plus opaque, en raison de la nécessité de prendre en compte les besoins de clarification du lecteur, s'accommode difficilement d'une activité mentale réflexive isolée. C'est pourquoi les échanges suscités au cours d'une activité de révision collaborative contribuent à développer chez l'apprenti scripteur l'aptitude à se décentrer et à améliorer la qualité du texte. (p. 116)

Les auteurs parlent alors de processus de *co-révision*, c'est-à-dire d'une révision de texte prise en charge par deux ou plusieurs élèves, ce qui peut créer des situations de communication et de confrontation de points de vue, susceptibles de conduire à des traitements de surface ou sémantiques du texte, de nouveau, en fonction du niveau de compétence des scripteurs/réviseurs[72]. L'hypothèse sous-jacente est que la co-révision est une aide à la mise en œuvre des trois opérations principales de la révision : l'identification des

[71] Les auteurs présentent également un large éventail de travaux de différents auteurs qui visent à modéliser l'activité de révision, présentant divers types, moments ou opérations constitutives de la révision.

[72] Dans d'autres publications, le terme utilisé est *révision collaborative* (e.g., Crinon & Marin, 2008 ; Crinon, Marin & Cautela, 2008), toujours en référence à des situations dans lesquelles le scripteur bénéficie d'échanges verbaux avec des pairs à propos de son texte.

problèmes, la prise de décision quant aux modifications à effectuer et, enfin, la réalisation des modifications. Selon la stratégie utilisée, ces tâches peuvent être partagées. Par exemple, les réviseurs, qui jouent le rôle d'experts, suggèrent des modifications que le scripteur peut utiliser pour améliorer son texte initial – sachant que, dans ce cadre collaboratif, les rôles assignés peuvent évoluer.

La séquence didactique sur le genre la LCL proposée par Yerly (2001), que nous avons présentée plus haut (§ 3.1.4), prévoit en effet différents moments de révision entre pairs. La production initiale, par exemple, peut déjà faire l'objet d'une relecture par les pairs à l'aide d'une grille d'évaluation. Sur cette base, les élèves peuvent échanger, afin de proposer des améliorations possibles pour leurs textes respectifs. Les productions initiales ainsi que les grilles renseignées peuvent être conservées par l'enseignant dans le but de les réinvestir lors de l'écriture de la production finale.

Les situations de révision collaborative apparaissent ainsi comme susceptibles de générer et soutenir des stratégies de régulation dans les activités de production textuelle (Dolz *et al*., 2011). En ce, elles représentent, selon nous, des démarches d'évaluation formative qui peuvent être plus ou moins formelles, en fonction de l'organisation de l'activité. D'une manière plus large, comme le proposent Allal et Michel (1993), les différentes modalités autoévaluatives peuvent être intégrées aux séquences didactiques sur la production écrite. Ainsi, des démarches (instrumentées ou non) d'autoévaluation, d'évaluation entre pairs et de coévaluation peuvent coexister, voire s'imbriquer dans des séquences didactiques dynamiques et complexes. En ce qui concerne notre étude, un enjeu majeur est de comprendre en quoi et comment les démarches d'évaluation qui impliquent la participation et la collaboration des élèves peuvent favoriser les processus d'apprentissage de ces dernières – au regard de l'objet disciplinaire choisi (le genre *la lettre au courrier des lecteurs*) et, probablement, en lien avec d'autres compétences plus transversales (évaluatives, sociales).

CHAPITRE 4. CONCEPTION D'UNE ÉVALUATION COLLABORATIVE

Comme nous l'avons déjà signalé (en nous appuyant sur des résultats de recherche), l'introduction de modalités d'évaluation impliquant l'élève est porteuse en matière d'apprentissages. Mais elle suppose aussi le développement de nouvelles compétences, tout comme des modifications importantes des formes de relations qui lient l'enseignant et les élèves, ainsi que les élèves avec leurs pairs. L'idée d'articuler une dimension collaborative à ces modalités évaluatives élargit très probablement leur valeur pédagogique, mais, à la fois, complexifie le panorama quant aux conditions nécessaires pour qu'une telle articulation soit réalisable et pour rendre concret son potentiel éducatif. En effet, la collaboration, au sens fort du terme, est un processus exigeant. Prenons, par exemple, la définition proposée Murphy (2000) : la collaboration entre élèves implique que ces derniers travaillent ensemble, communiquent activement, discutent et partagent leurs ressources cognitives, afin d'établir des référents et des buts communs, de prendre des décisions conjointes, de résoudre des problèmes émergents, de générer et modifier des solutions et d'évaluer les résultats à travers le dialogue et l'action. Une évaluation dite *collaborative*, doit-elle (et peut-elle) rendre compte de *toutes* ces caractéristiques ?

Répondre à cette question revient à tenter de mieux comprendre ce qu'implique *évaluer dans la collaboration* et *collaborer dans l'évaluation*. Nous considérons que l'idée d'une *évaluation collaborative* doit articuler ces deux *volets*, que nous distinguons afin de mieux les comprendre mais qui ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Concernant le premier (évaluer dans la collaboration), la littérature incite souvent à pratiquer des activités d'autoévaluation, d'évaluation entre pairs ou de coévaluation dans des situations de collaboration en classe, mais sans indiquer explicitement de quelle manière celles-ci favorisent davantage les apprentissages et/ou soutiennent la dynamique collaborative. Par rapport au deuxième (collaborer dans l'évaluation), si des travaux existent, il faut avouer qu'ils n'abondent pas et encore moins à l'école primaire.

Certaines études apportent des pistes intéressantes pour concevoir une évaluation collaborative en classe, mais des questions importantes subsistent : Qu'est-ce qui peut motiver l'élève à travailler avec autrui pour évaluer ses propres apprentissages ou ceux de ses pairs ? Sur quels savoirs et objets de l'évaluation l'enseignant et les élèves sont-ils prêts à entrer en négociation ? Concrètement, quelles sont les conditions nécessaires pour soutenir une dynamique interactive de collaboration entre les élèves et avec l'enseignant dans les processus d'évaluation ?

Dans ce chapitre 4, divisé en trois parties, nous explorons des réponses possibles à ce questionnement, à partir des publications existantes et des croisements conceptuels avec les bases théoriques que nous avons posées jusqu'ici. La première partie (§ 4.1) est consacrée à la présentation de la littérature qui s'intéresse à l'évaluation dans des situations d'apprentissage basées sur l'interaction entre pairs – notamment, dans les modèles pédagogiques de l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif. Nous nous focalisons ainsi, dans un premier moment, sur le *volet* « évaluer dans la collaboration ».

Dans la deuxième partie (§ 4.2), nous insistons davantage sur le deuxième *volet*, soit « collaborer dans l'évaluation ». Deux précisions s'imposent à ce propos. La première est que nous n'abandonnons pas

complètement le premier volet car souvent – et de manière très cohérente, à notre avis – la collaboration dans l'évaluation a lieu dans (des processus d'évaluation) des situations collaboratives d'apprentissage. La deuxième est que nous réunissons dans cette partie des publications parfois très hétérogènes, qui proposent des compréhensions variées de ce qui est (ou peut-être) l'évaluation collaborative (parfois sans s'y référer explicitement), dans des contextes éducatifs divers. En début de cette deuxième partie, nous expliquons nos critères pour distinguer et organiser la littérature analysée, en insistant sur la difficulté inhérente à cette tâche.

Enfin, dans la troisième partie du chapitre (§ 4.3), nous présentons de manière synthétique les éléments que nous retenons de notre revue de la littérature et qui constituent notre point de départ vers la construction d'une compréhension, à des fins de modélisation, de *l'évaluation collaborative en classe*.

4.1 L'évaluation dans des contextes collaboratifs d'apprentissage

Comme nous l'avons signalé dans notre deuxième chapitre, les différents ordres d'enseignement font de plus en plus appel à de situations d'apprentissage basées sur l'interaction entre pairs. Les bénéfices potentiels de ce type de situations pour les apprenants apparaissent largement reconnus dans la littérature scientifique et les propositions concrètes pour la mise en place d'activités d'apprentissage en collaboration (surtout dans les pédagogies coopératives) sont abondantes. En revanche, les processus d'évaluation dans ces contextes peuvent se révéler complexes et problématiques (Abrami *et al.*, 1996) et certains travaux constatent un manque d'alignement entre les pratiques d'enseignement et les formes d'évaluation sur ce plan. Par exemple, selon Boud, Cohen et Sampson (1999), il semblerait qu'une bonne partie des pratiques évaluatives existantes tendent à éroder le potentiel d'apprentissage associé au travail en collaboration, car véhiculant chez les apprenants l'idée qu'en fin de compte, ce qui importe est l'effort individuel, voire que l'effort collaboratif est assimilable à la tricherie en situation d'évaluation.

Toutefois, d'autres études montrent qu'il existe des pratiques et manières alternatives d'approcher l'évaluation, qui peuvent s'avérer plus cohérentes avec la nature collaborative des situations d'apprentissage et qui mettent en évidence la complexité de celles-ci, en ce qui concerne, par exemple, les objets et les buts évalués. Dans les deux sections suivantes, nous présentons des apports de la littérature sur la question, d'abord dans des publications francophones (§ 4.1.1) et ensuite dans des publications anglophones (§ 4.1.2), constatant des similitudes mais aussi des différences dans leur manière d'aborder le sujet (de l'évaluation dans la collaboration).

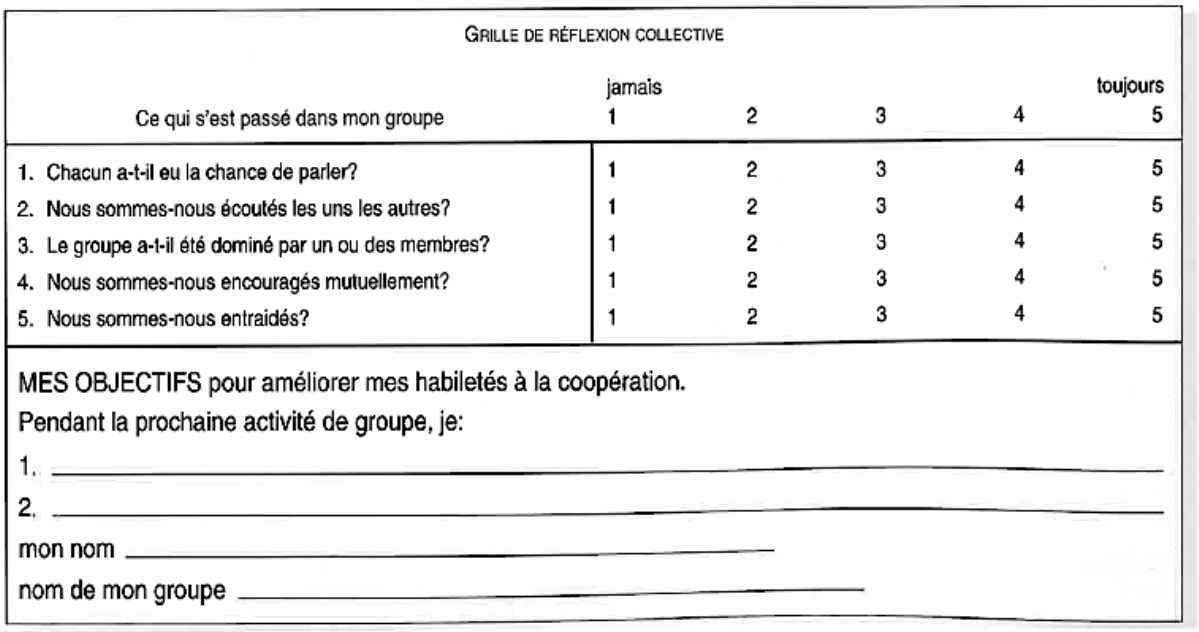
4.1.1 Propositions issues de la littérature francophone

A travers notre revue de la littérature, nous constatons que, dans les travaux francophones, la question de l'évaluation dans des contextes collaboratifs d'apprentissage reste peu exploitée. Les publications qui existent ne portent pas spécifiquement sur l'évaluation. Toutefois, celle-ci est abordée dans des textes qui s'intéressent à la définition et/ou à la mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage coopératif ou collaboratif. Par exemple, Henri et Lundgren-Cayrol (2001), dans leur ouvrage sur l'apprentissage

collaboratif à distance, dédient quelques pages à l'évaluation des apprentissages, dans lesquelles les auteures soulignent notamment l'intérêt d'évaluer, en plus des apprentissages « cognitifs », les capacités des apprenants à collaborer. En ce qui concerne les « acquis cognitifs », qui font appel à différents systèmes de connaissances (structurales, procédurales, exécutives, entre autres), l'évaluation va porter sur des productions des apprenants, en référence à des critères tels que la cohérence, la pertinence, l'intégration, la complexité et l'applicabilité de ces connaissances. Quant à l'évaluation de la collaboration, elle va s'appuyer sur l'observation de comportements et l'analyse des perceptions (de la collaboration, de la productivité du groupe), en référence à des critères portant sur, par exemple, le degré d'autonomie, les habiletés sociales, l'usage du temps, le développement d'idées, la prise de décisions, la régularité des contributions. Ces différents aspects (cognitifs et collaboratifs) peuvent faire l'objet de démarches d'évaluation diagnostique, formative et sommative, à mettre en place dans les différentes phases (*d'exploration*, *d'élaboration* et *d'évaluation* proprement dite) de la collaboration.

De manière semblable, dans leur ouvrage sur l'apprentissage coopératif, Abrami *et al.* (1996) considèrent que, même si l'évaluation peut se révéler complexe et problématique, elle représente un processus important qui va permettre aux élèves de réfléchir à leur apprentissage. D'ailleurs, pour les auteurs, les buts de l'évaluation dans les dispositifs coopératifs sont multiples : recueillir des informations sur la compréhension des élèves (à propos de contenus travaillés), motiver ces derniers à travailler pour atteindre le but collectif, orienter les actions de l'enseignant et des élèves. Plus précisément, les objectifs évalués peuvent porter sur les contenus de savoir (la « matière scolaire ») ainsi que sur l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales. L'évaluation peut être prise en charge par l'enseignant et/ou par les élèves eux-mêmes (dans ce cas-ci, à travers des démarches d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs, de réflexion individuelle et collective) et elle a une fonction notamment formative (même si des démarches sommatives ou pronostiques sont possibles). Enfin, Abrami *et al*. (1996) signalent que l'évaluation dans l'apprentissage coopératif peut être outillée par des grilles d'observation (des comportements ou habiletés visés, par exemple, l'encouragement entre les membres du groupe, la productivité du groupe) qui servent à donner des rétroactions potentiellement plus précises. En ce sens, différents exemples de méthodes et de grilles d'évaluation qui peuvent être utilisés sont proposés par les auteurs, dont l'outil présenté dans la Figure 8 (voir page suivante).

Cette grille d'évaluation vise à structurer la réflexion collective du groupe à propos de la manière dont celui-ci s'est organisée et dont les partenaires ont déployé leurs habiletés sociales. De plus, l'outil amène les membres du groupe à se fixer des objectifs afin de développer davantage ces habiletés. C'est peut-être sur ce plan de l'outillage de la réflexion et de l'évaluation que les propositions d'Abrami et collaborateurs peuvent s'avérer particulièrement intéressantes. Leurs considérations quant aux buts, objets et acteurs de l'évaluation, à notre avis, rejoignent un discours aujourd'hui largement convenu dans la littérature sur l'évaluation (comme nous avons pu le montrer dans notre chapitre 1).



GRILLE DE RÉFLEXION COLLECTIVE

Ce qui s'est passé dans mon groupe	jamais 1	2	3	4	toujours 5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il été dominé par un ou des membres?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraidés?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habiletés à la coopération.
Pendant la prochaine activité de groupe, je:

1. _____
2. _____

mon nom _____

nom de mon groupe _____

Figure 8. Exemple d'outil d'évaluation sur l'organisation du travail et les habiletés sociales des élèves (Abrami *et al.*, 1996, p. 114)

D'autres ouvrages sur l'apprentissage coopératif abordent également la question de l'évaluation. L'Office central de la coopération à l'école – OCCE 66 (2000), dans l'un de ces *Dossiers coopératifs*, indique qu'il est « indispensable d'évaluer la tâche accomplie par le groupe et les progrès individuels réalisés par ses membres » (p. 76). Dans ce cadre, trois types d'évaluation, correspondant à trois « moments » de la réalisation des activités, peuvent avoir lieu : l'évaluation diagnostique ou initiale, l'évaluation formative et formatrice (pendant la réalisation du travail) et l'évaluation finale. Dans les trois cas, l'évaluation porte ici sur l'apprentissage de la collaboration, le *savoir-travailler en groupe*. Ainsi, les objets évalués sont, par exemple, le degré d'implication des élèves dans le travail du groupe, le degré de coopération, les réflexions sur le fonctionnement du groupe, les démarches, les rôles, les consignes.

Pour Rouiller et Howden (2010), l'évaluation dans l'apprentissage coopératif doit faire face à deux défis, à savoir : 1) évaluer l'atteinte des objectifs d'apprentissage et, surtout, traduire cette évaluation dans une note, puis communiquer les résultats ; 2) évaluer, cette fois-ci de manière formative, les habiletés coopératives. Ces auteurs considèrent que l'apprentissage est individuel et qu'il est donc important de pouvoir évaluer de manière sommative les contributions individuelles à la réalisation du travail de groupe. L'évaluation formative, quant à elle, permet aux élèves d'évaluer leurs comportements (leurs habiletés sociales) et les réguler, à travers différentes modalités ou « techniques » (évaluation mutuelle, évaluation d'un apprenant par une équipe, évaluation de la performance d'une équipe par l'enseignant, évaluation d'une équipe par la classe, autoévaluation, coévaluation).

Notre manière de comprendre les apprentissages et l'évaluation diffère de celle proposée par Rouiller et Howden. Pour ces auteurs, les apprentissages disciplinaires (individuels) sont à évaluer de manière certificative, alors que la dimension collaborative fait l'objet d'une évaluation formative. La séparation apparaît très marquée, impliquant (de manière implicite) que : 1) l'évaluation (formative) ne se met pas

forcément au service de l'appropriation des contenus disciplinaires et 2) la participation active des élèves à l'évaluation portant sur ces contenus n'est pas vraiment envisageable. En outre, comme le rappelle Mottier Lopez (2008), dans une perspective située (plus précisément, dans l'approche de la cognition située), les apprentissages ne sont pas vus comme des entités individuelles possédées par l'individu, mais considérés comme des constructions sociales liées aux relations entre les individus et le contexte (la situation, la culture). De ce point de vue, nous considérons que le travail réalisé par le groupe et les apprentissages qui peuvent en résulter sont à penser ensemble et, donc, l'évaluation dans des situations de collaboration devrait davantage s'appuyer sur une intégration que sur une disjonction des dimensions individuelles et sociales, disciplinaires et transversales.

Connac (2017), quant à lui, fait référence à une évaluation *positive* – qui s'intéresse aux progrès des élèves et s'écarte de la notion de norme – et *éducative* – qui sert à accompagner les élèves dans leurs apprentissages et se distingue des logiques de sélection. Pour l'auteur, il s'agit d'une évaluation *pour* les apprentissages, dans laquelle les processus de rétroaction (qui servent à fournir à l'élève des informations sur ce qu'il a produit au regard des attentes) jouent un rôle central. La rétroaction fait partie d'une *boucle évaluative*, qui correspond, selon Connac, à la régulation de l'apprentissage, telle qu'elle est conceptualisée par Allal (2007), c'est-à-dire qui englobe la définition d'un but, le contrôle de la progression de l'action vers ce but, la rétroaction sur cette action et les décisions d'ajuster ou confirmer la trajectoire. Selon l'auteur, ce type d'évaluation (positive et éducative) correspond à l'esprit du travail coopératif en ce que les élèves deviennent des « personnes-ressources » pour les autres et entrent dans des boucles évaluatives, pouvant s'entraider pour atteindre les objectifs fixés

Même s'ils ne sont pas nombreux, des articles scientifiques traitent aussi (plus ou moins brièvement) de la question de l'évaluation dans l'apprentissage collaboratif (dans différents contextes, dont notamment celui de l'apprentissage en ligne et celui de l'apprentissage des langues étrangères). Par exemple, dans leur étude, Siméone, Eneau et Rinck (2007) s'intéressent au développement et à la mise en place de situations d'apprentissage collaboratif via les TIC dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, trois scénarios présentant des variations dans la situation collaborative, y compris dans leurs modalités d'évaluation, sont comparés. La Figure 9 présente les trois différents cas de figure expérimentés en matière d'évaluation.

Evaluation sommative des productions individuelles **et /ou** collectives. Evaluation formative par les pairs (feedback **en fin** de production).	Evaluation sommative des productions individuelles **et** collectives (50% de la note finale de l'UE). Evaluation formative par les pairs (feedback **en cours** de production).	Evaluation sommative des productions individuelles **et** collectives (50 % ou 100 % de la note finale de l'UE). Evaluation formative par les pairs (feedback **en cours** de production).

Figure 9. Trois scénarios d'évaluation dans une situation collaborative (Siméone *et al*., 2007, p. 6)

Dans cette situation les variations concernent les pratiques d'évaluation sommative et formative. A partir de l'observation du dispositif d'apprentissage collaboratif mis en œuvre (et des traces d'activité produites dans ce cadre), Siméone et collaborateurs constatent que les étudiants peinent à comprendre les critères

d'évaluation, malgré le fait que les modes d'évaluation étaient rendus explicites dès le démarrage de l'activité collaborative. Ce sont particulièrement les conditions de l'évaluation sommative qui sont questionnées : souvent, les étudiants jugent que les critères d'évaluation de la production collective sont injustes car ils ne tiennent pas suffisamment compte de l'implication individuelle. Nous sommes d'accord avec ces auteurs sur le fait que la remise en cause des modalités d'évaluation illustre bien la difficulté d'une démarche dans laquelle on évalue, à la fois, les capacités de collaboration des étudiants et le résultat du travail collectif.

Dans une autre étude, Arnaud (2003) examine les pratiques collaboratives d'étudiants qui suivent une formation en ligne à l'Université de Strasbourg 1. Les analyses des comportements des étudiants donnent à voir des résultats proches de ceux de l'étude précédente : les modalités d'évaluation apparaissent comme une source de difficultés car il est difficile de tenir compte, dans un cadre collaboratif, des aspects liés aux échanges dans le groupe de travail ainsi qu'à l'implication de chaque participant. La difficulté est, une fois de plus, associée aux pratiques sommatives et, particulièrement, de notation. L'exemple des groupes qui fonctionnent sur la base d'une répartition des tâches sert à illustrer la difficulté rencontrée : si le produit collectif est de bonne qualité mais les membres du groupe n'ont pas *collaboré* (au sens d'un travail conjoint à tout moment et sur tous les aspects de la tâche), les étudiants doivent-ils être *sanctionnés* à travers la note ? Sans pouvoir répondre de manière définitive, l'auteur considère qu'il est hasardeux de développer systématiquement des procédures d'évaluation qui reposent sur la participation aux équipes collaboratives. De plus, il souligne que le fait de vouloir forcer les étudiants à adopter un modèle (de collaboration) entre en contradiction avec l'essence même du collaboratif, soit l'engagement personnel et volontaire à l'activité collective.

Enfin, Springer (2010), dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères à l'école obligatoire, s'intéresse à la dimension sociale dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), lequel reprend une bonne partie des éléments des théories de l'activité, sans forcément intégrer la dimension communautaire et socioculturelle. Pour aller dans cette direction, l'auteur propose de travailler à partir d'activités sociales de type collaboratif, sur la base de scénarios pédagogiques. Un des éléments constitutifs de ces scénarios est l'évaluation des compétences individuelles et sociales, aspect que Springer considère comme étant négligé dans le CECR. Ainsi, l'auteur constate que l'approche communicative, centré sur l'apprenant et sur l'apprentissage, ne fait pas de propositions concrètes en matière d'autoévaluation et d'évaluation formative. De ce fait, les nouvelles pratiques évaluatives du CECR devraient, selon Springer, intégrer l'évaluation des compétences générales et sociales au même titre que les compétences langagières. En ce sens, l'auteur signale que certaines démarches d'évaluation commencent à intégrer des éléments tels que l'attitude générale des apprenants (motivation, autonomie, initiative) et la réalisation du projet (implication personnelle dans le travail en équipe, respect des échéances), en plus de la production finale (adéquation des moyens aux objectifs, qualité du support de la production). De nouveaux critères d'évaluation se développent aussi progressivement pour évaluer la collaboration en tenant compte d'aspects liés à, par exemple, la responsabilité individuelle, l'évaluation du point de vue des autres, la prise en compte des spécificités culturelles, le développement de stratégies d'apprentissage, le travail en équipe.

A travers les publications francophones abordées ci-dessus, nous constatons un véritable enjeu pour les processus d'évaluation dans des contextes collaboratifs d'apprentissage : celui de concilier ou, au contraire, faire des choix entre les dimensions individuelles et collectives de l'activité de groupe pour aboutir à une évaluation (ici, surtout certificative) *juste* et pertinente. Ce défi transparait également dans les publications anglophones, que nous présentons dans la section suivante.

4.1.2 Propositions issues de la littérature anglophone

A notre connaissance, les publications en langue anglaise sur l'évaluation des apprentissages dans des cadres collaboratifs sont nettement plus nombreuses, comparativement aux études publiées en français. Il est important de noter que, très souvent, le contexte de réalisation des recherches est celui de l'enseignement supérieur. Pourtant, nous faisons l'hypothèse que les constats de ces travaux sont susceptibles d'être transposés (avec prudence évidemment) à des situations de collaboration qui prennent place à l'école primaire. Remarquant que, très souvent, ces constats sont communs à différents travaux, nous nous en servons pour organiser notre présentation. Considérons, à cet effet, l'étude réalisée par Ross et Rolheiser (2003) sur la mise en place de dispositifs d'apprentissage coopératif. Les auteurs soulèvent que les préoccupations des enseignants peuvent être regroupées dans trois grandes catégories : *l'objet* de l'évaluation (quoi évaluer), *la forme* (au sens large du terme) de l'évaluation (comment évaluer – outils et techniques d'évaluation, notamment lorsqu'il s'agit de démarches qui demandent une implication forte des élèves : autoévaluation, évaluation par les pairs, portfolios) et les *pratiques de notation* (comment traduire l'évaluation réalisée dans des notes). Plus largement, ce dernier aspect renvoie à la *fonction* (sommative, formative) de l'évaluation.

Notre analyse de la revue de la littérature anglophone nous permet d'affirmer que ces trois catégories, en plus d'être sources d'inquiétude pour les praticiens, sont représentatives (en grande partie) des questionnements qui guident les travaux de recherche. Même si ces catégories sont interreliées, dans ce qui suit, nous les examinons une à une, en nous intéressant d'abord à la question des objets (multiples) de l'évaluation, ensuite à ce qui concerne la fonction évaluative et, finalement, à la forme prise par l'évaluation dans les situations pédagogiques basées sur la collaboration entre pairs.

Les objets d'évaluation dans les situations de collaboration

Boud *et al.* (1999) signalent que, si l'importance d'associer apprentissage entre pairs et évaluation apparaît évidente, ce qui l'est moins est le fait de définir « quoi » évaluer, l'objet évalué : faut-il évaluer la collaboration elle-même ? Si oui, quels aspects en particulier ? Faut-il plutôt évaluer les apprentissages (contenus) disciplinaires qui peuvent résulter du travail collaboratif entre pairs ? Pour ces auteurs, ce qui relève du processus de collaboration en soi, des dynamiques de communication, organisation et fonctionnement dans le groupe, apparaît difficile à évaluer. Il semblerait plus simple d'évaluer l'acquisition de connaissances, les compétences d'écriture ou la résolution de problèmes, puisqu'un répertoire de pratiques évaluatives associées à ces objets existe. Dans tous les cas, Boud *et al*. considèrent que la définition de l'objet d'évaluation doit être réalisée avec circonspection : évaluer différents objets dans une

même situation et à travers une même tâche peut, selon ces auteurs, représenter un danger car l'un ou plusieurs de ces objets risque d'être négligé.

Le questionnement critique de Boud et collaborateurs contraste avec la posture beaucoup plus affirmative de Freeman et Dyrenfurth (2003) : pour eux, l'évaluation des activités de groupe exige la prise en compte, à la fois, des objectifs d'apprentissage liés aux contenus de savoir (*content objectives*) et des objectifs en lien avec le processus de groupe (*group process objectives*). Or, ces auteurs ne précisent pas, par exemple, s'ils conçoivent que les deux dimensions (contenus disciplinaires, fonctionnement du groupe) sont à évaluer de manière séparée (à différents moments, par exemple) ou, au contraire, de façon intégrée.

En plus de cette première *paire* de dimensions pouvant être évaluées dans les situations de collaboration, une deuxième est considérée dans la littérature de recherche : il s'agit de la paire formée par la dimension « produit » et la dimension « processus ». Boud *et al.* (1999) soulèvent l'intérêt d'évaluer les processus d'apprentissage (ou de collaboration), se focalisant moins sur le produit (le résultat) du travail réalisé. Dans ce cadre, l'évaluation peut porter sur, par exemple, le leadership dans le groupe, les processus de négociation, la gestion des conflits, les interactions entre participants, la qualité des feedbacks. Pour Macdonald (2003), ainsi que pour Strijbos, Ochoa, Sluijsmans, Segers et Tillema (2009), les deux dimensions – processus et produit – demandent à être évaluées dans des contextes de collaboration entre pairs. Or, parfois, ce n'est pas possible (ou approprié) de tenir compte à la fois des deux aspects. En effet, prenant l'exemple d'une évaluation entre groupes, Strijbos *et al*. précisent que si l'objet évalué est le processus, celui-ci ne peut être évalué que sur un plan *intra-groupe* (entre les membres d'un même groupe), car il est difficile d'évaluer le processus vécu par un autre groupe (auquel le groupe évaluateur n'aurait pas participé). D'une manière plus large, nous considérons que l'évaluation du processus peut s'avérer ardue pour tout évaluateur « externe », y compris pour l'enseignant qui, en fonction de l'organisation de la situation de collaboration, pourra plus ou moins rendre compte du fonctionnement (dynamique, organisation, évolution, etc.) du groupe d'élèves. En ce sens, des pratiques d'autoévaluation (dans un plan « groupe ») se présentent comme une piste intéressante à explorer pour rendre compte de cette dimension du travail collaboratif à l'école.

Enfin, les questionnements scientifiques sur l'objet de l'évaluation portent également sur une troisième paire de dimensions : celle constituée par la dimension « contributions individuelles au groupe » et par la dimension « travail de groupe comme unité (*as a whole*) ». Par exemple, Gillies et Boyle (2010) donnent à voir que des enseignants ayant implémenté des dispositifs d'apprentissage coopératif dans leurs classes (avec des élèves entre 11 et 14 ans), manifestent des difficultés dans l'évaluation (sommative ou formative) du travail de groupe, notamment en ce qui concerne les contributions individuelles. De façon semblable, Ross et Rolheiser (2003) constatent que le fait de pouvoir distinguer les performances individuelles de la performance du groupe (en matière de productivité ou quant aux apprentissages qui résultent de la coopération) constitue l'élément le plus inquiétant pour les enseignants. La distinction entre ces deux dimensions représente ainsi une difficulté majeure lors des processus d'évaluation dans l'apprentissage coopératif, notamment par rapport aux pratiques de notation[73].

[73] Nous revenons ci-après sur cet aspect, particulièrement investi par la recherche anglophone, en lien avec la fonction de l'évaluation dans des contextes de collaboration entre pairs.

Même si nous choisissons de le présenter ici de manière séparée afin de les distinguer, des croisements entre les dimensions sont clairement possibles et ils apparaissent dans les travaux de recherche. Nous l'observons, par exemple, dans Strijbos *et al.* (2009), qui signalent que, dans des contextes collaboratifs, une démarche d'évaluation entre pairs peut être orientée vers le processus (focalisée sur le processus du groupe ou sur les contributions individuelles au processus du groupe), le produit (focalisée sur le produit en soi ou sur les contributions individuelles au produit) ou les deux à la fois.

La littérature scientifique analysée s'attache beaucoup à distinguer les objets d'évaluation, tout en mettant en évidence leur caractère multiple – qui apparaît particulièrement marqué dans les situations de collaboration entre élèves – et les difficultés que cette multiplicité entraîne pour le processus et les acteurs de l'évaluation. Or, ces travaux disent finalement très peu sur la façon de surmonter ces difficultés ou sur la possibilité (voire, l'intérêt) d'intégrer ces divers objets et dimensions. Un des défis pour notre recherche sera d'apporter des pistes de compréhension à ce propos, particulièrement en ce qui concerne la manière dont des dispositifs d'évaluation collaborative permettent (ou non) de rendre compte des rapports qu'entretiennent les dimensions présentées ci-dessus, en tant qu'objets potentiels d'évaluation (Figure 10).

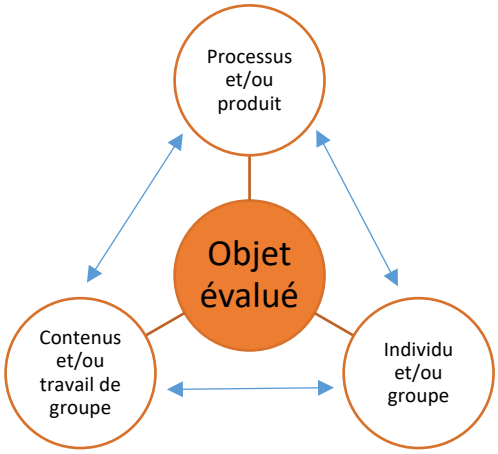


Figure 10. Rapports possibles entre les multiples objets d'évaluation dans un contexte collaboratif

La fonction de l'évaluation dans les situations collaboratives

Nous constatons que, dans la littérature anglophone, l'accent est souvent mis sur la question de la notation. Comme signalé plus haut, de nombreux travaux s'intéressent à l'évaluation des contributions individuelles dans les travaux de groupe, notamment dans le but de traduire celle-ci dans des notes (e.g., Lejk & Wyvill, 2001 ; Freeman & Dyrenfurth, 2003 ; Johnston & Miles, 2004). Cheng et Warren (2000), dans une étude menée dans l'enseignement supérieur, soulignent que le travail de groupe est souvent critiqué car son évaluation apparaît inéquitable quand l'appréciation (généralement, une note) est commune à tout le groupe indifféremment des contributions ou efforts individuels. Le caractère *injuste* de cette évaluation semble s'expliquer, entre autres, par le fait que celle-ci est réalisée par l'enseignant, qui

souvent n'est pas en mesure de suivre le processus du groupe et, donc, de différencier les apports de chaque membre à la réalisation de la tâche. En ce, pour certains (e.g., Friedman, Cox & Maher, 2008), l'évaluation entre pairs apparaît comme une alternative susceptible de nuancer cet aspect problématique de la notation dans les situations de collaboration.

Dans le cadre des travaux de groupe, l'évaluation entre pairs peut être réalisée à des fins formatives ou sommatives[74]. Selon Loddington (2008), c'est cette dernière fonction qui est prédominante dans la littérature de recherche. Toutefois, pour Noonan et Duncan (2005) l'évaluation entre pairs, conçue comme une stratégie impliquant les décisions des élèves sur le travail de leurs pairs et qui se produit typiquement quand les élèves travaillent ensemble dans une activité collaborative d'apprentissage, doit servir avant tout à une fonction formative. Selon ces auteurs, le recours des enseignants à l'évaluation entre pairs (et à l'autoévaluation) dans ce type d'activités vise plusieurs buts : augmenter l'implication des élèves dans leur processus d'apprentissage ; augmenter les interactions sociales et la confiance entre pairs ; faciliter le feedback individuel ; centrer l'attention des élèves sur le processus plus que sur le produit.

Gillies et Boyle (2010), quant à eux, soulèvent que l'évaluation dans des dispositifs d'apprentissage coopératif peut être autant formative que sommative. Or, s'appuyant sur les travaux de Black et Wiliam (1998b) et de Black *et al.* (2004), les auteurs insistent sur l'importance de mettre en place des démarches d'évaluation formative et des processus de feedback (dans leur rôle de soutien aux apprentissages, de développement de capacités cognitives et métacognitives). Pour ce faire, l'évaluation peut s'appuyer sur des démarches critériées, sur des tâches d'évaluation authentiques, sur des portfolios, sur des présentations individuelles et collectives, sur des situations de résolution de problèmes.

D'une façon plus critique, Strijbos *et al.* (2009) soulèvent que l'évaluation dans des contextes de collaboration entre pairs apparaît très souvent déconnectée et désalignée de la situation d'apprentissage : les pratiques évaluatives se focalisent généralement sur le produit final de la collaboration et se réalisent sous la responsabilité exclusive de l'enseignant ; l'apprenant n'est pas vraiment impliqué dans la démarche, y compris en ce qui concerne la définition des critères d'évaluation. Selon les auteurs, quand des pratiques d'évaluation entre pairs sont mises en œuvre, leur fonction est fréquemment sommative et non formative. Or, ils soutiennent que l'évaluation dans des contextes d'apprentissage collaboratif devrait, au contraire, pouvoir exploiter, voire renforcer les bénéfices (potentiels) de la situation d'apprentissage basée sur l'interaction entre pairs. Pour ce faire, l'évaluation doit impliquer activement les élèves et, en ce sens, les auteurs proposent de s'appuyer notamment sur des démarches d'évaluation entre pairs qui, pour eux, partagent plusieurs caractéristiques de l'apprentissage collaboratif. A des fins formatives, l'évaluation entre pairs implique que les élèves discutent et négocient les critères d'évaluation et qu'ils donnent et reçoivent des rétroactions. Strijbos et collaborateurs affirment même que l'évaluation entre pairs constitue en soi un type spécifique d'apprentissage collaboratif, caractérisé par une interdépendance positive et une responsabilisation (deux principes chers à l'apprentissage coopératif) : ayant un but commun à atteindre, les membres du groupe ont intérêt à s'entraider, à contribuer au travail du groupe et à donner des feedbacks à leurs pairs.

[74] Force est de constater que, dans la plupart de publications, l'évaluation sommative est très souvent réduite à la notation (les études s'intéressent aux pratiques de *marking* ou de *grading*).

La forme de l'évaluation dans les situations de collaboration

Boud *et al.* (1999) constatent que, dans des contextes d'apprentissage en collaboration, la forme de l'évaluation ne correspond pas toujours aux intentions pédagogiques du dispositif mis en place. Pour ces auteurs, les activités d'apprentissage basées sur l'interaction entre pairs possèdent un potentiel important pour favoriser la réflexion critique chez les apprenants – qui peut porter sur les savoirs travaillés, sur le processus d'apprentissage, sur les processus d'évaluation. Or, pour ce faire, il est nécessaire de créer un climat d'apprentissage et d'évaluation propice à la communication, à la réciprocité et à la pratique du feedback. De plus, un élément fondamental pour l'évaluation dans les activités de collaboration est que les critères d'évaluation doivent être (re)connus et acceptés par les apprenants. Ces critères demandent ainsi à être définis par les apprenants eux-mêmes ou, du moins, négociés entre ces derniers et l'enseignant[75].

Afin de créer les conditions pour soutenir les apprentissages et le mode de fonctionnement des dispositifs pédagogiques basés sur l'interaction entre pairs, Boud *et al.* (1999) proposent de s'appuyer, par exemple, sur des démarches d'évaluation de groupe (*group assessment*) et d'évaluation négociée (*negotiated assessment*). Examinons à présent en quoi consistent ces deux modalités d'évaluation dans des situations pédagogiques de collaboration.

Pour Boud et collaborateurs, le recours à une *évaluation de groupe* se justifie dans une recherche d'alignement entre le dispositif pédagogique et le dispositif d'évaluation. Ainsi, puisque l'on demande aux apprenants de collaborer, de travailler ensemble pour effectuer une tâche, il semble judicieux d'évaluer le groupe dans sa globalité, plutôt que les individus qui le composent. Autrement dit, dans cette logique, si le travail en équipe est valorisé, le processus d'évaluation devrait tenir compte avant tout des efforts collectifs. Nous nous retrouvons ici, à nouveau, confrontés au débat autour de l'évaluation des contributions individuelles et/ou du travail de groupe comme unité.

Dans le contexte des enseignements universitaires au Royaume Uni, Lejk, Wyvill et Farrow (1997) font aussi référence à l'évaluation de groupe, modalité évaluative utilisée dans des études des systèmes informatiques à Sunderland. Afin de mieux saisir la nature et l'étendue de l'usage de cette modalité dans ce contexte, les auteurs effectuent un sondage, à travers un questionnaire, auprès des étudiants de première année (niveau bachelor). Les résultats montrent, entre autres, que les pratiques d'évaluation de groupe déclarées visent un équilibre entre le travail de groupe et les notes allouées à ce travail. Différentes modalités d'évaluation de groupe sont mises en évidence, avec des variations qui concernent l'objet évalué (des productions individuelles, une seule production du groupe) et l'attribution des notes (une note pour chaque membre du groupe, la même note pour tous). Une option semble se démarquer : une combinaison de productions individuelles et de groupe, accompagnée de l'évaluation entre pairs des contributions individuelles au travail de groupe. Un autre élément significatif mis en lumière par le sondage est que les attitudes des participants à propos de *l'apprentissage en groupe* sont positives, alors que les attitudes à propos de *l'évaluation de groupe* apparaissent plus prudentes et incertaines –

[75] Il est important de soulever que cette proposition de Boud et collaborateurs concerne originalement des pratiques formelles d'évaluation et, notamment, dans une fonction sommative. En même temps, les auteurs se questionnent quant à la formalisation d'un processus (évaluatif et collaboratif) qui pourrait (ou devrait) rester informel.

notamment, au regard de la fiabilité des évaluations réalisées (des notes allouées). Dans ce contexte, l'évaluation entre pairs apparaît comme un moyen pour rendre l'évaluation (la notation) plus valide, plus juste. Enfin, les participants au sondage s'interrogent sur l'intérêt de limiter l'évaluation de groupe aux pratiques de notation : pour les étudiants, l'évaluation de groupe devrait servir à rendre compte d'autre chose que l'habileté individuelle à travailler avec les autres.

L'évaluation négociée, pour Boud *et al.* (1999), implique l'accord entre les participants à propos de différents aspects du processus évaluatif – au regard des objectifs d'apprentissage, ainsi que des activités prévues et des résultats attendus – particulièrement à propos de la définition et l'utilisation des critères d'évaluation. Dans des activités de groupe, les participants à l'évaluation sont principalement les apprenants membres du groupe, mais le rôle de l'enseignant reste essentiel, notamment pour assurer la consistance des évaluations entre les groupes et l'usage de critères fondamentaux (non-négociables) d'évaluation. Or, le choix des critères à utiliser se fait en fonction des attentes, des objectifs d'apprentissage visés.

Strijbos *et al.* (2009) font référence aussi à l'évaluation négociée en tant que modalité d'évaluation (parmi d'autres) pouvant promouvoir l'*interactivité* (interactivity) et favoriser les apprentissages dans des contextes d'apprentissage collaboratif. Pour ces auteurs, l'interactivité dans des démarches d'évaluation entre pairs peut varier en fonction de trois dimensions :

a) La *direction* (directionality) de la relation évaluative. Ainsi, l'évaluation entre pairs peut être unidirectionnelle (impliquant un évaluateur et un évalué[76], sans réciprocité) ou bidirectionnelle (c'est-à-dire, mutuelle ou réciproque, car chaque partie est, à la fois, évaluateur et évalué).
b) La *fréquence* de la démarche, pour distinguer notamment les occurrences ponctuelles de l'évaluation à des pratiques continues et itératives.
c) La *configuration* (constellation), qui fait référence à la quantité d'acteurs impliqués dans la situation d'évaluation (un ou plusieurs évaluateurs, un ou plusieurs évalués ; plan individuel, plan de groupe).

Les variations possibles dans ces trois dimensions amènent les auteurs à proposer l'existence de quatre types d'interactivité, illustrés par la Figure 11 (voir page suivante). Le premier type est l'évaluation entre pairs *à sens unique* (*one-way*), dans laquelle un élève/groupe d'élèves évalue un autre élève/groupe d'élèves sans possibilité de réponse à propos de l'évaluation réalisée. Le deuxième type est l'évaluation *réactive*, dans laquelle l'évalué peut réagir à l'évaluation réalisée (pour, par exemple, donner à voir son désaccord avec celle-ci). Le troisième type est l'évaluation *réciproque*, qui est bidirectionnelle (l'élève/groupe A évalue le travail de l'élève/groupe B et vice-versa) et les réactions de l'évalué sont possibles mais non obligatoires. Le quatrième type est l'évaluation *négociée*, qui représente un processus continu, dans lequel évaluateur et évalué discutent, se questionnent, développent leurs points de vue, manifestent leur accord ou désaccord. Dans cette dernière modalité, l'accent est mis autant sur la compréhension partagée de l'évaluation (des appréciations et des décisions prises, par exemple) que sur l'usage formatif de celle-ci.

[76] Pour Strijbos *et al*., les termes « évaluateur » et « évalué » peuvent être considérés sur un plan individuel (un élève, une élève) ou sur un plan de groupe. D'où l'intérêt de la dimension *configuration*.

La multiplicité de formes possibles de l'évaluation entre pairs mise en évidence par Strijbos *et al*. permet, à notre avis, de mettre en perspective le concept d'*évaluation mutuelle* proposée par Allal (1999). Pour nous, cette dernière correspond à une des manifestations possibles, parmi d'autres, de l'évaluation entre pairs. Comme nous l'avons signalé ailleurs (Morales Villabona, 2015), au-delà de servir à caractériser la forme que peut prendre l'évaluation entre pairs, la conceptualisation de Strijbos *et al*. (2009) nous paraît utile pour mettre l'accent sur la dimension interactive, voire de collaboration qui peut être développée dans des contextes où des élèves travaillent ensemble et participent à l'évaluation du travail réalisé. En ce sens, l'idée que les élèves puissent réagir aux évaluations des pairs et, plus encore, entrer dans des dynamiques de négociation nous paraît fondamentale. Comme les auteurs, nous considérons que ces deux aspects rehaussent le caractère formatif de la démarche d'évaluation, soulignant l'intérêt de donner et recevoir du feedback, de le comprendre, de le mettre en lien avec les critères d'évaluation définis, de déterminer si les appréciations données sont adéquates, d'identifier des pistes d'amélioration sur la base de l'évaluation réalisée.

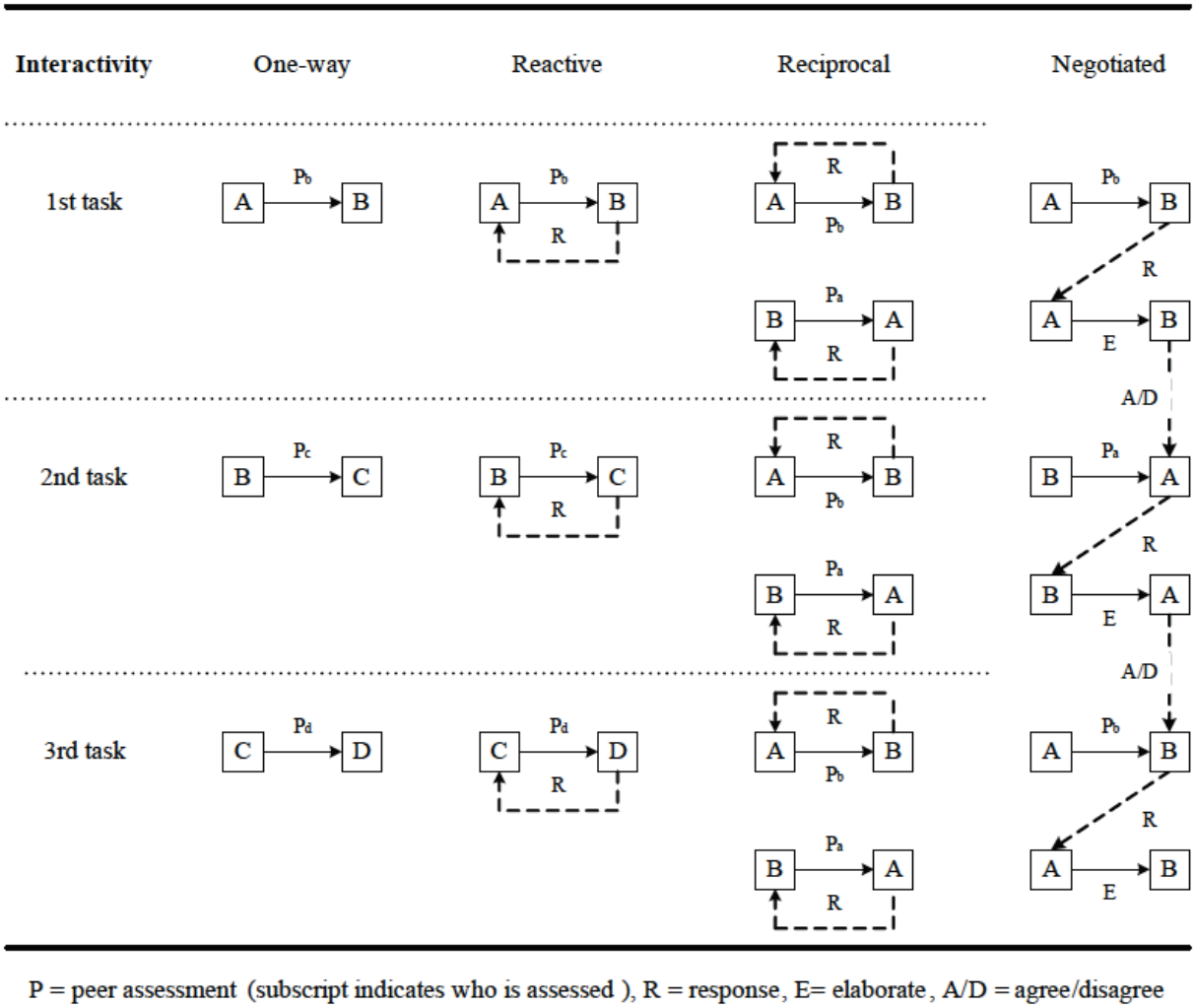


Figure 11. Types d'interactivité dans l'évaluation entre pairs (Strijbos *et al*., 2009, p. 382)

Si ces types de démarches représentent des pistes intéressantes pour viser une plus grande cohérence entre les situations d'apprentissage collaboratif et les dispositifs d'évaluation mis en place dans ces contextes (notamment à des fins formatives), Boud *et al*. (1999) soulignent que des questions restent ouvertes, spécialement quant au choix de l'objet de l'évaluation et ses implications : faut-il se focaliser sur le groupe ou sur les individus ? Quelle évaluation mettre en place pour encourager le travail en groupe et, à la fois, ne pas inhiber le développement individuel ? Faut-il se focaliser sur le processus ou sur le produit ? Quel équilibre peut-on trouver et comment le déterminer au regard des contextes spécifiques ? Ainsi, décider quoi évaluer apparaît aussi important que décider comment et pourquoi évaluer. De plus, l'évaluation dans des contextes de collaboration implique que l'enseignant accepte de dévoluer une partie de la responsabilité de l'évaluation aux apprenants… chose qui n'est pas aisée !

Jusqu'ici, nous nous sommes intéressé en particulier au premier volet que nous considérons constitutif d'une évaluation collaborative : évaluer dans des contextes de collaboration entre pairs. Il est temps à présent de nous attarder sur le deuxième volet, c'est-à-dire d'examiner *si* et *comment* les acteurs de l'évaluation peuvent collaborer dans le processus évaluatif – sachant, comme nous l'avons précisé en introduction de ce chapitre, que les deux volets ne sont pas exclusifs l'un de l'autre et qu'en ce sens, nous veillons à les articuler.

4.2 L'évaluation collaborative : une conception émergente

En sciences de l'éducation, l'idée d'une évaluation collaborative commence à émerger dans la communauté scientifique francophone. Plus souvent convoquée dans la littérature anglophone, cette idée reste pourtant peu développée tant au plan théorique qu'empirique, particulièrement lorsqu'elle engage des pratiques en classe. Elle soulève nombre de questions, notamment par rapport à la nature et la forme d'une collaboration (potentielle) entre les acteurs de l'évaluation au regard des enjeux propres à l'évaluation des apprentissages scolaires.

Notre analyse de la littérature montre que l'évaluation collaborative est une conception émergente, qui gravite autour de trois axes en particulier :

- Le premier axe concerne une collaboration entre enseignants, hors de la classe, quand il s'agit d'évaluer les apprentissages des élèves, sans participation *directe* de ces derniers. Dans cette perspective, Allal et Mottier Lopez (2014) s'intéressent à l'évaluation collaborative dans des pratiques d'évaluation sommative, dans le but d'identifier la forme, les objets, les objectifs et les retombées de cette collaboration entre enseignants. Dans ce cadre, les auteures font référence aux processus de *modération sociale* (Maxwell, 2002 ; Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona, 2012). Ces processus, qui visent une construction collective des pratiques évaluatives, impliquent des réunions dans lesquels les enseignants sont amenés à évaluer ensemble des productions d'élèves afin de confronter, par exemple, les notes attribuées aux productions dans une évaluation donnée, ainsi que pour tenter de construire des jugements partagés et alignés avec des référents institutionnels (curriculum, objectifs, critères).

- Le deuxième axe concerne des dispositifs d'apprentissage virtuel (aussi appelés environnements numériques d'apprentissage), où la collaboration entre les acteurs de l'évaluation se réalise dans un contexte de *réseautage* et de partage de ressources, accomplis notamment via internet. Ici, la collaboration s'effectue *à distance* et implique des processus de négociation entre les apprenants et l'enseignant qui portent, entre autres, sur les critères et les résultats de l'évaluation.
- Enfin, le troisième axe concerne des pratiques en classe. Ici, l'évaluation collaborative est proche (et parfois synonyme) de la coévaluation ou de l'évaluation entre pairs et engage donc directement l'élève. Dans ce cadre, la collaboration implique une construction collective de l'évaluation associant les acteurs de l'évaluation (l'enseignant et les élèves, les pairs) avec des pratiques souvent ancrées (en apparence) dans la fonction sommative de l'évaluation.

Nous nous intéressons particulièrement aux deux derniers axes pour penser une évaluation collaborative qui se réalise dans les interactions en classe entre élèves et avec l'enseignant, avec l'hypothèse qu'elle peut s'avérer particulièrement porteuse dans une fonction formative de l'évaluation des apprentissages. Dans les pages qui suivent, nous passons en revue une série de travaux scientifiques qui s'inscrivent dans ces deux axes et que nous regroupons en trois sections : la première (§ 4.2.1) concerne des études qui font référence, souvent implicitement, à une dimension collaborative dans des démarches de coévaluation et d'évaluation entre pairs (parfois, aussi d'autoévaluation) ; la deuxième (§ 4.2.2) rassemble des études qui utilisent de manière *explicite* le terme « évaluation collaborative » du point de vue de la collaboration possible entre enseignants et apprenants ; la troisième (§ 4.2.3) englobe des études qui abordent aussi explicitement l'évaluation collaborative, mais cette fois-ci du point de vue de la collaboration entre apprenants (entre pairs). Nous sommes conscient que la distinction proposée entre ces travaux n'est pas aisée : elle a représenté un vrai défi pour nous. Dans les trois cas, il s'agit de rendre compte de ce que signifie (ou peut signifier) collaborer dans les processus évaluatifs. Notre choix d'organisation pour la présentation des travaux s'appuie donc sur des différences subtiles mais qui représentent, à notre avis, des leviers intéressants pour conceptualiser l'évaluation collaborative, d'une part, afin de la différencier d'autres modalités évaluatives impliquant les élèves. D'autre part, afin d'examiner de manière séparée (du moins, dans un premier moment, que nous reconsidérons plus tard) les particularités et implications d'une possible collaboration, d'un côté, entre l'enseignant et les élèves et, d'autre côté, entre les élèves seulement.

Force est de constater qu'il s'agit ici essentiellement de publications anglophones, qui rendent compte d'études effectuées généralement au niveau de l'enseignement supérieur et dans des contextes d'apprentissage virtuel. Or, nous considérons que ces travaux peuvent être exploités dans des situations d'évaluation et de collaboration à l'école primaire (tout en tenant compte des spécificités du contexte), impliquant donc, entre autres, des interactions en face-à-face entre élèves et avec l'enseignant. Il convient de rappeler que notre étude vise justement à apporter des éléments de réflexion, sur les plans théorique et empirique, au monde de la recherche dans le domaine de l'évaluation et, dans le prolongement, à la communauté d'enseignants du primaire.

4.2.1 Dimension collaborative dans l'autoévaluation, l'évaluation entre pairs et la coévaluation

Nous présentons ici un premier ensemble de travaux qui s'intéressent à la dimension de collaboration que l'on peut parfois retrouver dans les modalités d'évaluation dans lesquelles l'apprenant est fortement impliqué : l'autoévaluation, l'évaluation entre pairs, la coévaluation. D'une manière générale, nous constatons que l'autoévaluation est très peu abordée, comparativement aux autres deux modalités évaluatives – ce qui, en principe, semble logique, compte tenu du caractère individuel associé traditionnellement à cette pratique. En ce qui concerne les études sur l'évaluation entre pairs, généralement il n'y a pas de référence explicite au terme *évaluation collaborative*, contrairement à ce que l'on observe dans la littérature sur la coévaluation. Un double intérêt guide notre choix de tenir compte de ces travaux : d'un côté, pour mieux comprendre la manière dont la collaboration est comprise ou conceptualisée en lien avec ces modalités d'évaluation ; d'autre côté, pour identifier des points de convergence et de divergence entre ces modalités (quand elles sont abordées du point de vue de la collaboration) et les démarches (explicitement définies comme) d'évaluation collaborative.

Falchikov (2004) signale que les démarches d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs peuvent inclure un certain degré de collaboration entre les enseignants et les apprenants, en fonction de si, comment et dans quelle mesure les critères d'évaluation sont discutés et accordés par les deux parties. L'auteure soulève que si la plupart des travaux portant sur l'autoévaluation et sur l'évaluation entre pairs se focalisent sur le travail individuel de chaque apprenant, ces deux modalités évaluatives peuvent aussi être déployées dans le contexte du travail de groupe. Dans ce cadre, trois types d'évaluation peuvent être distinguées : l'évaluation *intra-groupe* (quand l'évaluation porte sur la contribution individuelle au travail du groupe), l'évaluation *intergroupe* (quand des groupes d'apprenants s'autoévaluent ou évaluent un autre groupe), l'évaluation *des groupes par des individus*. Falchikov précise que le fait d'attribuer des notes individuelles à des apprenants qui ont travaillé en groupe peut être problématique, notamment quand l'enseignant ne sait pas vraiment ce qui s'est passé lors du travail de groupe. Dans ce cas-là, l'évaluation entre pairs peut apporter des informations et permettre aux auteurs du travail de réaliser aussi l'évaluation du travail effectué.

Ici, la question de la collaboration est traitée par Falchikov en référence à la définition (potentiellement) partagée (entre les apprenants et l'enseignant) des critères d'évaluation. Dans ce cadre, l'auteure soulève l'importance de permettre à l'apprenant d'être acteur de l'évaluation, tout comme il est acteur du travail de groupe. Elle nous met aussi en garde sur les difficultés potentielles des pratiques de notation dans ces modalités évaluatives qui impliquent une forte participation des apprenants. Un apport essentiel du texte de Falchikov est, à notre avis, de prendre en compte le plan collectif ou, plus précisément, le plan *groupe* dans ces pratiques d'évaluation. En revanche, nous y retrouvons peu d'éléments concrets permettant de saisir quelle est l'étendue de la collaboration évoquée et, de plus, il nous paraît difficile de comprendre comment l'auteure conçoit la mise en œuvre d'une autoévaluation intergroupe (qui renvoie, en principe, à une interaction entre groupes et, donc, pose un certain nombre de questions quant au regard réflexif qui pourrait y être porté).

Pour Prins, Sluijsmans, Kirschner et Strijbos (2005), l'évaluation entre pairs représente en soi une forme d'apprentissage collaboratif qui se réalise dans l'interaction entre apprenants et qui se formalise dans des processus de définition et de négociation des critères d'évaluation, d'évaluation proprement dite des

productions d'autrui (un pair, un groupe de pairs) et de feedback concernant ces productions. Dans des situations de collaboration structurées, des principes chers aux approches coopératives sont mis en exergue par les auteurs. Ainsi, selon Prins et collaborateurs, l'évaluation entre pairs peut véhiculer une responsabilité individuelle des apprenants quant à leur contribution active aux discussions de groupe, par exemple, quant à la définition d'une série de critères d'évaluation partagés. D'ailleurs, pour s'assurer que tous les membres du groupe ont appris quelque chose, cette responsabilité concerne aussi le fait que chacun prenne le temps de donner des feedbacks aux autres. De plus, l'interdépendance positive peut être encouragée à travers la distribution de rôles dans la démarche d'évaluation entre pairs.

De manière similaire à Falchikov (2004), Prins *et al*. (2005) signalent que l'évaluation entre pairs peut être pratiquée sur un plan individuel (un apprenant évalue un autre apprenant), sur un plan intra-groupe (chaque membre du groupe évalue la performance des autres membres du groupe ou leurs contributions à la production commune) ou sur un plan intergroupe (un ou plusieurs membres du groupe évaluent la performance ou la production d'un autre groupe[77]). Les auteurs insistent beaucoup sur l'importance du feedback dans l'évaluation entre pairs. Plus précisément, ils soulignent que l'enseignant doit cadrer ce processus, en fournissant des guides ou des règles sur la manière de donner et aussi d'accepter (et gérer) le feedback (puisque, souvent, les apprenants affirment qu'il est difficile de recevoir un feedback critique). De plus, Prins et collaborateurs proposent que, dans la démarche, il est important d'amener les apprenants (individuellement ou en groupe) à indiquer de manière explicite si et de quelle manière le feedback reçu a été utilisé.

A notre avis, les propos de Prins *et al.* rejoignent (en partie) et complètent (en partie) ceux de Falchikov. Ici, le lien entre évaluation et collaboration apparaît plus étroit, voire plus concret : l'évaluation (entre pairs) est conçue, en soi, comme une situation (une « forme ») d'apprentissage en collaboration – qui peut être caractérisée à l'aide des principes de responsabilité individuelle et d'interdépendance positive. La collaboration entre les apprenants concerne non seulement la définition des critères d'évaluation, mais également le jugement porté sur les productions des autres et les processus de feedback qui servent (potentiellement) à y apporter des améliorations. De plus, la distinction proposée entre une évaluation intra-groupe et une évaluation intergroupe nous semble plus précise.

Comme Prins et collaborateurs, Trahasch (2004) conçoit l'évaluation entre pairs comme un type spécial d'apprentissage collaboratif. Or, pour cet auteur, le processus d'apprentissage s'organise à travers des *scripts de collaboration*, c'est-à-dire des schémas plus ou moins rigides qui comportent une série de règles et d'étapes qui guident la réalisation de la démarche (qui est structurée grâce à la définition de tâches, de rôles, de la composition des groupes, des échéances, etc.). Prenant appui sur les travaux de Dillenbourg (2002, cité dans Trahasch, 2004), l'auteur propose un script de collaboration qui décrit trois étapes de l'évaluation collaborative entre pairs : 1) élaboration et transmission (à autrui) d'une production ; 2) révision (analyse, critique) par autrui de la production sur la base d'une série de critères donnés et d'un schéma de feedback ; 3) discussion sur un aspect particulier de la production ou des critiques proposées. Ces trois phases constituent une boucle, dans laquelle la troisième étape (discussion) peut conduire au démarrage d'une nouvelle boucle. Trahasch précise que la deuxième étape (de révision) constitue le

[77] Originalement, dans leur texte, les auteurs font référence à des pratiques de notation (*rate*) entre pairs et cela pour les trois variantes d'évaluation entre pairs présentées.

mécanisme central du script et sert comme déclencheur pour la collaboration, car promouvant les interactions entre pairs et, potentiellement, soutenant les processus d'apprentissage.

Ce qui attire particulièrement notre attention dans la proposition de Trahasch est sa conceptualisation cyclique de la démarche d'évaluation entre pairs, envisagée comme une situation d'apprentissage dans laquelle le travail et les interactions peuvent s'organiser suivant une certaine structure (le script). A la différence des propositions précédentes (Falchikov, Prins *et al*.), la collaboration semble ne pas être présente dans la définition des critères d'évaluation (qui, ici, seraient préalablement définis, probablement par l'enseignant). Mais elle concerne les processus de feedback ainsi qu'une phase de discussion qui permettrait de revenir sur les commentaires des évaluateurs. En revanche, il faut admettre que la proposition de l'auteur reste passablement *conceptuelle*, dans le sens où elle ne fait pas référence à des résultats de recherche pour montrer, par exemple, quels sont les conséquences de l'usage des scripts sur les processus d'apprentissage.

A propos toujours des pratiques d'évaluation entre pairs, Sluijsmans *et al*. (2002) proposent un modèle compréhensif de cette modalité évaluative à partir de trois compétences (*skills*) principales, à savoir : 1) la compétence à définir des critères d'évaluation ; 2) la compétence à juger la performance d'un pair, en identifiant les forces et les faiblesses de la production du pair (y compris pour produire un rapport écrit d'évaluation) ; 3) la compétence à proposer un feedback constructif sur la production du pair, visant l'apprentissage futur. Sur cette base, les auteurs étudient les effets d'un programme d'entraînement à l'évaluation entre pairs dans le cadre de la formation de futurs enseignants aux Pays Bas. Ce programme prend appui sur les trois compétences précitées et se réalise grâce à des tâches d'évaluation entre pairs (*peer assessment tasks*). Ces tâches sont envisagées comme des activités d'apprentissage qui permettent d'exercer les trois compétences évaluatives. Un exemple de tâche d'évaluation entre pairs est celui d'une négociation autour des critères d'évaluation au regard d'un produit ou d'un processus donné (à évaluer). L'hypothèse est que la compréhension des critères (en lien avec un produit spécifique et/ou un contenu de savoir particulier) et l'analyse du travail des pairs peut conduire l'apprenant à devenir plus conscient de la qualité de son propre travail.

Dans le programme d'entraînement développé et examiné par Sluijsmans et collaborateurs, quatre tâches différentes sont proposées. La première comprend l'introduction des étudiants à ce qui est une démarche d'évaluation entre pairs et la présentation du produit attendu qui sera évalué à la fin de l'enseignement (en l'occurrence, une vidéo d'une leçon sur l'apprentissage créatif). A partir de ces éléments, les étudiants doivent élaborer une liste préliminaire des critères nécessaires pour réaliser ce produit. La deuxième tâche vise à développer la compétence à définir des critères : des exemples de critères valides et non valides sont présentés et, ensuite, les étudiants reviennent sur la liste de critères préliminaires pour la préciser et l'ajuster. Une nouvelle liste de 15 critères est dès lors acceptée par tous les étudiants et par l'enseignant. La troisième tâche concerne une discussion sur le but du feedback et les recommandations pour fournir des feedbacks constructifs. Sur la base d'un rapport évaluatif élaboré par des experts, les étudiants discutent sur ce qu'est un feedback constructif. L'enseignant participe aussi à la discussion pour faire des suggestions et commentaires. Une liste de critères nécessaires pour un feedback constructif est alors élaborée (par exemple, le feedback doit être clair, sans ambigüité, spécifique, direct, précis, compréhensible pour autrui). La quatrième tâche se focalise sur la compétence de jugement de la

performance d'un pair et sert à intégrer les trois tâches précédentes. Les étudiants analysent le rapport d'évaluation élaboré par des experts pour discuter, cette fois-ci, sur sa structure. Sur cette base, les étudiants définissent un formulaire (*form*) qui sert à outiller l'évaluation entre pairs.

Les résultats de l'étude de Sluijsmans *et al*. donnent à voir des effets positifs du programme d'entraînement sur le développement des compétences évaluatives des apprenants[78]. Ces derniers montrent qu'ils sont capables d'utiliser les critères d'évaluation et de fournir des commentaires (feeedback) constructifs. Au-delà de ces constats prometteurs, nous considérons qu'un apport fondamental du travail de ces auteurs est de conceptualiser les processus d'évaluation entre pairs à partir des habiletés ou compétences mises en jeu, ainsi que les pratiques d'évaluation à partir de la notion de tâche (pour développer ces compétences), ce qui fait de l'évaluation une situation d'apprentissage. Même si Sluijsmans et collaborateurs ne font pas référence explicitement à une collaboration dans l'évaluation, leur description du processus est à situer dans le même esprit des autres propositions que nous avons présentées jusqu'ici et qui s'intéressent, par exemple, aux dynamiques dialogiques dans la définition collective des critères, au jugement du travail d'autrui et à la valeur du feedback et des discussions collectifs sur l'évaluation réalisée.

Dans certains travaux, le rapport entre évaluation et collaboration n'est pas associé aux pratiques d'évaluation entre pairs mais plutôt aux pratiques de coévaluation, impliquant donc (en principe) un rôle nettement plus actif pour l'enseignant. Pour Gouli *et al*. (2008), par exemple, les termes *coévaluation* et *évaluation collaborative* sont synonymes. Selon ces auteures, cette modalité évaluative fait partie, avec l'autoévaluation et l'évaluation entre pairs, des démarches d'évaluation qui, dans des environnements d'apprentissage centrés sur l'apprenant, peuvent soutenir les apprentissages. Dans la coévaluation, l'apprenant et l'enseignant collaborent pour clarifier les objectifs (évalués), pour négocier des détails du processus d'évaluation, pour discuter sur les malentendus qui peuvent émerger dans le processus et, enfin, pour produire une évaluation (un résultat) mutuellement acceptée du travail de l'apprenant. Le but des auteures est de concevoir des systèmes pouvant servir de support à la mise en œuvre de démarches d'autoévaluation, d'évaluation entre pairs et d'évaluation collaborative (ou coévaluation) dans des environnements numériques d'apprentissage.

Dans la conceptualisation proposée par Gouli *et al.*, la collaboration concerne des dynamiques de discussion, de négociation et de prise de décisions à propos de différents aspects de l'évaluation, dont certains apparaissent, à notre avis, mieux délimités que d'autres. Plus précisément, leurs références à des « détails » du processus évaluatif ou à des malentendus émergents ne sont finalement pas développées par les auteures. Plus encore, nous considérons que, globalement, la spécificité de la collaboration entre l'enseignant et les apprenants proposée ici (ce sur quoi elle porte et la manière dont elle se réalise) est difficile à percevoir et, finalement, cette collaboration ne diffère pas beaucoup de celle proposée dans les travaux présentés ci-dessus sur l'évaluation entre pairs.

Enfin, Gómez Ruiz et Quesada Serra (2017) signalent que, dans la littérature scientifique en espagnol, le terme coévaluation (*coevaluación*) est utilisé avec des significations variées. Le caractère polysémique de

[78] L'étude s'est appuyée sur un design expérimental, pré-test/post-test, permettant de comparer les évaluations réalisées par deux groupes d'étudiants ayant suivi le programme d'entraînement et deux groupes de contrôle.

ce terme conduit à l'assimiler parfois à l'évaluation entre pairs (*evaluación entre iguales*) et parfois à l'évaluation partagée ou négociée (*evaluación compartida o negociada*). Cette dernière concerne des pratiques dans lesquelles l'évaluation est menée de manière conjointe et négociée entre enseignants et apprenants, ce qui suppose une responsabilité partagée du processus. C'est cette dernière acception qui est adopté par les auteurs comme définition de la coévaluation, aussi appelée évaluation collaborative (*evaluación colaborativa*), pratique qui implique des processus de dialogue et de consensus par rapport aux décisions évaluatives à prendre.

Ainsi, la coévaluation (évaluation partagée, collaborative) est une modalité d'évaluation qui met l'accent sur la participation active de l'apprenant et sur la recherche de consensus entre celui-ci et l'enseignant, afin de s'accorder sur des appréciations communes à propos du travail de l'apprenant (avec des variations possibles quant à la *qualité* et la *densité* de cette collaboration). Dans la coévaluation, il y a confrontation de l'autoévaluation de l'apprenant et de l'évaluation de l'enseignant, dans une dynamique d'interaction et de dialogue, qui fait appel à des processus d'argumentation, de réflexion critique, de négociation. Dans cette pratique, selon Gómez Ruiz et Quesada Serra, il n'est pas nécessaire que les apprenants s'attribuent des notes. En revanche, ils sont censés participer au processus de clarification des objectifs et critères, ainsi que dans la prise de décisions évaluatives.

Gómez Ruiz et Quesada Serra mettent en évidence une multiplicité terminologique (à propos de la coévaluation) présente dans les publications hispanophones, mais que l'on peut retrouver également dans la littérature en anglais ou en français. Dans leur définition de la coévaluation (synonyme d'évaluation collaborative), les auteurs insistent sur les dynamiques dialogiques (d'action conjointe, de négociation, d'argumentation, de consensus) propres à la collaboration possible entre les apprenants et l'enseignant. Dans cette démarche, la collaboration concerne notamment la définition des objectifs et critères d'évaluation ainsi que la prise de décision (sur le résultat de l'évaluation), sans forcément impliquer des pratiques d'auto-notation.

4.2.2 La collaboration entre l'enseignant et l'apprenant

Dans un deuxième ensemble de travaux, le terme *évaluation collaborative* est privilégié (par rapport à celui de coévaluation) pour se référer à des démarches ou des processus impliquant une collaboration – dont le degré et les objets peuvent varier – entre l'enseignant et les apprenants. Une question centrale qui guide notre revue de ces études est de savoir *si* et *dans quelle mesure* ce choix terminologique est accompagné d'une spécificité (plus ou moins explicite ou repérable) dans la manière de comprendre et de conceptualiser les rapports entre évaluation et collaboration.

Une première référence directe au terme évaluation collaborative est celle de Stefani (1992), pour qui ce type d'évaluation implique la discussion et la négociation, entre apprenant et enseignants, des critères d'évaluation (qui doivent être définis de commun accord) et de la note finale résultant de l'évaluation. Si cette définition n'est pas développée davantage par l'auteure, elle pointe une série d'éléments fondamentaux (la dimension dialogique, la recherche de l'accord, le focus sur les critères et le résultat de l'évaluation) que reviennent constamment dans différentes recherches et conceptualisations (y compris dans les travaux que nous avons présentés dans la section précédente).

Brna, Self, Bull et Pain (1999) s'intéressent à l'évaluation collaborative négociée (*Negociated Collaborative Assessment – NCA*) dans des environnements numériques d'apprentissage. Il s'agit d'un processus dans lequel l'évalué (l'apprenant) et l'évaluateur (l'enseignant ou un système numérique médiateur) négocient pour se mettre d'accord sur l'évaluation de l'apprenant. Plus précisément, la NCA met l'accent sur l'activité partagée (de collaboration) entre l'enseignant (ou le système médiateur) et l'apprenant évalué pour produire le résultat de l'évaluation (la décision de la note). Ici, l'évaluation collaborative est abordée en lien avec sa fonction sommative et, notamment, avec la décision finale qui en résulte (généralement, la note). Toutefois, l'implication de l'apprenant dans la NCA est censée favoriser différents aspects qui, pour nous, peuvent être associés également à une fonction formative. Parmi ces aspects, les auteurs soulignent : la perception (chez l'apprenant) du résultat de l'évaluation comme étant plus valide ; l'opportunité pour l'apprenant de discuter sur les contenus évalués, d'obtenir des informations précises sur la qualité de sa production, de recevoir un feedback lui permettant d'apprendre et d'améliorer son travail ; l'occasion de discuter sur la nature des critères d'évaluation utilisés.

Si des plateformes interactives existent déjà, Brna et collaborateurs précisent que de nombreux défis sont encore à relever quant au développement du système servant de support à la NCA, notamment en ce qui concerne la mise à disposition d'un modèle de dialogue pouvant guider l'interaction (entre l'apprenant et le système) et la mise au point de la structure de communication nécessaire à la négociation. En ce qui nous concerne, nous considérons que, dans cette conceptualisation, des précisions s'imposent quant à la manière de concevoir les processus de discussion et négociation possibles entre un apprenant et un système numérique, mais aussi (et surtout) quant au rôle effectif de l'enseignant dans la démarche et quant à la façon de produire et/ou d'utiliser le feedback dans ce type d'évaluation.

S'intéressant aussi aux systèmes de support à l'évaluation dans des environnements numériques d'apprentissage, Kwok et Ma (1999) considèrent l'évaluation collaborative comme une pratique qui permet une transition vers l'autoévaluation et qui favorise donc l'implication des apprenants dans le processus d'évaluation et d'apprentissage. Ici, l'évaluation collaborative implique la discussion et la négociation des « méthodes d'évaluation » entre les apprenants et les enseignants. Pour ce faire, les deux parties doivent participer à et se mettre d'accord sur la définition des critères d'évaluation à utiliser, en lien avec les objectifs d'apprentissage. S'appuyant sur d'autres études (e.g., Higgins, Harris & Kuehn, 1994, cité dans Kwok & Ma, 1999), les auteurs signalent que les pratiques d'évaluation collaborative s'avèrent efficaces pour évaluer des projets de groupe. C'est justement dans les discussions de groupe qui ont pour but de définir les critères d'évaluation, que les apprenants peuvent partager leurs connaissances (entre pairs et avec l'enseignant) et, éventuellement, approfondir leur compréhension de ces critères. Les propositions de Kwok et Ma nous paraissent pertinentes en ce qu'elles tiennent compte explicitement du fait que les processus de négociation et discussion peuvent avoir lieu dans un plan collectif (de groupe). En revanche, une fois de plus, le rôle de l'enseignant dans le processus n'est pas vraiment précisé et la référence des auteurs à des « méthodes d'évaluation » n'est finalement pas développée – au-delà du fait que la négociation évoquée semble porter (uniquement) sur les critères d'évaluation.

Pour McConnell (1999, 2002), dans un environnement d'apprentissage numérique (destiné à la formation des adultes), les processus d'évaluation collaborative impliquent la participation de l'apprenant, de ses pairs et de l'enseignant dans la construction de jugements (évaluatifs) à propos du travail de l'apprenant.

Pour l'auteur, le développement d'une compréhension sur ce qu'implique l'évaluation collaborative et sur les compétences évaluatives que s'y rapportent nécessite l'existence d'un contexte de soutien plus large. Autrement dit, il n'est pas possible d'introduire ce type d'évaluation dans une situation éducative qui ne fonctionne pas elle-même comme une communauté collaborative d'apprentissage.

Pour l'auteur, l'évaluation collaborative se caractérise par la présence de différents processus et dynamiques tels que : la négociation (entre apprenants et avec l'enseignant) de l'objet du travail à réaliser ; la discussion (en l'occurrence, asynchrone) des idées, problèmes et points de vue sur l'objet ; le partage de ressources (documents, idées, expériences, en rapport avec l'objet choisi) ; l'élaboration et révision (par les pairs, par l'enseignant, par l'apprenant lui-même) de différentes versions préliminaires du travail, pour arriver, à terme, à une version définitive. De plus, selon McConnell, l'évaluation collaborative implique généralement que les critères d'évaluation soient convenus ensemble, entre les apprenants et l'enseignant. Pour ce faire, il y a discussion entre les parties jusqu'à ce qu'un accord soit trouvé et, en cas de persistance du désaccord, il est possible de faire appel à un examinateur externe. Comme indiqué ci-dessus, en plus des processus de révision et de feedback, la collaboration concerne également la décision évaluative, qui se traduit dans une appréciation sur la production de l'apprenant (pour signaler, essentiellement, la réussite ou l'échec) au regard des critères établis.

Dans cette conceptualisation de l'évaluation collaborative, les processus d'apprentissage et d'évaluation se mélangent et se confondent. En effet, pour McConnell, un objectif majeur de ce type d'évaluation est de signifier le passage d'une évaluation unilatérale (dont l'enseignant est le seul responsable), souvent sommative et passablement déconnectée du contexte, à une évaluation qui implique les apprenants et qui est, en soi, une activité d'apprentissage (*learning event*). Une des hypothèses ici est que les apprenants peuvent intégrer ce qui est appris (pendant et à travers l'évaluation) directement à la production en cours. L'implication des apprenants, selon l'auteur, permet d'assurer un environnement de confiance et de coopération. McConnell souligne le rôle de la communauté d'apprentissage dans le processus : c'est la relation d'apprentissage construite entre l'enseignant et les apprenants qui permet d'articuler apprentissage et évaluation. L'équilibre (parfois très fragile) entre la critique et le soutien des autres est un élément fondamental à travailler avec tous les acteurs de l'évaluation.

Enfin, en ce qui concerne les perceptions des apprenants sur l'évaluation collaborative dans des environnements d'apprentissage numérique, McConnell souligne que ceux-ci voient dans cette modalité évaluative une manière plus juste d'évaluer et qu'ils y reconnaissent un moyen puissant pour soutenir les apprentissages, très approprié pour l'enseignement universitaire et qui a un vrai potentiel dans d'autres ordres d'enseignement. De plus, ils considèrent que, suite à leur participation à des démarches d'évaluation collaborative, ils ont développé une meilleure compréhension de ce que signifie évaluer.

Les propositions de McConnell mettent l'accent sur l'alignement nécessaire, en matière de collaboration, entre la situation d'apprentissage et la démarche évaluative. Ce faisant, la fonction formative de l'évaluation est mise en avant, dans une perspective proche de celle de l'*assessment for learning*, (e.g., Earl, 2003 ; Laveault & Allal, 2016a) avec l'idée qu'il est possible d'apprendre de et par le moyen de l'évaluation. La nature collaborative de cette dernière apparaît liée à la définition des critères d'évaluation, aux processus de feedback et à la prise de décision. Toutefois, nous considérons que le discours de l'auteur ne permet pas forcément d'établir quelles sont les spécificités de la collaboration entre l'apprenant et

l'enseignant, au regard d'autres modalités d'évaluation (dont la coévaluation notamment) ou d'une collaboration entre pairs.

Chau (2005) considère l'évaluation collaborative comme une « méthodologie alternative » qui permet aux apprenants de s'engager plus activement dans les processus évaluatifs en collaborant avec leur enseignant. Ici, l'évaluation collaborative implique l'existence d'objectifs communs (dont, principalement, produire un résultat acceptable pour les deux parties, l'évaluateur et l'évalué), un échange dynamique d'informations (chaque partie présente, défend et développe son point de vue à propos de la note) et une interdépendance des rôles (sur la base d'une responsabilisation nécessaire pour que les échanges soient significatifs). Dans ce contexte, les apprenants sont considérés comme des partenaires et des participants actifs dans le processus d'évaluation et d'apprentissage, qui collaborent avec leur enseignant afin de se mettre d'accord sur la note à attribuer à leur travail, à travers la discussion et la négociation. De plus, l'évaluation collaborative apparaît comme une occasion pour les apprenants de réfléchir, à travers des critères, sur la qualité de leur travail.

Dans l'étude de Chau, réalisée dans le cadre d'un cours universitaire sur l'apprentissage de l'anglais professionnel à Hong Kong, des étudiants donnent une note à leur propre travail (une production écrite), à partir d'une série de critères préalablement présentés par l'enseignant. De son côté, ce dernier évalue et note également les travaux des étudiants, puis leur communique les notes assignées, accompagnées d'un feedback écrit. La phase de collaboration dans l'évaluation intervient, selon l'auteure, au moment où des étudiants qui sont en désaccord avec la note reçue contactent leur enseignant pour que celle-ci soit revue. Parmi les résultats de l'étude, nous retenons surtout qu'au-delà du processus de négociation de la note, les étudiants perçoivent un potentiel formatif dans cette forme d'évaluation collaborative, donné par : la possibilité d'identifier et de corriger des erreurs dans leur production, ainsi que de constater ses points forts ; le développement d'une attitude critique vis-à-vis de leur travail, via l'élargissement de leur compréhension des critères d'évaluation ; la perception d'une évaluation plus juste, qui permet d'avoir des informations précises sur son travail et de mieux comprendre ce qui doit être corrigé dans celui-ci ; le développement de compétences de négociation et d'argumentation.

Selon Chau, la mise en œuvre d'une évaluation collaborative comporte des difficultés liées notamment à l'attitude de certains enseignants (réticents au changement et à entrer dans une vraie dynamique de négociation), à la préparation nécessaire pour y participer (certains étudiants considèrent ne pas avoir les compétences nécessaires pour négocier avec leur enseignant et/ou pour s'attribuer une note de manière objective) et à des contraintes administratives et temporelles qui pourraient l'entraver. Pourtant, les résultats de l'étude mettent en évidence que l'évaluation collaborative peut être une « experiential journey and a process of development for participants » (Chau, 2005, p. 33) qui s'appuie sur l'échange d'idées, sur l'expérience de différents rôles et stratégies et sur la recherche continue de sens. En ce, la collaboration dans l'évaluation inciterait le développement intellectuel, grâce à la confrontation, la compréhension et, le cas échéant, la modification (pour l'apprenant *et* pour l'enseignant) de ses propres croyances et cadres de référence.

Fahim, Miri et Najafi (2014) comprennent l'évaluation collaborative à partir de l'implication des apprenants dans la recherche d'un résultat (*score*) en accord avec l'évaluateur. Ainsi, dans la pratique, les élèves commencent par autoévaluer leur performance et, ensuite, comparent leur autoévaluation avec

l'évaluation (externe) d'autrui, qu'il s'agisse d'un pair ou de l'enseignant. En cas de divergence dans les évaluations, les deux parties entrent en discussion afin de trouver un accord. Les auteurs considèrent que l'évaluation collaborative peut favoriser l'engagement des apprenants dans des dynamiques argumentatives riches lors des discussions avec leurs pairs ou leur enseignant. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, par exemple, dans une démarche d'évaluation collaborative, les élèves sont censés évaluer leurs propres productions écrites et celles de leurs pairs afin de les noter de manière « appropriée ». Dans ce cadre, l'évaluation collaborative est considérée par Fahim *et al.* comme un terrain fertile pour le développement de la pensée critique chez l'apprenant, vu qu'il est censé déployer des habiletés nécessaires à l'identification et l'analyse d'un problème (d'un aspect potentiellement problématique de la production, par exemple), à la présentation et utilisation d'inférences (à propos du problème identifié), au jugement quant à la validité et fiabilité des hypothèses et des indices observés.

Dans leur étude, Fahim et collaborateurs demandent à des élèves iraniens âgés entre 15 et 18 ans, qui apprennent l'anglais dans un institut, de participer à des démarches d'évaluation collaborative de deux types (dans deux classes différentes) : entre élèves (é-é) et entre l'enseignant et les élèves (E-é). Dans cette dernière modalité, les élèves d'une même classe écrivent six productions qui sont d'abord évaluées par l'enseignant à l'aide d'une échelle analytique, puis autoévaluées par chaque élève en utilisant la même échelle, tout en identifiant, le cas échéant, des points de désaccord avec l'évaluation de l'enseignant. L'enseignant et l'élève collaborent alors pour « régler » leurs différences et pour développer une compréhension mutuelle permettant de trouver un accord sur la note (*score*) finale. Quand la divergence persiste, l'élève peut encore prendre un temps supplémentaire de réflexion et discuter à nouveau avec l'enseignant pour lui présenter de nouveaux arguments.

Dans la deuxième classe, dont l'évaluation collaborative est du type é-é, le mode de fonctionnement est très similaire, mais le rôle d'évaluateur « externe » est assumé par un pair et non par l'enseignant. Ainsi, les élèves écrivent aussi six textes, qui sont récoltés puis distribués de manière à ce que chaque élève évalue la production d'un pair (toujours à l'aide de la même échelle analytique). Ensuite, chaque élève autoévalue son propre texte et identifie les possibles différences avec l'évaluation du pair. Enfin, les élèves (évaluateur et évalué) ont l'occasion de discuter sur ces différences afin de trouver un compromis. Si l'accord n'est pas trouvé, un deuxième moment de discussion est aménagé lors d'une séance ultérieure.

Les résultats de l'étude de Fahim *et al*. montrent que les deux types d'évaluation collaborative expérimentées favorisent le développement de la pensée critique et des compétences de rédaction des élèves[79]. Toutefois, le type é-é apparaît plus efficace que le type E-é (en ce qui concerne le développement de ces compétences). Pour expliquer cette efficacité, les auteurs avancent l'hypothèse suivante : « It seems possible that these gains were accrued due to the point (…) that involvement in collaborative assessment prompted reflective learning via observing self and others' performances and getting more awareness about performance and evaluative criteria » (p. 8). De ce fait, les auteurs de l'étude encouragent les enseignants à se servir spécialement de l'évaluation collaborative entre pairs dans leurs classes. En même temps, ils reconnaissent que la nature quantitative de leur recherche présente des

[79] Pour ce qui est des compétences de rédaction, les auteurs se sont basés sur des tâches d'écriture (type dissertation) réalisées en classe. La pensée critique a été mesurée à l'aide du test WGCTA (*Watson Glaser Critical Thinking Appraisal*). Dans les deux cas, l'étude s'est appuyée sur un design pré-test/post-test.

limites, d'où l'intérêt de développer des études plus qualitatives portant notamment sur les dialogues qui ont lieu dans les démarches d'évaluation collaborative.

La référence, que nous retrouvons autant chez Chau (2005) que chez Fahim *et al.* (2014), à une collaboration qui s'engage *seulement* au moment du désaccord entre les évaluateurs (l'apprenant et l'enseignant) à propos du résultat de l'évaluation, nous paraît discutable, voire contradictoire avec l'ensemble des propositions des auteurs. Malgré tout, nous retrouvons dans l'étude de Fahim et collaborateurs des éléments qui nous intéressent tout particulièrement, au regard des spécificités de notre propre étude : la relative proximité avec les situations d'enseignement et d'évaluation à l'école primaire, la nature de l'objet évalué (la production écrite), la dynamique évaluative entre pairs. Certes, l'évaluation collaborative apparaît ici comme un espace de négociation qui vise, avant tout, la production d'un accord autour de la note. Or, nous constatons que, dans la conceptualisation proposée, même si l'évaluation collaborative est pensée d'abord au regard d'une logique sommative et, surtout, de notation, elle implique des processus (notamment, de réflexion critique) qui font ressortir sa valeur potentiellement formative. En ce qui nous concerne, un des objectifs de notre recherche est de mieux comprendre ces processus et, pour ce faire, nous nous efforcerons à apporter ce regard analytique sur les dynamiques dialogiques (entre pairs, avec l'enseignant) qui peuvent apparaître dans une évaluation collaborative, auquel Fahim *et al.* font référence dans leur conclusion critique.

4.2.3 La collaboration entre apprenants

Le troisième ensemble de travaux que nous distinguons s'intéresse à l'évaluation collaborative du point de vue de la collaboration entre les apprenants – ce qui n'implique pas une disparition de l'enseignant de la situation pédagogique. Dans cette perspective, Swan, Shen et Hiltz (2006) constatent (comme Boud *et al.*, 1999, cités plus haut) que dans beaucoup d'enseignements (dans le contexte de l'apprentissage collaboratif en ligne), l'évaluation « traditionnelle », qui repose exclusivement sur l'enseignant et sur des épreuves pour juger la performance des élèves, reste largement privilégiée. Ce faisant, l'apprentissage collaboratif reste, en fin de compte, sous-évalué. Or, pour les auteurs, la collaboration qui a lieu dans la situation d'apprentissage doit être valorisée à travers l'activité évaluative. En ce sens, des changements importants sont nécessaires dans la manière de penser les modalités d'évaluation. Trois éléments sont soulignés par Swan *et al.* à ce propos. Le premier est en lien avec l'évaluation de la collaboration, qui nécessite d'une définition claire de ce que l'on comprend par collaboration et de ce que l'on souhaite valoriser en matière d'apprentissages. En effet, parfois, la collaboration est considérée en soi comme un objet d'apprentissage, alors que, dans d'autres cas, elle est envisagée plus comme un moyen pour atteindre un but (l'apprentissage des contenus de savoir travaillés). De manière semblable, dans certaines situations d'apprentissage, ce que l'on valorise dans la collaboration est le projet du groupe, alors que, dans d'autres, le travail de groupe est mis au service, avant tout, des progrès individuels des partenaires.

Justement, le deuxième élément mis en avant par les auteurs concerne le fait que la collaboration est une activité complexe qui implique des efforts individuels et de groupe. De ce fait, pour soutenir la collaboration, les deux aspects devraient être évalués. Swan et collaborateurs s'appuient sur l'approche de la pédagogie coopérative pour illustrer ce point : les concepts de responsabilité individuelle et

d'interdépendance positive mettent l'accent sur la manière dont ces deux aspects (l'effort individuel, l'effort collectif) sont reliés et doivent être valorisés. Ainsi, dans des évaluations sommatives, soulignent les auteurs, il est possible d'attribuer des notes à chaque élève en moyennant une note de groupe (pour le projet collectif) et une note individuelle (à partir, par exemple, d'une évaluation entre pairs des contributions de chacun au projet).

Le troisième élément soulevé par Swan *et al.* (2006) concerne le rôle de l'évaluation collaborative en matière d'alignement entre la nature des activités d'apprentissage et la forme de l'évaluation. Ainsi, pour assurer la cohérence, autant les tâches d'apprentissage que les tâches évaluatives doivent comporter un caractère collaboratif. De plus, les auteurs insistent sur le fait qu'il est important d'évaluer autant le processus que le produit de la collaboration. Pour ce faire, ils recommandent de s'appuyer sur les démarches type portfolio, c'est-à-dire des collections de documents qui donnent à voir la compréhension des apprenants sur des concepts importants ou leur maîtrise de certaines compétences et qui demandent de leur part des capacités d'organisation, de synthèse et de communication des réalisations effectuées pendant l'enseignement. Dans des évaluations collaboratives, le portfolio peut être constitué par des pièces significatives des contributions de l'apprenant au projet de groupe, de sa participation à (et ses réflexions sur) le processus du groupe, ainsi que des apprentissages réalisés.

Enfin, dans une perspective sommative, Swan et collaborateurs font référence à la pratique d'examens collaboratifs (*collaborative examinations*), dans lesquels de petits groupes d'étudiants (entre 3 et 5) participent à la création des questions d'un examen, auxquelles des pairs peuvent répondre (dans un espace de discussion en ligne). Le groupe ayant créé les questions s'occupe ensuite de noter les réponses de leurs pairs sur la base d'un guide (appelé rubrique[80]), puis l'enseignant les évalue à son tour et s'occupe d'attribuer la note définitive. Pendant toutes les étapes du processus, les questions d'examen, les réponses, les notes et commentaires sont visibles pour tous les participants, qui restent anonymes. Le groupe doit discuter, viser des améliorations et trouver des consensus à propos des questions et des notes attribuées.

Sans forcément proposer une définition précise de l'évaluation collaborative, Swan *et al.* présentent des pistes concrètes pour que l'évaluation rende compte de la collaboration vécue dans le groupe. Si les propositions des auteurs en matière d'instrumentation et de définition de l'objet évalué nous semblent être des pistes intéressantes à explorer (autant dans une fonction sommative que formative de l'évaluation), il nous paraît important de souligner que le regard porte ici plus sur l'évaluation de la collaboration que sur la collaboration dans l'évaluation. En effet, les auteurs ne font que très peu de références aux processus dialogiques entre apprenants qui peuvent avoir lieu dans l'évaluation, au-delà du cas spécifique des examens collaboratifs.

Comme Swan et collaborateurs, Teräs, Leppisaari, Myllylä et Vainio (2012) font le constat que les pratiques dominantes d'évaluation n'encouragent pas vraiment une véritable construction collaborative des connaissances et s'intéressent davantage aux performances individuelles dans des activités de groupe. De ce fait, un défi majeur pour les contextes d'apprentissage en collaboration (en l'occurrence, en ligne) est

[80] Selon Prins *et al.* (2005), une rubrique contient des critères ou de « standards » prédéfinis, pouvant être utilisés pour juger sur le niveau d'atteinte de la performance d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants.

de faire en sorte que le caractère collaboratif soit présent aussi dans les processus d'évaluation, à travers notamment des tâches collaboratives d'évaluation. Si la réflexion de Teräs *et al.* nous semble pertinente, nous devons reconnaître que les propos des auteurs relèvent plus d'un constat que d'une conceptualisation de l'évaluation collaborative. D'ailleurs, ils ne présentent aucune illustration sur la forme que pourraient prendre les tâches d'évaluation évoquées.

Amhag (2013) s'intéresse à des pratiques d'évaluation collaborative entre pairs dans le cadre de l'éducation à distance dans l'enseignement supérieur. Dans son étude, l'auteure s'intéresse à la rétroaction des pairs (*peer feedback*) en tant qu'outil permettant aux apprenants d'adopter une démarche réflexive, de mettre au profit des autres leurs expertises respectives et de se servir des expériences et connaissances des autres. Dans le cadre d'un enseignement en ligne, les apprenants pouvaient partager leurs productions, donner et recevoir des feedbacks et évaluer le processus d'évaluation entre pairs lui-même. Plus précisément, les apprenants devaient, dans un premier temps, déposer leurs productions dans une plateforme. Dans un deuxième temps, ils devaient lire de manière critique les productions des pairs, au regard du programme de formation, et écrire un bref commentaire sur leur contenu pour donner leur avis sur les arguments présentés. Ces commentaires étaient également déposés dans la plateforme pour que, dans un dernier temps, les apprenants réalisent une autoévaluation de la qualité de leur feedback, analysent les commentaires et suggestions reçues et, enfin, élaborent une synthèse sur leurs apprentissages au cours du processus. Les résultats de l'étude donnent à voir des effets positifs de la combinaison des pratiques de rétroaction et d'autoévaluation, considérée comme l'expression et la base des processus d'évaluation collaborative entre pairs.

Nous constatons qu'Amhag décrit une modalité concrète d'évaluation collaborative, sur la base d'une évaluation entre pairs qui s'appuie fortement sur des processus de feedback. Pourtant, la question de la collaboration reste, à notre avis, peu développée. Il nous semble, tout comme dans d'autres propositions, difficile de comprendre la spécificité de l'évaluation collaborative proposée au regard d'autres modalités évaluatives qui impliquent la participation et l'interaction des apprenants.

Hargreaves (2007) ne présente pas non plus de manière explicite sa définition de l'évaluation collaborative, mais s'intéresse à la question de la validité de celle-ci en tant que forme d'évaluation formative (*assessment for learning*). Pour l'auteure, dans des contextes collaboratifs d'apprentissage, la forme et le contenu de l'évaluation doit refléter et encourager ce qui est valorisé dans l'apprentissage collaboratif en matière de connaissances, de compétences, de processus et de résultats. Plus précisément, pour être valide, l'évaluation collaborative doit remplir certaines conditions, par exemple : une centration sur les processus d'apprentissage en classe ; une familiarité des élèves et de l'enseignant avec les situations collaboratives d'apprentissage et avec les buts et les processus d'évaluation ; l'adéquation des tâches d'évaluation ; le sens du feedback construit.

Selon l'auteure, il est peu probable que l'évaluation collaborative puisse prendre la forme d'une évaluation-mesure, qui se traduit dans des pratiques de notation. Ce n'est pas mesurable car, dans une perspective collaborative, les connaissances ne sont pas considérées comme des entités indépendantes des apprenants que ces derniers doivent acquérir. Au contraire, les connaissances sont comprises comme le résultat d'une construction dialogique entre les élèves et l'enseignant, dans un contexte social large et qui est, à la fois, spécifique à la situation d'apprentissage. Pour essayer de rendre compte de cette réalité

complexe de l'apprentissage, l'évaluation collaborative apparaît plus comme une démarche d'enquête (*inquiry*) que comme une mesure.

Pour illustrer la question de la validité dans l'évaluation collaborative, Hargreaves (2007) présente trois expériences différentes de mise en pratique de ce type d'évaluation, dont deux menées à l'école primaire et une troisième dans le cadre d'un enseignement universitaire. A titre d'exemple, nous décrivons ici la première expérience qui a lieu dans une classe de 6ème année (élèves âgés de 10 à 11 ans) à Londres, dans laquelle l'enseignant demande aux élèves de travailler par groupes de trois pour discuter et répondre à la question : quelles informations sont nécessaires pour qu'un graphique soit utile ? Ce travail permet à la classe (suite à des phases de travail en groupe et d'échanges en collectif) de construire ensemble une liste de critères pour évaluer l'utilité d'un graphique. L'enseignant demande aux élèves de produire, individuellement, un graphique et d'écrire une histoire sur la signification de ce graphique, en s'assurant de tenir compte des différents critères définis par la classe. Enfin, les élèves, réunis dans de nouveaux groupes de trois, partagent leurs productions et jugent leur qualité au regard de ces critères.

Selon l'auteure, même si l'enseignant a demandé aux élèves de « noter » leurs travaux[81], il reconnaît s'être désintéressé de cette partie de l'activité et avoir focalisé son attention sur les dialogues évaluatifs entre les élèves. A la fin de l'activité, une discussion collective est organisée afin que les élèves présentent leurs conclusions sur la représentation des données dans un graphique ainsi que pour faire un retour sur l'expérience de collaboration. Les commentaires des élèves montrent que, du moins pour certains, l'évaluation a permis d'approfondir leurs connaissances mathématiques, en lien notamment avec la construction de sens autour des informations mathématiques. Hargreaves soulève que, même si une partie de la démarche d'évaluation proposée incite les élèves à « mesurer » leurs productions, le but n'était pas réellement, pour l'enseignant, d'établir le niveau de réussite des élèves, mais de les aider à réfléchir à propos d'un concept mathématique particulier et à « apprendre quelque chose » sur leur propre processus d'apprentissage et sur le fait de négocier avec ses pairs. D'ailleurs, selon l'auteure, les discussions des élèves dans l'étape de « notation » donnent à voir des indices sur leur capacité à fournir des feedbacks utiles à leurs pairs.

Hargreaves propose, à notre avis, un regard plus axé sur les aspects formatifs de l'évaluation collaborative (comparativement aux propositions des autres auteurs cités), qui l'amène, dans un souci de cohérence (ou d'alignement), à critiquer une pratique limitée à la notation. Nous retenons particulièrement la présentation d'une expérience d'évaluation collaborative dans un contexte très proche du notre (quant à l'ordre d'enseignement), avec une mise en œuvre à partir de laquelle nous pouvons déduire certains éléments de la définition d'une évaluation collaborative (que l'auteure ne dégage pas de manière explicite) : construction collective des critères d'évaluation, jugement sur la qualité des productions sur cette base, espaces de dialogue évaluatif et de négociation qui peut porter sur autre chose que la note. Aussi, nous soulignons que l'auteure met en évidence que l'évaluation collaborative peut prendre des formes variées dans différents contextes ou situations (trois expériences distinctes sont évoquées par Hargreaves, dont celle d'une classe du primaire que nous avons présentée).

[81] Les élèves avaient 60 points à répartir entre les trois membres du groupe, en fonction de la qualité de leurs productions (leur respect des critères prédéfinis).

Après avoir présenté et discuté ces différents travaux de recherche qui abordent la question de la collaboration dans les processus évaluatifs, il est maintenant temps de présenter les éléments que nous retenons (et les articulations entre ceux-ci) pour fonder notre propre compréhension de l'évaluation collaborative en classe.

4.3 Vers une évaluation collaborative en classe

Mottier Lopez (2013), à propos de la collaboration dans l'évaluation, présente deux perspectives qui, pour nous, sont complémentaires. La première consiste à penser la collaboration du point de vue de l'interaction sociale, en lien avec des processus de dialogue et de négociation, ainsi que d'interdépendance positive, responsabilité individuelle et poursuite de buts communs (comme dans les cas des pédagogies coopératives). La deuxième aborde la collaboration du point de vue situationniste, en lien avec les propositions de Wenger (1998, cité dans Mottier Lopez, 2013) sur les *communautés de pratique*. Dans cette approche, l'auteure précise que la cohérence de l'activité évaluative est à penser à partir de trois conditions inter-reliées :

- un engagement mutuel. Celui-ci caractérise la force du lien social dans la communauté de pratique. Il est le résultat d'une implication des membres dans des actions communes qui, ici, seraient associées à l'évaluation (par exemple, définition concertée du référentiel de l'évaluation, implication dans le choix ou la construction des outils d'évaluation, analyse et interprétation conjointe des données recueillies, discussion sur les résultats et alternatives en termes de décision à prendre, etc.). Cet engagement suppose des négociations de sens, des partages de connaissances, une responsabilité individuelle et collective face à l'évaluation.
- une entreprise commune qui, ici, pourrait être une évaluation donnée. Pour Wenger (1998), l'entreprise commune ne se limite pas à atteindre le but visé (par exemple, évaluer une progression d'apprentissage ou l'efficacité d'une politique), mais recouvre toutes les actions communes qui devront être menées pour y parvenir. Ce faisant, des échanges, des confrontations de points de vue et d'expertises, des révisions d'intentions ou d'outils, l'affinement ou réorientation d'un référentiel, l'ajout de nouvelles prises de données, etc. permettent à l'évaluation d'évoluer de façon dynamique en cours de processus.
- et la construction d'un répertoire partagé sous forme de langage commun, de symboles, de signes, d'outils, d'actions, de routines, de façons de faire. Ce faisant, la communauté de pratique se donne de nouvelles ressources, en plus de celles déjà existantes, pour mener à bien son projet évaluatif, pour négocier de nouvelles significations et savoirs, pour renforcer le sentiment d'appartenance au projet. (p. 949)

En ce qui nous concerne, nous tentons de réfléchir à la conception de l'évaluation collaborative en articulant les deux perspectives distinguées (sans pourtant les opposer) par Mottier Lopez, c'est-à-dire en tenant compte des aspects interactionnels ainsi que des considérations situationnistes. Prenant appui sur ce cadre de réflexion, nous présentons, dans les pages qui suivent, des éléments de compréhension que nous retenons dans le but d'avancer vers une compréhension, à des fins de modélisation, de l'évaluation

collaborative en classe – impliquant particulièrement une collaboration entre pairs, ce qui n'exclue pas la participation de l'enseignant.

4.3.1 L'évaluation dans la collaboration et la collaboration dans l'évaluation

Dans les deux premières parties de ce quatrième chapitre, nous avons présenté une revue des travaux scientifiques qui s'inscrivent dans deux approches liées mais que nous souhaitions distinguer. D'un côté (§ 4.1), nous retrouvons des publications qui s'intéressent à l'évaluation – sa fonction, ses formes, ses caractéristiques, ses usages – quand elle a lieu dans des situations collaboratives d'apprentissage. D'un autre côté (§ 4.2), nous retrouvons des études qui se préoccupent de la collaboration dans l'évaluation, notamment du point de vue de l'interaction sociale entre les acteurs de l'évaluation (ici, les apprenants et l'enseignant). Si cette distinction n'est pas toujours simple à effectuer, elle est pourtant, à nos yeux, fondamentale dans la compréhension de ce qui est – ou peut être – une évaluation collaborative. Plus précisément, pour nous, la première approche ne suffit pas pour avancer dans cette compréhension. Certes, il nous paraît cohérent que l'évaluation collaborative ait lieu dans des situations d'apprentissage basées sur la collaboration entre élèves (ne serait-ce que dans un souci légitime de cohérence entre la forme de l'enseignement et la forme de l'évaluation). Or, que l'évaluation se réalise *dans un contexte de collaboration* ne veut pas dire qu'elle est *de facto* une évaluation *accomplie en collaboration*.

Ainsi, nous considérons que, si les deux approches restent à développer, c'est surtout la deuxième qui demande à être mieux exploitée. C'est donc notamment sur ce versant que nous situons notre travail de recherche, tout en reconnaissant, comme nous l'avons fait plus haut, qu'il s'agit de deux *volets* constitutifs d'un même ensemble (l'évaluation collaborative). C'est pourquoi nous nous servons également de la littérature qui *appartient* à la première approche, en raison de ses apports et des questionnements légitimes qu'elle soulève. A ce propos, un aspect fondamental que nous retenons est celui de la problématique liée à la définition et/ou à la délimitation de l'objet évalué. En effet, comme nous l'avons signalé plus haut (cf. § 4.1.2), dans des situations de collaboration ces objets se multiplient : les contenus disciplinaires, le travail de groupe, les contributions individuelles, la performance du groupe, le processus vécu, le résultat (le produit) de ce processus… puis, des combinaisons de ces objets ! La question qui se pose est de savoir si cette multiplication des objets évalués peut être bénéfique pour les apprenants et pour les apprentissages ou si, au contraire, elle peut représenter une entrave pour les processus d'évaluation et d'apprentissage.

Faute d'une réponse définitive à cette question, nous retrouvons une piste de réflexion dans les propos de Webb (1995), pour qui ces objets sont à mettre en lien avec quatre différents buts de l'évaluation[82]. Le premier (qui est, selon Webb, le but traditionnel de l'évaluation) consiste à rendre compte des compétences (cognitives) individuelles des apprenants et de leurs connaissances sur des contenus de

[82] Les propositions de Webb apparaissent proches du *paradigme de la mesure* et se situent notamment dans le contexte des évaluations sommatives résultant dans une note ou autre type d'appréciation. Or, nous considérons qu'une bonne partie de ces propositions peuvent être réinvesties dans une perspective d'évaluation formative.

savoir. De ce fait, toute dimension collaborative est à évacuer de l'évaluation car elle biaiserait cette *mesure* (des compétences individuelles).

Le deuxième but est de déterminer dans quelle mesure les individus ont de meilleures performances suite à leur participation à des situations de collaboration. Le postulat de base ici est que les compétences des apprenants sont construites à travers leur collaboration avec autrui. Plus précisément, la situation d'apprentissage est collaborative et l'apprentissage est possible grâce à l'interaction, au travail de groupe, mais celui-ci est, *in fine*, individuel. De ce fait, l'évaluation doit pouvoir rendre compte de ce que chaque membre du groupe a appris.

Le troisième but de l'évaluation distingué par Webb (1995) est de se prononcer sur la *productivité* et l'*efficacité* du groupe, aspects qui, selon l'auteure, ne peuvent être évalués que dans des situations de travail de groupe. La productivité fait référence aux résultats (*output*) du groupe, que ce soit en matière de « quantité » ou de « qualité » du produit qui résulte du travail mené ensemble. Ainsi, l'évaluation consistera essentiellement à demander au groupe de réaliser une tâche et le jugement portera sur le résultat de celle-ci (qui devient une évidence de la performance du groupe) et non sur les contributions individuelles pour la compléter.

Enfin, le quatrième but est d'estimer l'habileté des apprenants à interagir, travailler, collaborer avec autrui, ainsi que leur capacité à fonctionner de manière efficace en tant que membre du groupe. Il s'agit donc de l'évaluation *de la collaboration* ou, plus précisément, des habiletés sociales et des compétences interpersonnelles (telles que la participation dans le groupe, la proposition d'idées, l'inclusion des autres, la communication efficace). Une manière de réaliser cette évaluation est d'observer les apprenants lorsqu'ils collaborent entre eux, en se focalisant sur leur habileté à travailler avec autrui et à adapter leur comportement en fonction de la situation collaborative.

Certes, les propositions de Webb présentent des limites : par exemple, une certaine rigidité dans la manière de séparer les objets possibles de l'évaluation ou un certain flou dans la définition de la productivité du groupe ou de la collaboration. Malgré cela, ce que nous retenons est l'idée qu'il existe des rapports très forts entre les objets évalués et les buts de l'évaluation. De ce fait, le choix de l'objet d'évaluation doit être cohérent avec des objectifs d'apprentissage clairs, avec les particularités de la situation d'apprentissage et avec des intentions pédagogiques précises. De vouloir tout évaluer dans une activité collaborative nous paraît non seulement impraticable mais potentiellement contreproductif.

Dans la même lignée, le choix de l'objet (ou des objets) évalué(s) devrait tenir compte également de la fonction de l'évaluation. A travers notre revue de la littérature, nous constatons que les travaux qui investissent davantage la fonction sommative tendent à réduire celle-ci aux pratiques de notation. Cette focalisation sur la note paraît répondre à des préoccupations des enseignants, en lien avec des contraintes de la pratique – notamment, pour répondre à la demande institutionnelle et sociale de rendre compte des apprentissages individuels dans les travaux de groupe. Mais l'intérêt pour le versant formatif revient constamment, y compris dans des études qui adoptent la perspective *notationnelle*. Très probablement, c'est en s'appuyant sur la fonction formative de l'évaluation que la recherche tente de mettre en avant la valeur pédagogique de la collaboration entre apprenants. C'est dans le prolongement de cette idée que nous considérons que l'évaluation collaborative se veut être essentiellement formative et servir à la

régulation des apprentissages des élèves, avec l'hypothèse que des injonctions en matière de notation risquent d'entraver le processus d'apprentissage et de collaboration (entre pairs et avec l'enseignant).

Pour penser de cette manière l'évaluation collaborative, il est fondamental (comme nous l'avons signalé ci-dessus) de mieux comprendre ce qui se passe dans l'interaction entre les acteurs de l'évaluation. D'où l'intérêt de tenir compte des travaux qui s'intéressent à la collaboration – entre apprenants, entre l'enseignant et l'apprenant – dans l'évaluation. En partie, cette littérature fait écho à des constats de la recherche quant aux avantages et inconvénients de l'implication des élèves dans les processus évaluatifs. Mais des éléments (relativement) nouveaux de réflexion apparaissent dès lors que l'on envisage la participation des élèves dans l'évaluation comme un terrain fertile à la collaboration. C'est sur ces éléments que nous nous attardons ci-après.

4.3.2 Spécificité et multiplicité de l'évaluation collaborative en classe

Nous remarquons, à travers notre revue de la littérature, que les travaux qui s'intéressent à la collaboration dans les processus d'évaluation ou, de manière plus explicite, à l'évaluation collaborative, ne rendent pas forcément compte de la spécificité de cette modalité évaluative, au regard d'autres modalités évaluatives qui impliquent la participation et l'interaction des apprenants. En effet, l'évaluation collaborative paraît parfois se confondre avec l'autoévaluation, l'évaluation entre pairs ou la coévaluation. Toutefois, ces études pointent certains éléments qui pourraient être considérés comme caractéristiques d'une évaluation collaborative en classe.

Un premier élément, essentiel dans le cadre de notre recherche, est la prise en compte du plan collectif ou, plus précisément, du plan *groupe* dans la démarche évaluative. Traditionnellement, les trois modalités d'autoévaluation (au sens large du terme, suivant Allal, 1999) se réalisent sur un plan individuel. Même l'évaluation entre pairs et la coévaluation, qui impliquent des dynamiques d'interaction, sont généralement conceptualisées dans une relation un à un (élève-élève, enseignant-élève). D'où l'intérêt que nous portons aux propositions d'auteurs comme Prins *et al*. (2005) et Strijbos *et al.* (2009), qui fournissent d'autres cadres pour réfléchir à la dimension interactive dans les processus autoévaluatifs. Ainsi, dans des situations d'apprentissage en collaboration, il est possible d'envisager, par exemple, des démarches d'autoévaluation de groupe (ou évaluation intra-groupe) ou d'évaluation entre groupes (intergroupe). Ces démarches peuvent prendre des formes variées, en fonction des dimensions de l'interactivité (comme le proposent Strijbos *et al.*) ainsi que des objectifs et, donc, des objets évalués. Par exemple, une autoévaluation de groupe peut consister à autoévaluer les contributions de chaque membre du groupe, ou le processus du groupe en tant qu'unité (*as a whole* – Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016), ou le produit du travail de groupe, entre autres.

Malgré l'importance que nous accordons à ce premier élément, il ne suffit (de loin) pas pour penser la spécificité de l'évaluation collaborative. D'ailleurs, à la rigueur, on pourrait affirmer qu'aucune collaboration n'est nécessaire pour réaliser ce type de démarches… et nous serions complétement d'accord avec cette affirmation ! Pour nous, l'introduction du plan *groupe* dans les pratiques évaluatives impliquant les élèves est une condition qui renforce les possibilités d'interaction et qui ouvre la porte à un potentiel de collaboration. Mais, pour utiliser des mots simples, afin de caractériser et de modéliser

l'évaluation collaborative, en plus de déterminer *qui* évalue *quoi*, il s'avère nécessaire de réfléchir au *comment* et au *pourquoi*.

En ce, les propositions de Strijbos *et al.* (2009) nous offrent à nouveau une piste de réflexion. Parmi les *types d'interactivité* proposés par ces auteurs, les idées à la base de l'évaluation *réactive* et de l'évaluation *négociée* nous semblent particulièrement pertinentes. Plus précisément, ce qui attire notre attention est la possibilité pour les élèves, dans des évaluations intra-groupe ou intergroupe, de réagir à l'évaluation réalisée, d'entrer en discussion à propos de celle-ci, de chercher l'accord mais aussi de pouvoir manifester, traiter, voire accepter le désaccord. De la même manière, la conception de ces formes évaluatives (notamment l'évaluation négociée) comme un processus continu de dialogue et questionnement, représente pour nous une porte d'entrée au développement de la collaboration.

Une autre série d'éléments que nous considérons pertinents pour réfléchir à la spécificité et aux enjeux de l'évaluation collaborative sont ceux que nous avons identifiés comme étant caractéristiques de la collaboration entre pairs dans la classe (cf. § 2.3), à savoir :

- La cohabitation nécessaire entre *symétrie* et *hétérogénéité*, ce qui implique organiser les conditions de l'évaluation visant une certaine proximité entre les élèves en matière de connaissances disciplinaires (à propos de l'objet de savoir travaillé et évalué) ainsi que de compétences évaluatives, deux aspects indispensables pour favoriser au mieux la participation de tous les élèves (d'un même groupe) à la démarche évaluative. A la fois, il est essentiel que la participation de chacun soit valorisée, en tenant compte de leurs différences, par exemple, dans la manière d'envisager et d'investir la démarche, de jouer le rôle d'évaluateur, de se servir des outils d'évaluation.
- L'intérêt de faire de l'évaluation un *projet commun*, guidé par des *buts partagés*, reconnus comme tels par tous les élèves, avec toutes les difficultés que peut comporter ce processus. En effet, les buts de l'évaluation peuvent être annoncés dès le départ par l'enseignant. A ce propos, nous considérons très important de clarifier (de rendre explicite) la fonction de l'évaluation collaborative qui est, pour nous, formative – visant donc à soutenir la régulation des apprentissages des élèves. Mais, en fin de compte, il revient à ces derniers de, progressivement et dans l'interaction, construire du sens au fait d'évaluer ensemble et, donc, de (re)négocier les buts, les finalités de la démarche.
- Le *partage des responsabilités* dans l'évaluation, en lien certainement avec les capacités (les connaissances, les compétences, les habiletés) de chaque élève ainsi qu'avec la manière dont les interactions dans le groupe se matérialisent et évoluent. Dans une évaluation collaborative, l'accent est mis sur la capacité du groupe à s'organiser pour réaliser la démarche, à prendre des décisions communes, à travailler de manière conjointe, à agir ensemble – tout en acceptant que, en ce qui nous concerne, différents modes de participation sont possibles et acceptables dans la collaboration. Ainsi, les élèves peuvent, par exemple, définir et/ou assumer (ou, plus précisément, construire collectivement et dans l'interaction) différents rôles dans les processus d'évaluation et de régulation.
- La *réciprocité* dans le groupe, sur les plans épistémique et relationnel, qui amène à construire des espaces communs de compréhension et un sens de responsabilité (individuelle et collective) au regard de l'évaluation à réaliser. Nous mettons cet élément en relation avec l'idée d'un *engagement mutuel* dont parle Mottier Lopez (2013), qui concerne le lien social (le sentiment d'appartenance au groupe,

l'implication des élèves dans des actions communes) ainsi que le partage de connaissances et la rencontre de compétences utiles (spécifiques ?) à la réalisation de la démarche d'évaluation.

- La nature et la multiplicité des *dynamiques interactives* possibles, ce qui renforce notre idée que l'évaluation collaborative peut prendre diverses formes, au regard des particularités de la démarche (quant à l'objet d'évaluation et le type d'interactivité choisi, par exemple) ainsi que des actions entreprises par les élèves, des modes de raisonnement mis en œuvre et des régulations opérées sur ces aspects. En effet, pour nous, il n'existe pas une seule et unique manière de collaborer : différentes dynamiques interactives et discursives peuvent contribuer (plus ou moins) à la réalisation de la démarche évaluative et à la construction conjointe de connaissances dans l'évaluation.
- Les *processus de négociation*, aspect qui revient couramment dans notre revue de la littérature et qui est associé généralement à la définition (collective) des critères d'évaluation et à la production (commune) du résultat de l'évaluation (souvent, une note). Dans certains travaux, la référence aux processus de feedback renvoie aussi à une logique dialogique et, probablement, de négociation. En revanche, certains aspects, qui relèvent également des composantes constitutives de l'évaluation (notamment, en ce qui concerne le recueil et l'interprétation des informations), ne sont pas vraiment considérés comme pouvant faire l'objet de négociations. En nous appuyant sur les développements de Mottier Lopez (2013), nous pensons que, dans l'évaluation collaborative, les négociations peuvent porter aussi sur, par exemple : le choix, la construction et/ou l'usage des outils d'évaluation ; l'analyse et l'interprétation des données recueillies ; la discussion sur les résultats et sur d'autres décisions à prendre (notamment quant aux modes de régulation). D'ailleurs, il nous paraît essentiel de rappeler que nous comprenons la négociation comme un processus qui peut concerner des situations de désaccord mais aussi (et surtout) comme un espace de construction de significations partagées (négociation de sens), où des dynamiques discursives variées jouent un rôle central.

Ces éléments tiennent compte essentiellement de la collaboration entre apprenants. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, nous faisons le choix d'étudier l'évaluation collaborative en nous focalisant spécialement sur la dimension des interactions entre pairs. Or, cette évaluation nécessite aussi la participation de l'enseignant, à qui revient la responsabilité d'organiser les conditions pour qu'elle soit possible, d'accompagner les élèves dans sa réalisation, de contribuer (d'une manière ou une autre) aux discussions et aux dialogues évaluatifs des apprenants et, *in fine*, de soutenir la construction du sens d'une telle pratique évaluative. De plus, sachant que l'élève n'est évidemment pas un expert en évaluation et qu'il doit développer des compétences évaluatives, le rôle de l'enseignant dans le processus est fondamental. C'est en ce sens que nous concevons aussi une collaboration possible entre l'enseignant et les élèves qui, à travers le dialogue, la communication et la négociation de significations vise à construire un cadre commun des pratiques évaluatives en classe.

Telle une *situation de collaboration* (Dillenbourg, 1999), nous considérons l'évaluation collaborative comme un ensemble de possibles, à partir de certains *principes* représentés par les éléments auxquels nous faisons référence ci-dessus. Ainsi, l'évaluation collaborative semble se caractériser autant pour sa multiplicité (vu qu'elle est susceptible de prendre des formes diverses, de porter sur différents objets, de poursuivre différents buts) que par sa spécificité (car il est possible d'identifier dans cette conception une série de particularités, qui peuvent servir à en dégager son sens et à la différencier d'autres modalités évaluatives). Cette compréhension représente pour nous non une certitude mais une hypothèse à vérifier

à travers notre démarche d'investigation. Ainsi, cette compréhension, à des fins de modélisation de l'évaluation collaborative, doit s'appuyer sur la confrontation entre les apports théoriques constitutifs de notre cadre de référence et les constats empiriques résultant des apports de l'analyses de nos données.

DEUXIÉME PARTIE

Suite à la définition du cadre conceptuel qui soutient notre projet scientifique, dans cette deuxième partie nous présentons notre démarche empirique. Le *chapitre 5* expose notre cadre méthodologique, en explicitant : notre approche de recherche, le contexte de réalisation de celle-ci, les caractéristiques des participants, les types de données recueillies, nos questions de recherche et les types d'analyses réalisées.

Ensuite, nous présentons les analyses des données correspondant aux deux dispositifs retenus. Le *chapitre 6* concerne le premier dispositif expérimenté, dans lequel les élèves participent à une démarche d'évaluation intergroupe. Le *chapitre 7* expose les analyses d'un deuxième dispositif, dont les élèves participent à une démarche d'autoévaluation de groupe. Ces deux chapitres partagent un même « format » de présentation des analyses, à savoir : nous commençons par effectuer une analyse *a priori* des outils d'évaluation proposés ; après, nous exposons nos analyses approfondies des interactions dans les deux classes retenues (avec deux groupes d'élèves par classe) ; enfin, nous proposons une synthèse des constats généraux, avec des éléments de comparaison entre les classes et les groupes d'élèves.

CHAPITRE 5. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Notre travail s'inscrit dans un paradigme qualitatif de recherche, lequel, comme le rappellent Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006), considère la réalité comme une construction humaine et dont la visée est de donner sens et comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes. L'analyse qualitative est, dans les mots de Paillé et Mucchielli (2009), « un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un réarrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur » (p. 84). En ce qui nous concerne, nous réalisons cet effort afin de mieux comprendre les enjeux d'une évaluation collaborative en classe, à des fins de modélisation de cette modalité évaluative.

D'une manière générale, les auteurs s'accordent à signaler une évolution importante dans les publications sur les méthodologies des études qui portent, par exemple, sur les processus sociaux de régulation dans des activités collaboratives d'apprentissage (e.g., Vauras & Volet, 2013) ou, plus largement, sur le rôle des interactions sociales dans les processus d'apprentissage (e.g., Kumpulainen, Hmelo-Silver & César, 2009). Mais ils soulèvent également qu'un travail important reste à faire pour développer des stratégies et des méthodes de plus en plus adaptées à ces objets d'étude, ainsi que pour donner à voir clairement comment celles-ci sont utilisées, comment elles « prennent vie » dans la recherche. Nous espérons que ce chapitre, qui présente les aspects méthodologiques de notre recherche, apportera des éléments susceptibles de répondre à ces demandes de la communauté scientifique.

Ce chapitre 5 est divisé en sept parties. La première partie (§ 5.1) décrit et justifie notre approche de recherche qui, comme nous l'avons déjà signalé brièvement, est essentiellement qualitative et interprétative. La deuxième partie (§ 5.2) présente le contexte et le déroulement de notre dispositif de recherche. Dans la troisième partie (§ 5.3), nous précisons les particularités de la récolte et le traitement des données. La quatrième partie (§ 5.4) est destinée à présenter les acteurs (enseignants, élèves) participant à notre recherche et la cinquième partie (§ 5.5) à expliciter le processus de constitution finale de notre corpus. Dans la sixième partie (§ 5.6) nous formulons nos questions générales et spécifiques de recherche pour, enfin, dans la septième partie (§ 5.7), présenter les types d'analyses réalisées et les axes qui ont structuré notre travail interprétatif.

5.1 Approche de recherche

Comme indiqué dans l'introduction de ce chapitre, nous inscrivons notre étude dans une approche de *recherche qualitative*. Pour Anadón (2006), ce terme (recherche qualitative) fait référence à une panoplie de courants théoriques (liés à différentes disciplines, telles que la sociologie, la philosophie, l'anthropologie et, plus récemment, les sciences de l'éducation), de stratégies ou manières de faire de la recherche (par exemple, l'ethnographie, la phénoménologie, l'herméneutique, la théorie enracinée) et à une diversité de techniques de recueil et d'analyse de données (dont les entretiens, l'observation, l'analyse documentaire, principalement). Dans le but de dépasser cette conception hétéroclite et, à la fois,

restrictive de la recherche qualitative, l'auteure propose que celle-ci soit davantage associée à des postures épistémologiques et théoriques qui privilégient, de différentes manières, l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux sur le monde. En ce sens, Savoie-Zajc (2000), comme d'autres (e.g., Erickson, 1986 ; Anadón, 2006), qualifie la recherche qualitative d'*interprétative*, afin de mettre en synergie le positionnement épistémologique du chercheur et la nature des données produites.

Dans une approche de recherche qualitative, Anadón et Guillemette (2007) affirment que la production de connaissances nécessite de trois conditions : « 1) la valorisation de la subjectivité comme espace de construction de la réalité humaine ; 2) la revendication de la prise en compte de la vie quotidienne comme lieu permettant de comprendre la réalité socioculturelle ; 3) l'intersubjectivité et le consensus comme stratégies pour accéder à une connaissance valide de la réalité humaine » (p. 30). A partir de ces conditions, toujours selon les auteures, l'approche qualitative se caractérise par sa souplesse dans la construction progressive de l'objet d'étude – dans un « design émergeant » qui prend forme à partir des découvertes successives qui ont lieu pendant le processus de recherche – ce qui lui permet de s'ajuster aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux.

Davis (2005) propose de parler d'attitudes du chercheur en sciences de l'éducation pour mettre en évidence la diversité des motivations et orientations possibles qui donnent forme à la recherche. Plus précisément, l'auteur identifie trois attitudes différentes mais qui partagent certaines caractéristiques.

a. Une attitude d'*observation*, qui met l'accent sur l'explicite et sur la recherche d'explications par les acteurs. Proche des orientations classiques (« empiristes ») de recherche, l'intention est de saisir et caractériser les objets d'étude dans leur aspects manifestes.
b. Une attitude *interprétative*, plus exploratoire et associée avec l'implicite et avec l'implication des acteurs dans la recherche. L'idée de base est que la connaissance qui donne forme aux expériences et qui rend possibles les interactions ne peut pas vraiment être explicite, car elle est vécue, incarnée, personnifiée et en perpétuelle élaboration – autrement dit, située.
c. Une attitude *participative*, qui met en évidence une complexification de la participation des acteurs et qui voit émerger une complicité entre chercheurs et participants de la recherche, témoignant du rapprochement, voire de la fusion entre les intérêts de la recherche et les intérêts de la pratique.

Nous considérons que notre propre recherche traverse (d'une manière dynamique) ces trois attitudes qui, comme le précise Davis, comportent des dimensions interreliées. A notre avis, ces attitudes peuvent cohabiter et chacune d'entre elles peut prendre plus ou moins de place à différents moments de la recherche, en fonction des intentions et du déroulement du projet de recherche. Ainsi, en ce qui nous concerne, notre recherche comporte clairement des dimensions d'observation (mais dans une perspective compréhensive et non empiriste) et d'interprétation (comme nous l'avons déjà signalé), ainsi que certains aspects participatifs (dont notamment l'idée d'une co-construction entre chercheur et praticiens des dispositifs et savoirs visés – e.g., Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007).

Dans tous les cas, y compris pour ce qui concerne les rapports entre chercheur et participants, nous considérons que c'est la dimension interprétative qui prévaut. En effet, notre étude se rapproche de ce qu'Anadón (2006) appelle une recherche *qualitative/interprétative* (qu'elle distingue d'autres orientations

qualitatives, telles que l'approche *critique* et les courants *poststructurel et postmoderne*), en ce qu'elle s'intéresse à comprendre les significations construites par les individus quant à leurs propres expériences, le sens qu'ils donnent à leurs conduites. Ces significations ou interprétations sont élaborées par et dans les interactions sociales, qui se situent dans un contexte social plus large qui affecte ces interactions et les points de vue des acteurs – proposition que nous considérons proche des postulats de la perspective située (Mottier Lopez, 2008).

Plus encore, nous nous identifions pleinement avec la manière dont Erickson (1986) définit la *recherche interprétative*, terme qu'il utilise pour qualifier et rassembler une famille d'approches de la recherche en éducation qui ont par caractéristique principale et commune de s'intéresser aux significations locales et immédiates des actions telles qu'elles sont définies du point de vue des acteurs. Pour l'auteur, la recherche interprétative sur l'enseignement en classe joue un rôle important dans le contexte de la recherche en éducation car elle s'intéresse particulièrement: 1) aux particularités de la classe en tant qu'environnement d'apprentissage socialement organisé ; 2) à la nature de l'enseignement en tant qu'un aspect (parmi d'autres possibles) de l'environnement réflexif d'apprentissage ; 3) à la nature et la teneur des points de vue et des significations (*meaning-perspectives*) qu'ont l'enseignant et des élèves, propres au processus éducatif.

5.2 Contexte et dispositif de notre recherche

Notre recherche s'est appuyée sur l'alternance entre un espace de formation continue et une observation systématique et distanciée des pratiques évaluatives expérimentées en classe par les enseignants participant à cette formation. En ce sens, notre recherche a permis de soutenir, à la fois, une activité de recherche scientifique et de formation (Desgagné, 1997), réunissant chercheur et praticiens au regard des caractéristiques des dispositifs d'évaluation à mettre en place.

Si l'observation des pratiques constitue la source principale de données de notre recherche, l'espace de formation représente sans aucun doute une partie indispensable de celle-ci. Comme nous l'avons signalé dans notre quatrième chapitre, la conception d'une évaluation collaborative en classe commence à peine à émerger dans la littérature scientifique. Vraisemblablement, le peu d'études et de théorisation sur le sujet témoigne aussi (du moins, en partie) d'une présence faible, voire d'une absence de pratiques de ce type à l'école, particulièrement dans les classes du primaire. Ainsi, notre hypothèse de départ a été qu'il s'agit d'une pratique nouvelle, inhabituelle, que l'on risque de ne pas retrouver de manière spontanée dans les classes en Suisse romande (ni ailleurs, probablement). Par conséquent, l'espace de formation continue était essentiel pour 1) développer une réflexion encadrée sur la question, en articulant les expertises respectives des chercheurs et praticiens, et 2) créer les conditions nécessaires pour que l'observation (et, *in fine*, l'analyse) de ce type de pratiques en classe soit possible. Dans ce qui suit, nous présentons de manière séparée ces deux éléments constitutifs de notre dispositif de recherche, conscient des rapports étroits qui les lient.

5.2.1 Formation continue : lieu de réflexion et de construction des conditions pour la recherche

La formation continue que nous avons proposée a été conçue comme un espace de réflexion à propos des pratiques d'évaluation dans des contextes collaboratifs d'apprentissage et de co-construction de sens autour de l'idée d'une évaluation collaborative. Ci-après, nous décrivons, d'abord, les grandes lignes de cette formation (historique, participants, déroulement) qui a servi, comme nous l'avons déjà précisé, à construire des conditions favorables à l'observation des pratiques en classes (et, par ce biais, au recueil des données de recherche). Ensuite, nous présentons, de manière synthétique, les principaux constats des discussions menées en formation, à partir des analyses que nous avons effectuées dans Mottier Lopez et Morales Villabona (2016). Il convient de préciser que nous n'entrerons pas dans le détail de ces analyses, car notre but ici est de faire ressortir des éléments clé que nous retenons pour notre recherche de thèse.

Description générale de la formation continue

Dans un premier temps, la formation a été proposée dans le cadre des offres « catalogue » des formations continues du Service de formation de l'État de Genève[83], sous la dénomination « Évaluation et travaux de groupe ». L'effectif minimum pour ouvrir une formation de ce type est de dix participants. Or, seulement six enseignants, de deux écoles différentes, se sont inscrits à notre offre. Face à l'impossibilité de mener une formation de type catalogue, nous avons alors proposé aux enseignants de l'adapter sous le format d'un projet personnel de formation, avec la possibilité (mais non l'obligation) de participer à la démarche de recherche associée (avec l'idée que des observations en classe seraient à prévoir, comme nous le précisons plus bas). Cette proposition a été acceptée par les enseignants et par les directeurs d'établissement[84].

Nous avons donc finalement travaillé (dans le cadre de ce dispositif de recherche et formation) avec six enseignants de cycle moyen (5ème à 8ème année, élèves entre 8 et 12 ans), volontaires, qui se posaient des questions sur les liens entre pratiques évaluatives et travaux de groupe en classe. Le Tableau 5 (voir page suivante) présente les caractéristiques des participants.

La formation a été dispensée de manière conjointe par notre directrice de thèse et nous-même, organisée en trois séminaires (une journée complète et deux demi-journées, correspondant, au total, à 14 heures), suivant un scénario construit au préalable au regard des finalités de recherche et de formation. Le scénario pour chaque séminaire de formation est présenté dans l'Annexe 1.

[83] Il s'agit de l'offre en ligne des cours variés, destinées aux enseignants du Canton de Genève, à des fins de développement professionnel (en lien donc avec des connaissances et compétences utiles au métier).

[84] Nous remercions vivement les enseignants et leurs élèves qui ont participé à notre recherche. Nos remerciements vont également aux directeurs d'établissement pour leur soutien.

Tableau 5. Caractéristiques des enseignants participant au dispositif de recherche-formation

Nom d'emprunt	École	Fonction	Degré	Genre	Expérience (années)
Isabelle	1	Enseignante titulaire	5-6PH[85]	Femme	10
Rita	2	Enseignante titulaire	6PH	Femme	1
Thelma	2	Enseignante titulaire	7-8PH	Femme	20
Arthur	2	Enseignant titulaire	7-8PH	Homme	24
Sonja	2	Enseignante titulaire	7-8PH	Femme	35
Élisabeth	2	ECSP[86]	Primaire	Femme	1

Le déroulement temporel et la logique d'alternance entre séminaires de formation et observations en classe est présentée dans la Figure 12 (voir page suivante). D'une manière générale, les séminaires de formation visaient une confrontation entre des éléments théoriques apportés par les chercheurs et les expériences professionnelles des enseignants. Chaque séminaire s'est terminé par la planification (collective ou en petits groupes) des pratiques ou, plus précisément, des *dispositifs*[87] à observer en classe. En revanche, une série de contraintes, définies par les chercheurs, ont été acceptés par les enseignants, à savoir que chaque dispositif devait :

- associer une *tâche d'apprentissage* à effectuer par des groupes d'élèves et une *démarche évaluative* à réaliser également dans une logique de collaboration (au sens large du terme). Il est important de préciser que le choix des tâches s'est toujours réalisé à partir des pratiques existantes des enseignants, en ce qui concerne la discipline scolaire concernée, le sujet (l'objet de savoir) travaillé, la forme et l'organisation de la tâche ;
- être expérimenté entre deux séances de formation ;
- être observé par le chercheur doctorant et ces observations seraient objet d'analyse et de discussion lors du séminaire de formation subséquent.

Le *premier séminaire* a servi à établir le contrat de formation et de recherche, à mettre en commun les premiers questionnements des participants (enseignants et chercheurs) et, enfin, à planifier une première activité à expérimenter en classe. Travaillant en deux sous-groupes, en fonction des degrés (Isabelle, Rita et Élisabeth pour les classes de 5-6PH et 6PH, puis Thelma, Arthur et Sonja pour celles de 7-8PH), les enseignants ont préparé trois tâches d'apprentissage portant sur trois contenus disciplinaires différents :

- Pour la classe d'Isabelle, une tâche sur le cycle de vie (sciences de la nature). Dans celle-ci, les élèves, organisés en dyades, devaient lire un texte (différent pour chaque groupe), répondre à une série de questions et se préparer à présenter ses réponses aux camarades d'un autre groupe.

[85] La lettre P signifie Primaire. La lettre H correspond à la dénomination des degrés suite au concordat HarmoS (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire). Le trait d'union entre deux degrés (5 et 6, 7 et 8) indique qu'il s'agit d'une classe à degrés multiples.

[86] Enseignante chargée de soutien pédagogique (qui apporte un appui auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage). Il convient de noter qu'en raison des particularités de sa fonction, la participation d'Élisabeth aux observations en classe a été marginale (elle était présente à deux reprises seulement).

[87] Au sens de Weisser (2010), qui définit le *dispositif pédagogique* comme l'articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques, que l'enseignant met à disposition des élèves pour que ceux-ci se retrouvent en situation d'apprentissage.

- Pour la classe de Rita, la tâche consistait à préparer un exposé sur l'Égypte (histoire). Les élèves, organisés en groupes de 4, devaient élaborer des panneaux, comportant des images et des bouts de texte.
- Pour les classes de Thelma, Arthur et Sonja, une tâche d'écriture de texte sur l'Égypte (histoire) a été planifiée. Les élèves, réunis en groupes de 3, devaient rédiger un texte court (entre 5 et 10 lignes) sur la vie de Toutankhamon, à partir des informations présentées dans deux sources.

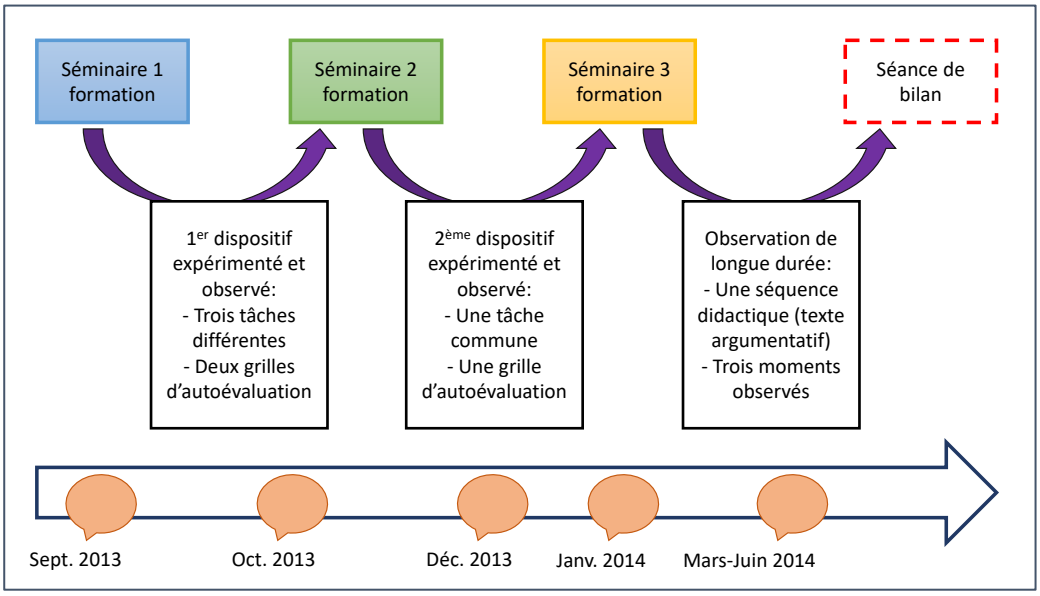


Figure 12. Alternance entre formation et observations en classe

Pour la démarche évaluative associée à ces trois tâches, les enseignants (toujours en sous-groupes) ont construit deux grilles d'autoévaluation différentes : une pour les classes de 5-6PH et 6PH (Figure 13, ci-après) et une pour les classes de 7-8PH (Figure 14, ci-après). Les deux grilles comportaient majoritairement des critères pour permettre aux élèves d'autoévaluer leur processus de collaboration (le « fonctionnement du groupe »), mais aussi certains critères pour évaluer les contenus disciplinaires travaillés (avec des différences entre les grilles quant à la proportion de critères portant sur l'une ou l'autre dimension). En classe, suite à la réalisation de la tâche d'apprentissage, les enseignants ont aménagé un moment formel d'évaluation, pendant lequel les élèves devaient effectuer une autoévaluation et remplir la grille, d'abord individuellement et, ensuite, de commun accord. Mais la démarche évaluative n'était pas identique dans les deux cas : pour les classes de 5-6PH et 6PH, l'autoévaluation individuelle (« avis personnel ») et celle du groupe portaient sur l'activité du groupe. Pour les classes de 7-8PH, l'autoévaluation individuelle (« objectifs personnels ») portait (en grande partie) sur l'activité de chaque élève et l'autoévaluation du groupe sur la collaboration entre les élèves. A la fin, un moment de discussion collective a été organisée par les enseignants pour revenir sur l'expérience d'évaluation vécue par les élèves. Les dispositifs expérimentés dans les cinq classes ont été observés par le chercheur doctorant et des enregistrements d'interactions verbales entre élèves ont été effectués. Des traces écrites (notamment les grilles d'évaluation renseignées par les élèves) ont été récoltées.

Grille d'auto-évaluation du groupe pour le groupe

Prénoms des élèves : _____

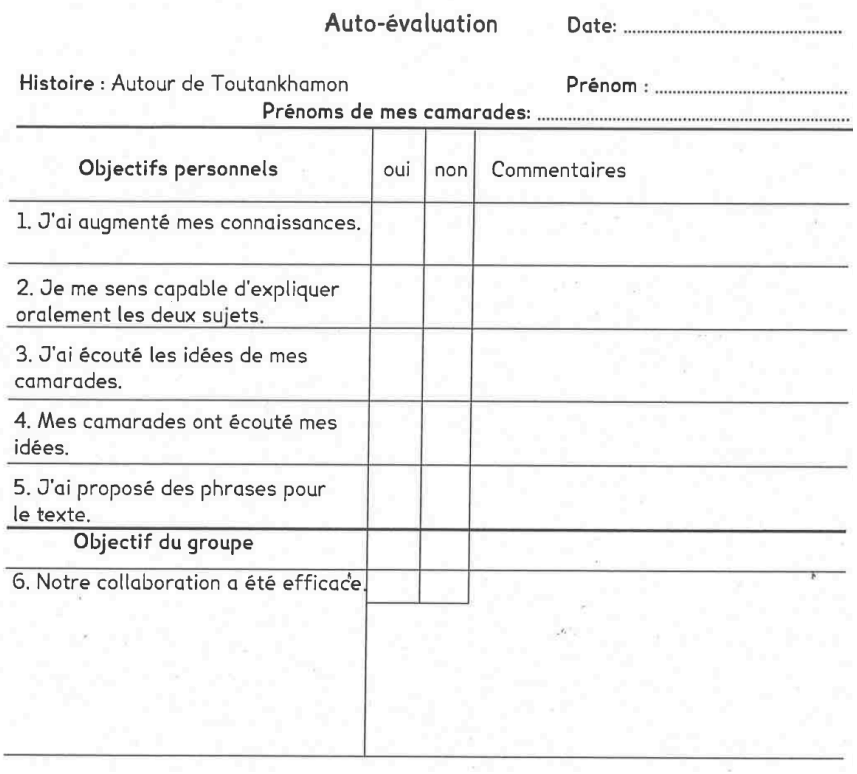
Activité : Préparer un exposé sur un thème en lien avec l'Egypte

Objectif principal : Le groupe est responsable que chaque individu ait compris l'activité.

Objectifs	Auto-évaluation							
	Avis personnel				Avis du groupe			
Participation	pas du tout	parfois	souvent	toujours	pas du tout	parfois	souvent	toujours
Nous avons écouté l'opinion de tout le monde. (Tout le monde a parlé).								
Nous avons tenu compte de l'avis de tous. (Ce n'est pas une seule personne qui a tout choisi).								
Contenu (nous avons vérifié la compréhension de tous) :								
Nous nous sommes posés des questions les uns aux autres.								
Chacun s'est entraîné à présenter et expliquer le contenu du texte.								
Autre :..... *.....*								
Fonctionnement du groupe								
Nous avons respecté le climat de classe. (Chuchoter, ne pas déranger).								
Le groupe s'est investit dans la tâche. (Parler du travail, rester dans son groupe).								
Nous avons réussi à gérer le temps imparti pour terminer l'activité.								

Figure 13. Grille d'autoévaluation construite pour la classe de 6PH[88] (première observation)

[88] La figure présente l'outil utilisé dans la classe de Rita. Pour la classe d'Isabelle (5-6PH), la grille avait exactement la même forme, comportait les mêmes « objectifs » (critères), mais l'activité annoncée en début de page était différente (« lire un texte sur le cycle de vie d'un animal et se préparer à retransmettre ces informations à un autre élève »).



Auto-évaluation Date: .....

Histoire : Autour de Toutankhamon Prénom : .....

Prénoms de mes camarades: .....

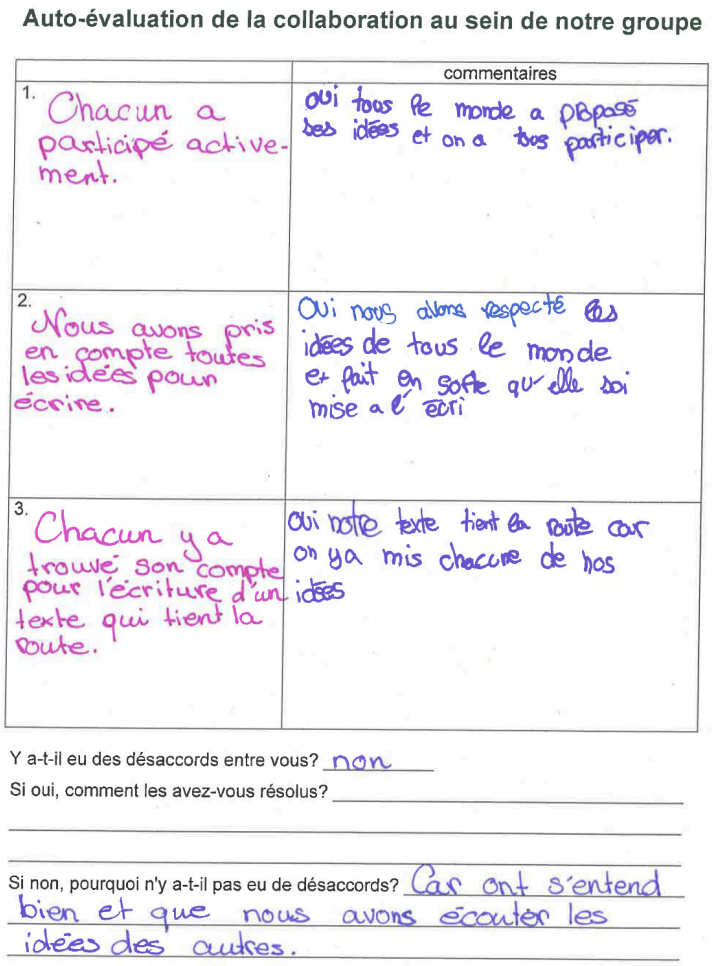
Objectifs personnels	oui	non	Commentaires
1. J'ai augmenté mes connaissances.			
2. Je me sens capable d'expliquer oralement les deux sujets.			
3. J'ai écouté les idées de mes camarades.			
4. Mes camarades ont écouté mes idées.			
5. J'ai proposé des phrases pour le texte.			
Objectif du groupe			
6. Notre collaboration a été efficace.			

Figure 14. Grille d'autoévaluation construite pour les classes de 7-8PH (première observation)

Le *deuxième séminaire* de formation a été destiné à : 1) réaliser un retour réflexif, autant individuel que collectif, sur les pratiques expérimentées et observées, 2) concevoir des améliorations dans les dispositifs, et 3) poursuivre la construction des valeurs communes sur ce que pourrait être une évaluation collaborative en classe. Pour ce faire, à partir de nos observations de la première série d'activités, nous avons préparé un dossier de travail contenant des documents pouvant soutenir les discussions. Ce dossier comportait un récapitulatif du déroulement des activités observées (dans les différentes classes), des extraits de verbatim d'interactions entre élèves, ainsi que des copies des outils d'évaluation construits et utilisés. Oralement, dans les interactions entre chercheurs et enseignants, des éléments d'analyse de ces documents ont été apportés. A la fin de cette deuxième séance, les enseignants se sont mis d'accord pour proposer une nouvelle tâche, cette fois-ci, la même dans toutes les classes : la co-écriture d'un texte en français (langue première), à partir d'une image.

Pour la démarche évaluative associée à cette tâche d'écriture, une seule grille d'autoévaluation (du groupe) a été collectivement construite pour être utilisée dans les différentes classes/degrés. Plus précisément, ce qui a été élaboré par les enseignants n'était que le squelette de la grille, avec le postulat fort que les critères d'évaluation la composant devaient être construits collectivement avec les élèves. Ainsi, la grille comportait des cases vides (pour les critères et les appréciations) et trois questions sur les éventuels désaccords dans le groupe. En outre, les enseignants ont décidé qu'une seule dimension serait

évaluée par les élèves cette fois-ci : la nature de leur collaboration[89]. En classe, chaque enseignant a dédié un premier moment à la négociation collective des critères d'évaluation (sur ce qui représente une « collaboration efficace »). A partir des propositions des élèves, chaque enseignant a noté au tableau noir (parfois en reformulant ou en précisant les idées des élèves) une liste de trois ou quatre critères. A titre d'exemple, la Figure 15 présente les critères définis dans la classe d'Arthur. Suite à la tâche d'écriture, les groupes d'élèves devaient évaluer leur collaboration à l'aide de la grille, en décidant ensemble si chaque critère était ou non atteint, en justifiant leurs appréciations par un commentaire et, enfin, en répondant aux questions sur les désaccords (que l'on peut observer dans la figure). Enfin, une discussion collective, organisée par les enseignants, a permis de faire un retour sur l'expérience (de collaboration et d'évaluation) des élèves. Ce dispositif, expérimenté dans toutes les classes, a été observé par le chercheur doctorant, qui a réalisé des enregistrements audio des interactions entre élèves et récolté des traces écrites, notamment les grilles d'évaluation complétés par les élèves.



Auto-évaluation de la collaboration au sein de notre groupe

	commentaires
1. Chacun a participé activement.	oui tous le monde a proposé ses idées et on a tous participer.
2. Nous avons pris en compte toutes les idées pour écrire.	Oui nous avons respecté les idées de tous le monde et fait en sorte qu'elle soi mise a l'écri
3. Chacun y a trouvé son compte pour l'écriture d'un texte qui tient la route.	Oui notre texte tient la route car on ya mis chacune de nos idées

Y a-t-il eu des désaccords entre vous? non

Si oui, comment les avez-vous résolus? _____

Si non, pourquoi n'y a-t-il pas eu de désaccords? Car ont s'entend bien et que nous avons écouter les idées des autres.

Figure 15. Grille d'autoévaluation construite pour toutes les classes (deuxième observation)[90]

[89] Décision prise suite aux discussions menées au cours des deux premières séances de formation, comme nous l'expliquons plus bas.

[90] Exemple d'une grille complétée par un groupe d'élèves de la classe d'Arthur.

Le *troisième séminaire* de formation s'est déroulé suivant le même scénario que le deuxième (donc, globalement, un retour réflexif et des discussions collectives à partir d'un dossier préparé par les chercheurs). Lors des échanges, il est ressorti que des questions fondamentales (autour de l'idée et des possibles pratiques de l'évaluation collaborative) subsistaient et l'intérêt de continuer (prolonger) la démarche de recherche dans les classes a été partagé par tous les participants. A cette fin, une nouvelle phase d'observation a été planifiée.

Collectivement, il a été décidé que cette phase d'observation serait plus longue – comparativement aux deux premières observations, réalisées entre les séances de formations, qui portaient sur des tâches ponctuelles et diverses (voire *déconnectées* entre elles) d'un point de vue didactique. Cette nouvelle observation *de longue durée* porterait sur une séquence didactique à propos de l'écriture de textes argumentatifs en français. Comme nous le précisons plus bas, le corpus de notre recherche de thèse est constitué des données récoltées pendant cette phase plus particulièrement.

La durée officielle de la formation continue étant terminée, un suivi individuel de la part du chercheur doctorant a été accordé avec les enseignants pour la planification et la mise en place de l'observation de longue durée. Ainsi, pendant celle-ci, des rencontres périodiques entre le chercheur et les enseignants ont eu lieu, avant et après les observations en classe – afin de planifier les activités à mettre en place, puis également dans le but de débriefer sur leur déroulement et de planifier la suite, dans un mouvement itératif. Ces rencontres ont été réalisées sur temps d'école, généralement dans des moments reconnus institutionnellement comme servant, entre autres, à la planification des séquences d'enseignement[91].

A la fin de la phase d'observation de longue durée, une rencontre extraordinaire (négociée avec les directeurs des écoles car dépassant les 14 heures dont disposent les enseignants pour se former sur temps d'école) a été réalisée, ce qui a permis d'effectuer un premier bilan de la formation et du processus de recherche.

Après avoir retracé les grandes lignes de la formation continue, nous présentons ci-après les principaux constats de nos analyses du processus vécu et des échanges collectifs qui ont eu lieu lors des séances de formation (voir Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016, pour des développements).

Analyses des échanges entre les participants à la formation : principaux constats

Dans le cadre des analyses réalisées dans Mottier Lopez et Morales Villabona (2016), nous avons dégagé trois thèmes principaux[92] qui émergent des échanges pendant les séminaires de formation, visant à construire une compréhension partagée de ce qui pourrait être une évaluation collaborative en classe. Le premier thème, qui est apparu dès le premier séminaire et qui a traversé l'ensemble de la formation, est celui du *choix de l'objet évalué*. Les enseignants se sont interrogés notamment sur la manière d'articuler des objectifs *transversaux* (compétences sociales, fonctionnement du groupe) et des objectifs *disciplinaires* dans l'évaluation du travail de groupe d'élèves : Comment allier le développement de compétences transversales avec l'acquisition de connaissances disciplinaires ? Faut-il privilégier un plan

[91] Ces moments sont appelés *Temps de Travail en Commun* (TTC).
[92] Or, la publication ne présente qu'un seul de ces trois thèmes (celui du choix de l'objet évalué).

plutôt qu'un autre ? Au cours des échanges collectifs, il est apparu que les enseignants pensent préférable de commencer par soutenir le développement des apprentissages sociaux dans les travaux de groupe pour construire de bonnes conditions aux apprentissages disciplinaires. Ainsi, comme nous l'avons indiqué plus haut, pour leurs premières expériences en classe, ils ont décidé que les élèves devraient autoévaluer leur « fonctionnement du groupe », tout en incluant dans les grilles quelques critères d'évaluation portant sur le contenu disciplinaire de la tâche. De plus, les enseignants ont manifesté un intérêt particulier pour des démarches d'autoévaluation se situant à la fois au niveau individuel et du groupe, à propos de la manière dont les élèves collaborent pendant la réalisation d'une tâche d'apprentissage. Cet intérêt s'est traduit par la distinction de deux temps différents dans la démarche d'autoévaluation que les élèves devaient réaliser : un temps individuel et un temps pour prendre des décisions communes de groupe.

Lors du deuxième séminaire, à l'initiative des chercheurs, des échanges ont porté sur l'observation des désaccords entre les élèves lors de la tâche et de l'autoévaluation concertée du groupe, ainsi que sur la façon dont ils sont résolus ou non par les élèves. Les enseignants ont considéré qu'il s'agissait d'un aspect à approfondir, notamment pour mieux comprendre la régulation interactive possible entre élèves dans ce type de situation. Pour le nouveau dispositif à expérimenter, le focus de l'évaluation est resté exclusivement sur les compétences sociales des élèves, en ciblant sur des « compétences de collaboration » à co-définir avec les élèves afin de les impliquer encore plus dans le processus évaluatif. Les objectifs disciplinaires ont été implicitement écartés de la démarche évaluative à proposer aux élèves.

Au cours du troisième séminaire, les enseignants se sont montrés nettement plus critiques au regard du deuxième dispositif expérimenté, s'interrogeant sur la finalité de ce type d'évaluation (autoévaluation du groupe sur leur fonctionnement collaboratif) : Quels sont les apports constatés ? Des échanges nourris ont eu lieu sur le but de l'école, les apprentissages académiques étant finalement prioritaires par rapport aux exigences de l'évaluation certificative. La conclusion a été que les compétences sociales doivent se mettre au service de ceux-ci et que l'évaluation collaborative devrait alors aussi porter sur des objectifs disciplinaires. A cette étape du processus, les enseignants disent concevoir assez facilement une évaluation collaborative portant sur les compétences transversales, mais ils sont moins convaincus de son intérêt pour les apprentissages disciplinaires. A partir des analyses effectuées dans Mottier Lopez et Morales Villabona (2016), nous concluons que les enseignants ont eu besoin d'expérimenter une évaluation concertée de groupe d'abord sur le plan de la collaboration entre élèves, pour ensuite *décider* si une telle démarche pouvait aussi être porteuse pour l'évaluation des apprentissages disciplinaire. Notre hypothèse est que les enseignants peinent d'une certaine manière à confier (une partie de) la responsabilité de cette dernière aux élèves, possiblement en raison du poids des exigences institutionnelles en matière d'évaluation (certificative).

Le deuxième thème qui a émergé des échanges en formation est celui de *l'autoévaluation concertée entre pairs articulée à des discussions collectives avec toute la classe*. Dès le premier séminaire, les enseignants ont montré un profond intérêt à explorer des modalités d'autoévaluation critériée qui impliquent des négociations entre élèves d'un même groupe pour construire une appréciation commune. Du point de vue des enseignants, il s'agit de la dimension la plus innovante par rapport à leurs pratiques qui, quand elles

impliquent l'élève dans l'évaluation, restent essentiellement sur une appréciation formulée au plan individuel à propos de son propre travail ou de celui d'un pair.

Dans le deuxième séminaire, suite aux premières expériences en classe, la plupart des enseignants ont considéré que la démarche évaluative a été bien investie par les élèves : ces derniers ont discuté entre eux, réfléchi, apporté des commentaires intéressants dans la grille d'évaluation utilisée (quand celle-ci le permettait). Les extraits d'interactions entre élèves, préparés par les chercheurs, leur permettent de découvrir (en partie) la teneur des échanges entre pairs et réfléchir à la valeur potentielle de ce type d'échanges dans le cadre d'une évaluation collaborative. Mais au-delà des échanges entre élèves dans les groupes, les enseignants soulignent l'importance d'aménager des espaces de discussion avec toute la classe autour de ces nouvelles pratiques, pour construire du sens partagé avec les élèves. Les enseignants se disent convaincus du potentiel d'apprentissage offert plus spécialement par ces espaces collectifs associés aux démarches évaluatives des groupes. Il apparaît que ces espaces collectifs font pleinement partie de leur conception d'une évaluation collaborative.

Ce sont essentiellement ces discussions collectives *avant* (pour construire les critères d'évaluation et leur sens) et *après* (pour exploiter les démarches vécues par les groupes) qui sont retenues dans les échanges du troisième séminaire. L'idée qu'une évaluation collaborative se caractérise notamment par le fait qu'un groupe de pairs construise une appréciation commune négociée semble être devenue secondaire. C'est ici la dimension collective, associée aux pratiques, normes, significations à co-construire dans la microculture de classe (Mottier Lopez, 2008) par rapport aux nouvelles pratiques, qui devient l'objet de préoccupation partagé. Les opportunités de dialogue et de régulations potentielles entre pairs offertes par les autoévaluations au sein des groupes ne prennent sens pour les enseignants que s'ils sont mis au service d'interactions collectives entre l'enseignant et le groupe-classe.

Le troisième thème abordé lors des échanges collectifs pendant la formation est celui des *enjeux de la régulation des apprentissages des élèves*. Des échanges récurrents ont eu lieu tout au long du premier séminaire à propos de la fonction visée par l'évaluation collaborative. Dès que les enseignants se sont accordés sur les compétences transversales de collaboration comme objet de l'évaluation, il est alors paru plus évident pour eux de penser l'évaluation collaborative dans une visée formative (vu qu'on n'attribue pas de notes aux compétences transversales). C'est à l'occasion de la planification des premières expériences en classe (donc, à la fin du premier séminaire) que les enseignants ont explicitement envisagé des interventions à des fins de régulation : notamment pour avoir une idée sur ce qui n'a pas fonctionné et comment améliorer le dispositif et pour intervenir dans une visée de *remédiation* aux difficultés potentielles des élèves.

Pour ce qui est de la régulation du dispositif d'enseignement et d'évaluation, la logique de va-et-vient entre séminaires collectifs et expériences en classe a permis cette régulation. Pour ce qui concerne des interventions en termes de soutien à l'apprentissage de l'élève à intégrer dans les situations, les enseignants s'en sont inquiétés dès le deuxième séminaire. Par exemple, pour ajouter dans les outils d'autoévaluation une place pour des commentaires à visée de régulation ou encore pour exploiter les discussions collectives afin de transmettre un feedback aux groupes et élèves qui auraient rencontré des difficultés. Plus généralement, on observe que la régulation intégrée aux situations, donnée à voir par les

enseignants, est essentiellement associée aux interactions collectives (enseignant-groupe classe) qui visent à co-construire avec les élèves des significations vues comme devant être partagées dans la communauté classe pour donner du sens aux démarches évaluatives. Autrement dit, en lien avec la nouveauté des dispositifs, la régulation a d'abord porté sur la nécessité de construire collectivement du sens, des normes, de pratiques attachées à ceux-ci. Mais, hors de ces discussions collectives, on constate que la régulation interactive de l'apprentissage au sens d'Allal (2007) échappe en quelque sorte au contrôle des enseignants. En effet, les dispositifs ont été conçus de telle sorte à privilégier des interactions et évaluations entre pairs, pouvant certes être étayées par un guidage de l'enseignant mais de façon ponctuelle. Notre hypothèse est que des régulations interactives entre pairs ont pu se développer pendant les travaux de groupe et leur évaluation, mais seules les analyses à venir pourront l'observer de façon critique.

Plus largement, les trois thèmes présentés ci-dessus (dégagés dans le cadre de nos analyses dans Mottier Lopez et Morales Villabona, 2016) donnent à voir que l'articulation et les apports de ces différentes dimensions (et d'autres encore) d'une évaluation (potentiellement) collaborative demandent d'être examinés. C'est précisément dans ce but que la réalisation de l'observation de longue durée, dont nous présentons les spécificités ci-après, a été décidée collectivement par les enseignants et les chercheurs.

5.2.2 Observation des pratiques en classe : focus de notre recherche

L'observation de longue durée s'est déroulée pendant la deuxième partie de l'année scolaire (entre mars et juin 2014). Comme indiqué plus haut, elle a porté sur une séquence didactique sur l'écriture de textes argumentatifs, plus précisément sur l'écriture d'une *lettre au courrier des lecteurs*, dans les cinq classes des enseignants titulaires participant à la recherche. Cet objet de savoir (ce *genre textuel* – e.g., Schneuwly & Dolz, 1997) a été choisi par les enseignants eux-mêmes, au regard de leur programme pour l'année en cours et considérant que la production de textes en français s'articulerait bien à des démarches évaluatives dans la lignée de celles déjà expérimentées, point de vue partagé par le chercheur.

Nous devons préciser ici que, dans le cadre de notre recherche de thèse (et comme nous l'expliquons plus bas – cf. § 5.3), nous avons choisi d'analyser en profondeur les données recueillies dans deux classes à double degré de 7-8PH (avec des élèves de 10-12 ans) observées : celle d'Arthur et celle de Sonja. Dans ce qui suit, nous présentons alors les particularités de notre observation de longue durée dans ces deux classes. Si les informations concernant les autres trois classes observées (celles de Thelma, Isabelle et Rita) gardent leur importance, les écarter de notre présentation ici nous paraît un choix judicieux afin de faciliter ainsi la compréhension du lecteur[93].

[93] Par exemple, dans les classes d'Isabelle et Rita, la séquence didactique a été planifiée à partir de deux moyens d'enseignement différents de celui utilisé par les enseignants de 7-8PH. Nous considérons que présenter ces informations ici, alors qu'elles ne seront pas reprises par la suite, ne ferait qu'alourdir notre texte en vain.

Pour la planification et la réalisation de la séquence, les enseignants se sont appuyés sur les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001), utilisés dans le contexte genevois[94]. Suivant la structure de base préconisée par ces moyens d'enseignement (cf. § 3.1.2 et Figure 6), l'organisation de la séquence didactique « *la lettre au courrier des lecteurs* » (LCL) comprend : une mise en situation ; l'écriture d'une production initiale ; quatre modules (constitués d'un ensemble d'activités – pour une illustration, voir l'Annexe 2) ; l'écriture d'une production finale. Dans les classes de notre corpus, les enseignants ont travaillé seulement deux des quatre modules prévus par les moyens d'enseignement avec leurs élèves.

Les enseignants ont structuré la séquence et les leçons à leur convenance, mais en concertation avec le chercheur. En effet, nous avons participé aux réunions de préparation avec les enseignants[95] au regard particulièrement de trois moments d'observation (correspondant à trois dispositifs différents, comme nous le précisons plus bas) définis et accordés à l'avance : trois situations de production d'écrits par les élèves (production initiale, production intermédiaire, production finale), susceptibles d'être associées à des démarches d'évaluation. Ces trois productions de texte ont été réalisées dans une logique de co-écriture (*co-writing* – Saunders, 1989), c'est-à-dire, les élèves ont produit ensemble (par groupes de deux ou trois) un texte unique (une lettre au courrier des lecteurs) et leur collaboration a concerné toutes les étapes du processus d'écriture (de la planification du texte à la rédaction du produit fini).

Le Tableau 6 présente le déroulement effectif et détaillée (buts et activités réalisées) de la séquence dans les deux classes retenues (celles d'Arthur et Sonja). Nous signalons en surlignage bleu les moments de la séquence d'enseignement que nous avons observés.

Tableau 6. Déroulement effectif de la séquence LCL (à partir des propositions de Yerly, 2001)

Étapes	Buts	Activités
Mise en situation	Définir le projet d'écriture. Se représenter la situation de communication.	- Introduction, échanges en collectif. - Lecture de différentes lettres au courrier des lecteurs. - Reformulation orale du sujet d'un débat. - Établissement collectif d'une liste d'arguments.
Production initiale	Écrire (en groupe) un premier texte. Analyser (évaluer) le texte d'un autre groupe.	- Rédaction d'une lettre en duo/trio pour répondre à une question (lettre d'Éric). - Évaluation instrumentée (grille) de la production d'un autre groupe
Module 1	Identifier les différentes parties d'une lettre. Utiliser des marqueurs d'arguments.	- Observation de lettres, mise en évidence des différentes parties. - Reconstruction de lettres sous forme de puzzles. - Repérage d'organisateurs. - Production d'une partie (début et/ou fin) d'une lettre.
Module 2	Se représenter la controverse.	- Constitution d'une liste d'expressions pour présenter une controverse. - Rédaction et comparaison d'introductions possibles.

[94] Au moment de la recherche, d'autres moyens d'enseignement (*Mon Manuel de Français*) avaient été introduits et prescrits sur le plan institutionnel. Or, les enseignants participant à notre recherche continuaient à se servir des moyens *S'exprimer en français*, considérés encore comme des ressources officielles de référence.

[95] Pour des échanges extraordinaires, nous en avons discuté avec les enseignants de manière individuelle par téléphone et nous avons eu aussi de échanges par mail.

	Introduire une lettre : exposer la controverse et donner sa position. Développer des arguments.	- Rédaction d'une lettre (production intermédiaire), avec outils pour soutenir l'autorégulation - Étayage d'arguments donnés.
Production finale	Utiliser les outils et savoirs élaborés dans les modules.	- Réécriture de la production initiale (mêmes groupes d'élèves) à l'aide d'une guide de production/grille d'évaluation

Les grandes lignes des dispositifs observés sont synthétisées dans le Tableau 7 et leurs particularités sont précisées par la suite. Trois modalités différentes d'évaluation (trois formes potentielles d'une évaluation collaborative en classe), impliquant la participation des élèves, ont été expérimentées. Il convient de préciser que, suite aux discussions menées en formation, les enseignants souhaitaient (pour l'observation de longue durée) expérimenter des démarches évaluatives portant notamment sur les apprentissages disciplinaires, en l'occurrence, à propos de l'écriture d'une LCL. Or, leurs questionnements à propos de la possibilité (et/ou la pertinence) d'évaluer aussi la dimension collaborative en tant que telle, restaient latents. C'est pourquoi nous observons cette dimension (ré)devenir un objet d'évaluation lors de la démarche proposée en articulation avec la production finale.

Tableau 7. Caractéristiques des trois dispositifs observés

Dispositif (code)	Tâche	Modalité évaluative (particularités)	Outils/matériel de support
Dispositif 1 (D1)[96]	Co-écriture de la production Initiale	Évaluation intergroupe (entre groupes d'élèves) → formelle et instrumentée ; comporte deux moments : a) après l'écriture, évaluation conjointe et mutuelle de la production d'autrui ; b) rencontre entre les groupes évaluateur et évalué Moment de discussion collective à la fin.	Grille d'évaluation, avec des critères portant exclusivement sur l'écriture de la LCL.
Dispositif 2 (D2)	Co-écriture de la production Intermédiaire	Autoévaluation de groupe 1 → informelle, non instrumentée ; liberté pour les élèves de se servir du matériel de support à des fins d'autoévaluation et autorégulation.	Feuille de constats, production initiale et grille d'évaluation remplie pour celle-ci.
Dispositif 3 (D3)	Co-écriture de la production finale	Autoévaluation de groupe 2 → formelle et instrumentée ; outil d'évaluation disponible en cours d'écriture et à remplir dans tous les cas à la fin de l'écriture. Moment de discussion collective à la fin.	Grille d'évaluation et, à la fois, guide de production, avec des critères sur l'écriture de la LCL et sur la collaboration dans l'évaluation.

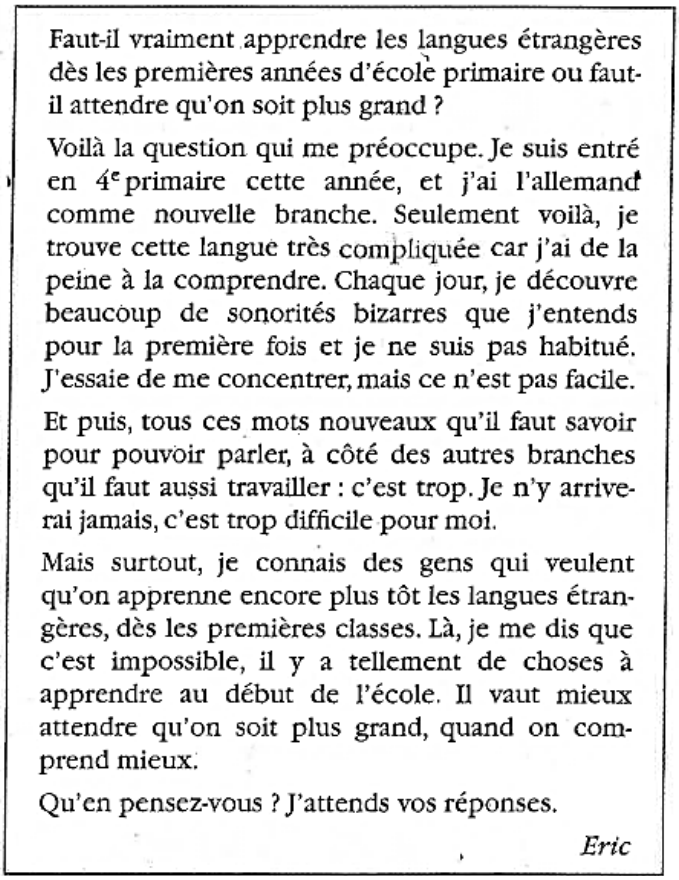
Particularités du dispositif 1 (D1) : évaluation intergroupe de la production initiale

Dans les deux classes retenues, la séquence didactique sur la LCL a démarré avec une mise en situation, qui précède et prépare l'écriture de la production initiale. De cette manière, les élèves sont introduits à la situation de communication, en l'occurrence, le courrier des lecteurs comme espace favorable à l'expression et à l'argumentation (Yerly, 2001). Sur la base d'une série d'exemples de LCL, chaque

[96] Il faut préciser que ce premier dispositif s'est déployé sur deux leçons, car l'évaluation a eu lieu un ou deux jours (selon la classe) après le moment de production. Sans négliger leur articulation, nous avons fait le choix, au regard de notre objet d'étude, de concentrer nos analyses sur la leçon destinée à effectuer la démarche évaluative.

enseignant a mené dans sa classe une discussion collective pour sensibiliser les élèves au genre textuel. Puis, chaque enseignant a introduit le sujet de controverse (ici, l'apprentissage précoce des langues étrangères à l'école primaire), à travers la question proposée par une lettre source (la lettre d'Éric, Figure 16).

La question de controverse a été discutée collectivement en classe et les élèves ont présenté oralement leur avis. Dans leurs classes respectives, les deux enseignants de notre recherche ont noté au tableau noir, sur deux colonnes (une colonne « pour » et une colonne « contre »), les arguments présentés par les élèves, pour que ces derniers puissent s'en servir au moment de la production. Pour réaliser cette première production, chaque enseignant a formé des groupes de deux ou trois élèves et leur a demandé d'écrire ensemble une lettre de réponse à la question d'Éric. Les élèves devaient donc veiller à se mettre d'accord dans leur groupe sur les différents contenus de la lettre (dont la position à adopter et les arguments à utiliser) ainsi que sur l'organisation de l'activité de co-écriture.



Faut-il vraiment apprendre les langues étrangères dès les premières années d'école primaire ou faut-il attendre qu'on soit plus grand ?

Voilà la question qui me préoccupe. Je suis entré en 4e primaire cette année, et j'ai l'allemand comme nouvelle branche. Seulement voilà, je trouve cette langue très compliquée car j'ai de la peine à la comprendre. Chaque jour, je découvre beaucoup de sonorités bizarres que j'entends pour la première fois et je ne suis pas habitué. J'essaie de me concentrer, mais ce n'est pas facile.

Et puis, tous ces mots nouveaux qu'il faut savoir pour pouvoir parler, à côté des autres branches qu'il faut aussi travailler : c'est trop. Je n'y arriverai jamais, c'est trop difficile pour moi.

Mais surtout, je connais des gens qui veulent qu'on apprenne encore plus tôt les langues étrangères, dès les premières classes. Là, je me dis que c'est impossible, il y a tellement de choses à apprendre au début de l'école. Il vaut mieux attendre qu'on soit plus grand, quand on comprend mieux.

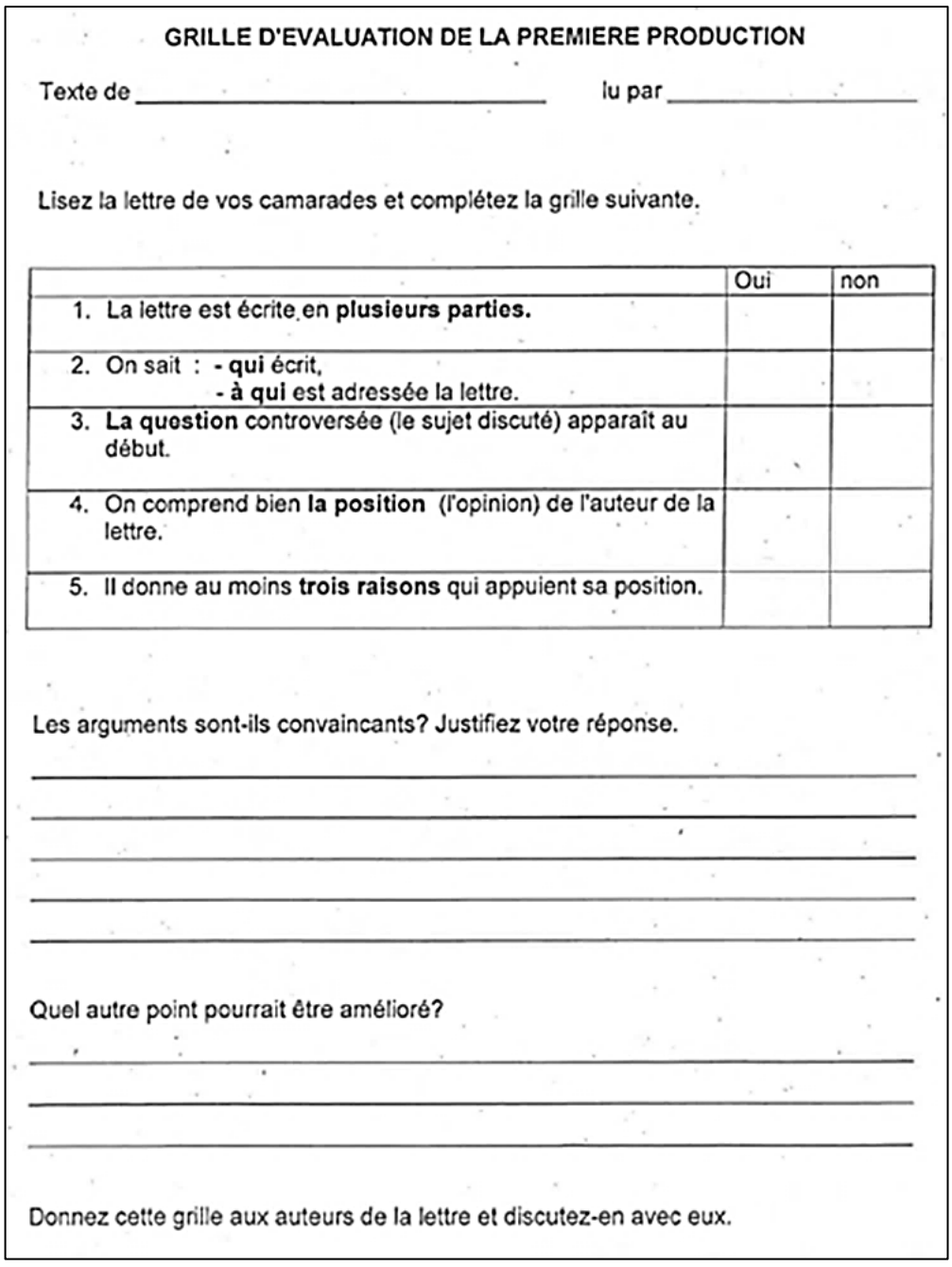
Qu'en pensez-vous ? J'attends vos réponses.

Eric

Figure 16. La lettre source : la question d'Éric

Un ou deux jours après (en fonction de la classe) et suite à la rédaction de la production initiale, chaque enseignant a proposé aux élèves une démarche d'*évaluation intergroupe* instrumentée : à l'aide d'une grille d'évaluation, un groupe évalue la production d'un autre groupe, de manière réciproque. La grille

d'évaluation, préparée par le trio d'enseignants de 7-8PH[97] (Figure 17), est une version remaniée d'un outil proposée par les moyens d'enseignement pour soutenir une révision entre pairs (sur un plan individuel) des productions initiales.



GRILLE D'EVALUATION DE LA PREMIERE PRODUCTION

Texte de _____ lu par _____

Lisez la lettre de vos camarades et complétez la grille suivante.

	Oui	non
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties.**		
2. On sait : **- qui** écrit, **- à qui** est adressée la lettre.		
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début.		
4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre.		
5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position.		

Les arguments sont-ils convaincants? Justifiez votre réponse.

_____

_____

_____

_____

_____

Quel autre point pourrait être amélioré?

_____

_____

_____

Donnez cette grille aux auteurs de la lettre et discutez-en avec eux.

Figure 17. Grille d'évaluation de la production initiale (conçue par le trio d'enseignants de 7-8PH)

[97] Les deux enseignants retenus, Arthur et Sonja, travaillent en trio avec Thelma. Ces trois enseignants se sont concertés sur les différents aspects de l'organisation de la séquence, y compris par rapport à la mise en œuvre des démarches évaluatives et, donc, aux grilles d'évaluation utilisées.

La grille comporte cinq critères pour évaluer les textes, avec des items à choix alternatif (oui-non), ainsi que deux questions ouvertes, que nous appellerons des *questions-critères*. A propos de ces dernières, nous les considérons des critères d'évaluation, puisqu'elles sont des énoncés qui communiquent des dimensions de l'objet évalué (ici, la LCL) et qui servent à apprécier sa valeur (Figari & Remaud, 2014). En utilisant le terme *questions-critères* nous tenons à souligner leur forme interrogative, qui contraste avec la forme affirmative habituellement utilisée, et qui vise la production d'appréciations d'une nature différente (peut-être plus informative) à celle du constat de l'atteinte ou non du critère (comme c'est le cas pour les cinq premiers critères de la grille).

En début de leçon, la démarche d'évaluation a été présentée de manière explicite (formelle). La grille d'évaluation a été distribuée à tous les élèves, puis présentée par chaque enseignant à toute la classe, en précisant la manière de la remplir et en apportant des précisions sur les critères d'évaluation[98]. Les productions des élèves ont été distribuées par l'enseignant, de manière à ce que les groupes puissent évaluer mutuellement leurs productions respectives (c'est-à-dire, un groupe A évaluant la production d'un groupe B et vice-versa). Pour réaliser l'évaluation, il a été demandé à chaque groupe d'élèves de se concerter sur les appréciations à donner et de marquer ces appréciations dans la grille. Pendant que les élèves réalisaient l'évaluation des productions initiales, l'enseignant passait entre les groupes pour vérifier l'avancement du travail. Une fois terminée l'évaluation des textes, les groupes d'élèves ayant évalué leurs productions respectives devaient se réunir pour partager (et confronter) leurs appréciations. A la fin de la leçon, chaque enseignant a organisé un temps de discussion collective, permettant de revenir sur l'expérience et les constats des élèves.

Particularités du dispositif 2 (D2) : autoévaluation de groupe de la production intermédiaire

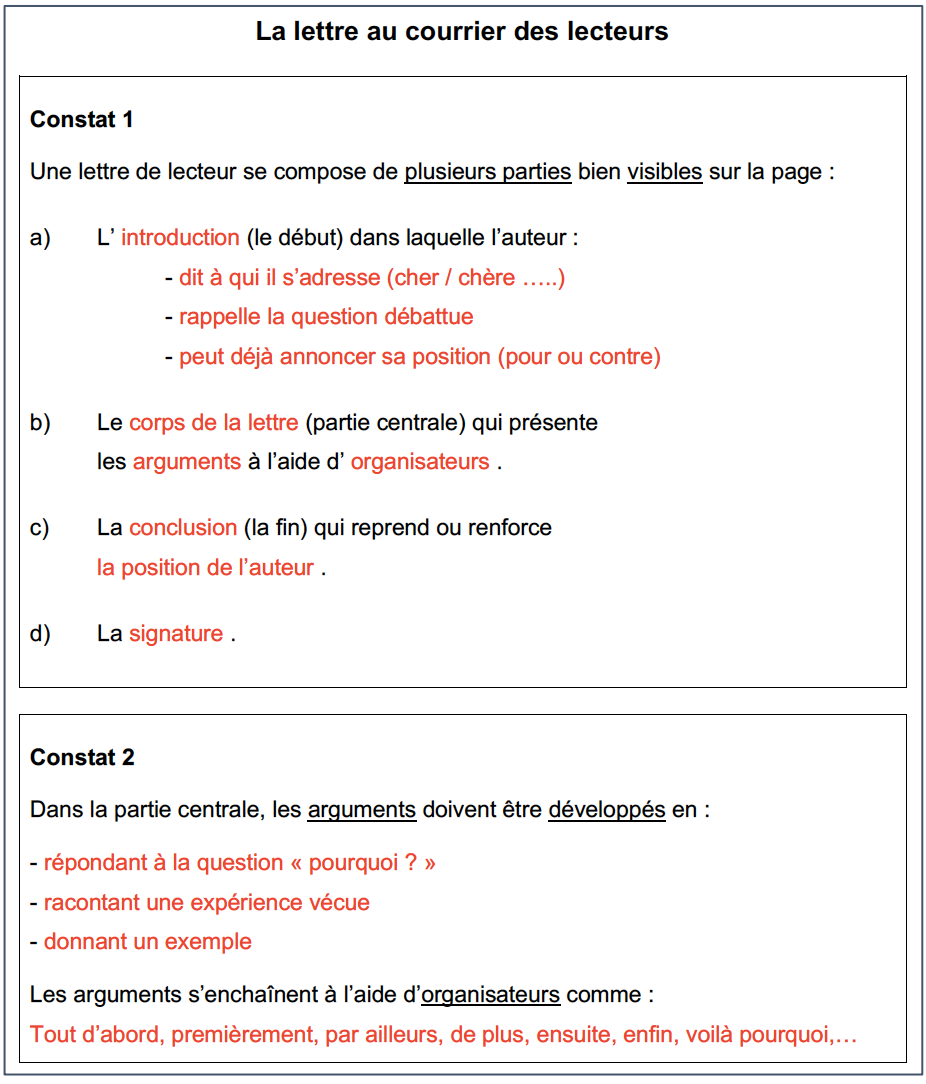
Un mois et une semaine plus tard, nous sommes revenu dans les classes pour effectuer une deuxième observation, comme accordé au préalable avec les enseignants. Dans l'intervalle, les enseignants avaient continué à avancer avec leurs élèves dans la séquence LCL, en réalisant les activités prévues pour le module 1 et une partie du module 2 (cf. Tableau 6). Suivant les recommandations des moyens d'enseignement, les enseignants ont progressivement guidé leurs élèves dans la rédaction d'une *liste de constats* (Figure 18, voir page suivante), document servant à « consigner », de façon synthétique, des savoirs sur le genre textuel LCL, construits à travers le travail réalisé dans les modules (Yerly, 2001).

Le jour de l'écriture de la production intermédiaire, les enseignants ont démarré leur leçon par un rappel du constat 1. Après, en interaction collective avec leurs élèves, chaque enseignant a formalisé au tableau noir les informations concernant le constat 2. Ces informations ont été ensuite recopiées par les élèves dans leur feuille de constats. L'enseignant a signalé aux élèves qu'ils pouvaient s'appuyer sur ce document pour l'écriture de leur production intermédiaire. Les élèves pouvaient également consulter d'autres documents disponibles dans leurs « fourres » personnelles (des dossiers contenant les traces écrites du

[98] Ici et, plus largement, pour la description méthodologique des trois dispositifs, nous présentons les traits généraux et communs aux deux classes. Les spécificités de chaque classe et chaque enseignant quant à la manière d'introduire l'outil, de construire du sens autour des critères d'évaluation et d'accompagner leurs élèves dans la démarche évaluative, sont précisées dans nos chapitres d'analyses et résultats (chapitres 6 et 7).

travail réalisé par chaque élève pendant le module, dont leur production initiale et la grille d'évaluation de celle-ci, complétée lors du D1).

Pour la co-écriture de leur production intermédiaire, les élèves, réunis en groupes de deux, devaient répondre à une nouvelle question de controverse, différente de celle présentée lors du D1. Cette fois-ci, il s'agissait pour les élèves de prendre position *pour* ou *contre* la publicité. La consigne pour la tâche d'écriture a été présentée à l'oral par chaque enseignant et une fiche formalisant cette consigne par écrit, extraite des moyens d'enseignement par les enseignants, a été distribuée à chaque groupe d'élèves (Figure 19, voir page suivante). La démarche évaluative associée à l'écriture de la production intermédiaire était de nature informelle, bien qu'explicite pour les enseignants. Le but était d'observer dans quelle mesure les groupes d'élèves se serviraient spontanément du support matériel à disposition (la feuille de constats et la grille d'évaluation de la production initiale, notamment) pour s'autoévaluer et s'autoréguler en cours d'activité.



La lettre au courrier des lecteurs

Constat 1

Une lettre de lecteur se compose de plusieurs parties bien visibles sur la page :

a) L' introduction (le début) dans laquelle l'auteur :
- dit à qui il s'adresse (cher / chère .....)
- rappelle la question débattue
- peut déjà annoncer sa position (pour ou contre)

b) Le corps de la lettre (partie centrale) qui présente les arguments à l'aide d' organisateurs .

c) La conclusion (la fin) qui reprend ou renforce la position de l'auteur .

d) La signature .

Constat 2

Dans la partie centrale, les arguments doivent être développés en :

- répondant à la question « pourquoi ? »
- racontant une expérience vécue
- donnant un exemple

Les arguments s'enchaînent à l'aide d'organisateurs comme :
Tout d'abord, premièrement, par ailleurs, de plus, ensuite, enfin, voilà pourquoi,…

Figure 18. Feuille de constats de la séquence sur la LCL

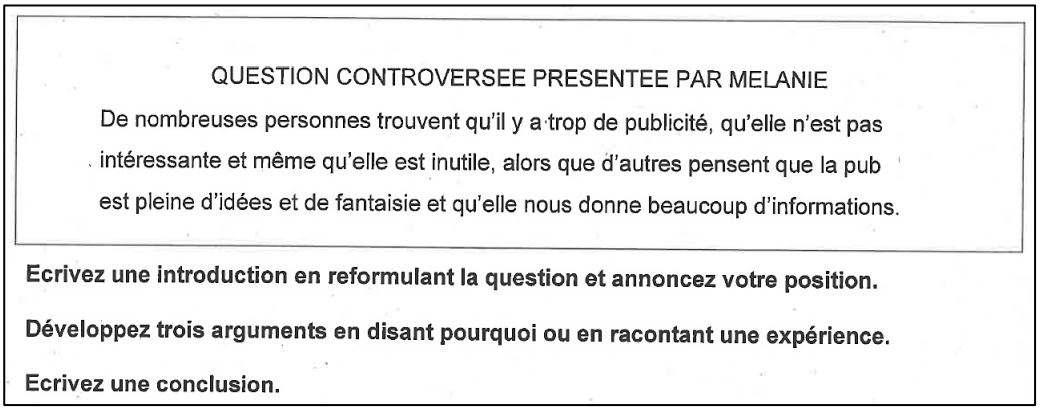


Figure 19. Question controversée et consigne pour l'écriture de la production intermédiaire

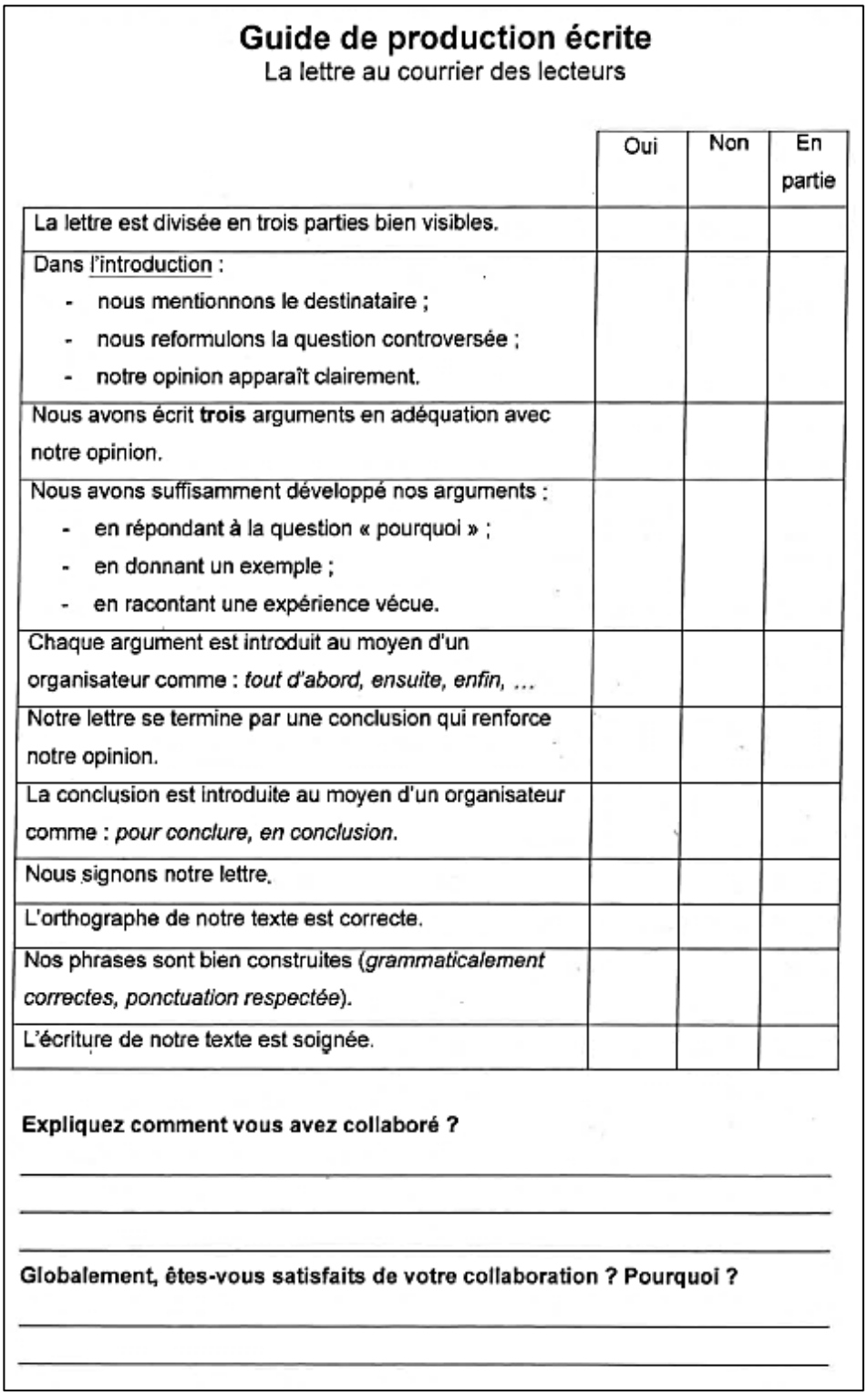
Les groupes d'élèves ont produit leurs textes mais nous avons constaté[99] qu'ils ne se sont pas du tout référés aux documents de support pendant l'écriture. En effet, aucun groupe ne s'est référé à la feuille de constats ni aux critères d'évaluation de la production initiale. Les interactions entre les élèves n'ont donc pas donné à voir explicitement un regard évaluatif (ou, plus précisément, autoévaluatif) des groupes sur leurs productions en cours ni des indices d'autorégulation. Compte tenu de ce constat (et comme nous l'expliquons plus bas – cf. § 5.5), nous avons décidé par la suite d'écarter les données issues de ce D2 pour nos analyses en profondeur.

Particularités du dispositif 3 (D3) : autoévaluation de groupe de la production finale

Deux mois après le D1 et trois semaines après le D2, lors de la dernière leçon de la séquence sur la LCL, les élèves ont rédigé par groupes leur production finale. Plus précisément, il s'agissait pour les groupes d'élèves de réécrire et améliorer une production précédente[100], avec l'idée de pouvoir réinvestir les différents contenus travaillés dans les modules. Dans leurs classes respectives, chaque enseignant a précisé que pour l'écriture de leur production finale, les groupes d'élèves pouvaient se référer à leur *feuille de constats* mais également (et surtout) à une grille (appelé aussi *guide de production*) préparée pour l'occasion (Figure 20, voir page suivante). Collectivement, chaque enseignant a présenté et précisé le contenu de ces grilles.

Suite à la distribution du matériel (productions à améliorer, feuilles lignées), l'enseignant a indiqué le démarrage de la tâche d'écriture. Pendant que les élèves travaillaient, l'enseignant passait entre les groupes pour vérifier leur avancement (aussi pour répondre à leurs questions et les accompagner dans leur activité).

[99] Sur le moment, mais aussi plus tard, en revenant aux données récoltées.
[100] En principe, c'était la production initiale qui devait être améliorée. Or, comme nous l'expliquons plus bas, Arthur a fait travailler ses élèves à partir de leur production intermédiaire.



Guide de production écrite

La lettre au courrier des lecteurs

	Oui	Non	En partie
La lettre est divisée en trois parties bien visibles.			
Dans l'introduction : - nous mentionnons le destinataire ; - nous reformulons la question controversée ; - notre opinion apparaît clairement.			
Nous avons écrit **trois** arguments en adéquation avec notre opinion.			
Nous avons suffisamment développé nos arguments : - en répondant à la question « pourquoi » ; - en donnant un exemple ; - en racontant une expérience vécue.			
Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : *tout d'abord, ensuite, enfin, …*			
Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.			
La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : *pour conclure, en conclusion.*			
Nous signons notre lettre.			
L'orthographe de notre texte est correcte.			
Nos phrases sont bien construites (*grammaticalement correctes, ponctuation respectée*).			
L'écriture de notre texte est soignée.			

Expliquez comment vous avez collaboré ?

_____

_____

_____

Globalement, êtes-vous satisfaits de votre collaboration ? Pourquoi ?

_____

_____

Figure 20. Grille d'évaluation de la production finale (conçue par le trio d'enseignants de 7-8PH)

L'écriture de la production finale a été articulée à une démarche d'*autoévaluation de groupe*, formelle et instrumentée. Deux moments sont à différencier dans le cadre de ce troisième dispositif : le premier,

correspond à l'écriture de la LCL, pendant laquelle les élèves pouvaient utiliser – ou non – le matériel mise à disposition (feuille de constats, grille/guide de production) pour s'autoévaluer et/ou s'autoréguler en cours d'activité. Le deuxième moment correspond à l'usage par les élèves du guide en tant que *grille d'évaluation* pour, une fois l'écriture terminée, vérifier que tous les aspects (critères) sont bien présents dans la lettre rédigée. Cette deuxième partie de la démarche d'autoévaluation se réalise donc en fin d'activité.

La grille d'évaluation a été préparée par le trio d'enseignants de 7-8PH et est une version remaniée d'un outil proposée par les moyens d'enseignement dans une perspective d'évaluation critériée de l'évaluation finale, pouvant avoir une double fonction : 1) permettre à chaque élève de s'autoévaluer et 2) fournir à l'enseignant des critères pour effectuer une évaluation sommative (Yerly, 2001). Nous précisons que, dans le cadre de ce D3, l'autoévaluation ne s'est pas réalisée sur un plan individuel mais sur un plan *groupe* et que la démarche évaluative proposée était strictement formative. L'évaluation sommative de la séquence LCL s'est effectué dans le cadre d'une évaluation externe (épreuve cantonale).

La grille comportait onze critères pour évaluer (du point de vue des contenus travaillés dans la séquence – éléments textuels de la LCL – ainsi que des aspects transversaux de la langue écrite – orthographe, syntaxe) les textes produits par les élèves, à travers des items à choix alternatif (*oui/non/en partie*[101]). Elle était clôturée par deux *questions-critères* ouvertes portant non sur les contenus disciplinaires mais sur le processus collaboratif vécu par le groupe d'élèves. Pour réaliser l'évaluation (qu'elle soit en cours ou en fin d'activité), chaque groupe d'élèves devait discuter et se concerter pour prendre des décisions, ainsi que pour signaler les appréciations (résultant de l'autoévaluation de la production finale) dans la grille. Une fois terminées l'écriture des productions et l'évaluation de celles-ci, chaque enseignant a récupéré les différents documents (productions à améliorer, productions finales, grilles d'évaluation complétées) et, ensuite, pour conclure la leçon, a organisé un temps de discussion collective, permettant aux élèves de revenir sur leur expérience.

Précisions sur la posture d'observation du chercheur et sur les dispositifs expérimentés

Pour les observations en classe, lors des trois dispositifs expérimentés, nous avons décidé de prendre une position distanciée, non participante, dans le but d'entraver le moins possible l'interaction entre les acteurs (élèves, enseignant) et de conserver (dans la mesure du possible) « l'authenticité » de la situation observée pour mieux la comprendre (Sayarh, 2013). En ce sens, nous avons veillé à ne pas intervenir auprès des élèves et à ne pas répondre à leurs questions à la place de l'enseignant. Notre présence s'est ainsi *limitée* à la préparation et au maintien des conditions sociales et matérielles nécessaires au bon déroulement de l'observation (disposition des groupes d'élèves, vérification du fonctionnement des dictaphones, notamment). Mais nous reconnaissons que notre présence, y compris non participative, a pu avoir un certain impact sur le déroulement *normal* de la leçon (e.g., Mottier Lopez, 2008), en ce qui

[101] Les appréciations *non* et *en partie* visaient une autorégulation de la part des élèves. Ainsi, si le critère n'était pas (ou partiellement) atteint, il était attendu (par l'enseignant) que le groupe agisse immédiatement pour y *remédier* avant de rendre leur texte.

concerne, par exemple, les attitudes et comportements des élèves, leur niveau de participation, leur motivation ou encore leur concentration sur la tâche.

Au travers des dispositifs, notamment le D1 et le D3 que nous retenons pour nos analyses, nous avons pu expérimenter deux modalités différentes d'évaluation : l'évaluation intergroupe et l'autoévaluation de groupe. Ces démarches évaluatives partagent certaines caractéristiques, dont notamment : l'implication des élèves, dans un plan *groupe* ; leur caractère formel et instrumenté ; leur nature interactive, demandant particulièrement des échanges entre les élèves afin de construire des appréciations communes ; la présence en continu de l'enseignant pour soutenir l'activité des élèves ; la place pour des échanges collectifs (entre l'enseignant et la totalité de la classe) au début et à la fin de la démarche ; leur visée formative (notre hypothèse étant qu'elles pourraient soutenir les apprentissages et la régulation des apprentissages des élèves). Mais nous tenons également à souligner trois différences fondamentales, sur lesquelles nous reviendrons dans nos chapitres d'analyse et de discussion :

- Le moment où l'évaluation a lieu, en lien avec le but de la démarche : l'évaluation intergroupe a été réalisée en début de séquence, pouvant servir à des fins diagnostiques (identification des difficultés des élèves, planification des modules de la séquence). L'autoévaluation de groupe, quant à elle, a été effectuée en fin de séquence, avec l'idée que les élèves améliorent une production précédente (en réinvestissent les contenus travaillés dans les différents modules).
- L'objet évalué : dans un cas, les élèves ont évalué les productions textuelles d'autrui et, dans l'autre cas, les élèves ont évalué leur propre texte. De plus, la grille construite pour l'évaluation intergroupe portait exclusivement sur des éléments textuels de la LCL, alors que la grille d'autoévaluation du groupe comportait également des questions-critères sur la collaboration dans le groupe.
- L'organisation des interactions entre pairs : lors du D1, les élèves interagissaient, à des fins évaluatives, d'abord à l'intérieur du groupe, puis avec leurs pairs d'un autre groupe. Pour la D3, les interactions entre pairs ont eu lieu uniquement au sein des groupes.

Le choix (partagé par le chercheur et les enseignants) d'expérimenter des démarches qui s'avèrent proches sur certains aspects et, à la fois, très éloignées sur d'autres, représente pour nous une force de notre recherche. Nous sommes conscient que notre dispositif de recherche, du fait qu'il s'appuie spécialement sur une observation de longue durée, peut faire croire que notre but est d'étudier l'évolution d'une (même) démarche évaluative, en comparant sa mise en œuvre à différents moments d'une séquence. Ce n'est pas le cas. Certes, une certaine dimension *évolutive* n'est pas à évacuer complétement de notre recherche : il nous intéresse d'étudier le développement des compétences (auto)évaluatives des élèves, avec l'hypothèse (empruntée à Allal, 1999) que l'évaluation entre pairs (ici, entre groupes) peut servir à soutenir ce développement. Or, notre but n'est pas d'effectuer des comparaisons entre un état initial I et un état final F. Ce parti pris est soutenu par notre idée que l'évaluation collaborative peut prendre différentes formes qu'il s'agit d'examiner. Plus précisément, nous visons avant tout à comprendre comment l'évaluation collaborative se réalise (prend forme) et en quoi est-il possible (ou non) d'affirmer qu'elle est collaborative. Nous y reviendrons lorsque nous présenterons nos questions de recherche. En attendant, nous apportons, ci-après, des précisions concernant : le type de données récoltées et leur

traitement ; les acteurs (élèves et enseignants) qui ont participé à notre recherche ; les choix opérés pour la constitution finale du corpus de recherche et leurs limites.

5.3 Récolte et traitement des données

Pendant nos observations des dispositifs expérimentés en classe, trois types de données principalement ont été récoltés, à savoir :

1. Des *enregistrements audio* des interventions de l'enseignant et des interactions entre élèves et avec l'enseignant tout au long de l'observation de chaque dispositif expérimenté. En ce qui concerne l'enseignant, toutes ses verbalisations (du début à la fin de chaque leçon observée) ont été enregistrées, par le moyen d'un dictaphone porté continuellement par celui-ci. Le but de ces enregistrements était de rendre compte des interventions de l'enseignant, en collectif ou avec des groupes d'élèves, pour notamment : présenter le dispositif (la tâche d'écriture et la démarche évaluative), préciser les consignes, négocier (au sens interactionniste du terme) les critères d'évaluation.
   Les interactions verbales entre les élèves (et avec l'enseignant) au sein des groupes, au moment de la production de texte et/ou de l'évaluation de la production (la sienne, celle d'autrui), ont été également enregistrées à l'aide d'un dictaphone posé sur la table des élèves. Plus précisément, nous avons enregistré trois duos d'élèves par classe et par leçon, choisis en fonction de nos observations préliminaires (c'est-à-dire, celles effectuées entre les séances de formation continue). Nous présentons ci-après les raisons qui justifient leur sélection.
   Tous les enregistrements audio (des verbalisations des enseignants et des groupes d'élèves) ont été transcrits (verbatim) et organisés dans des *protocoles d'interaction* (voir l'Annexe 3 pour une illustration). Les règles de transcription choisies, adaptées essentiellement de Mottier Lopez (2008), sont synthétisées dans la Figure 21 (voir page suivante).

2. Des *notes de terrain* ont été prises *in situ* par le chercheur pendant chaque observation. Ces notes nous ont apporté essentiellement des informations sur le déroulement de chaque dispositif expérimenté, ce qui nous a permis ensuite de mieux reconstruire le contexte de l'observation. Elles ont aussi mis en évidence certains éléments significatifs, utiles pour contraster les données issues des enregistrements audio en matière, par exemple, d'attitudes, de gestes, de comportements des acteurs. Nous avons complété nos notes sur les *actions* observées par des premiers commentaires interprétatifs (sous la forme d'affirmations et, très souvent, de questions).

3. Des *traces écrites*, notamment les textes produits par les élèves (productions initiales, intermédiaires et finales) et les outils d'évaluation renseignés (grilles construites pour évaluer les productions initiale et finale) lors des dispositifs observés. Ces documents sont présentés en détail et commentés dans nos chapitres d'analyse et résultats (chapitres 6 et 7). Nous avons également pris des *photos* des informations écrites par l'enseignant au tableau noir et qui ont été utilisées par celui-ci pendant la production et/ou l'évaluation des textes, dans des interactions collectives notamment.

- Numérotation des tours de parole
- Pas de majuscule (excepté les noms propres), pas de ponctuation
- Élève : 3 premières lettres du prénom (par exemple, Ren pour Renata)
- Si l'élève n'est pas identifié : El# (c'est-à-dire, El1, El2, El3… etc.)
- Enseignant(e) : E
- Le ton monte : ↑
- Le ton descend : ↓
- Accentuation : **en gras**
- Un arrêt bref : /
- Un arrêt plus marqué : //
- Silence : durée entre parenthèses (3 sec)
- Lecture d'un écrit, proposition de rédaction, inférence : *en italique*
- Commentaire pour faciliter la compréhension de l'énoncé : (entre parenthèses)
- Inaudible : XXX
- Parole coupée : [crochet gauche au début d'une phrase pour signaler l'interruption
- Chevauchement : [crochet gauche
  [au début des deux phrases concernées

Figure 21. Règles et conventions de transcription des interactions verbales

Par ailleurs, un synopsis de chaque leçon (où un dispositif a été expérimenté) a été élaboré. Le synopsis est un outil qui sert à réduire la quantité d'informations récoltées et donne à voir la structuration d'une unité de formation (une séquence d'enseignement, une leçon) et une visualisation des principaux contenus abordés (Sales Cordeiro, Schneuwly & Jacquin, 2005). Développé par le Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE), de l'Université de Genève, le synopsis a été conçu comme un outil spécialisé qui permet notamment d'extraire les informations principales des séquences d'enseignement à des fins de comparaison et d'analyse (e.g., Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006). En adaptant cet outil pour nos propres questionnements et buts de recherche, nos synopsis, structurées dès la perspective l'enseignant, décrivent les parties principales de la leçon et donnent à voir les actions réalisées ainsi que les principaux contenus traités. Ces synopsis sont présentées et commentées dans nos chapitres 6 et 7, lors de la description de chaque leçon.

5.4 Acteurs impliqués dans notre recherche

Plus haut, nous avons déjà annoncé que, parmi les enseignants participant à notre dispositif de formation et de recherche, nous avons choisi de focaliser nos analyses sur les observations réalisées dans les classes de deux enseignants de 7-8PH : Arthur et Sonja. Il est temps d'expliquer les raisons qui ont guidé notre choix.

Une première raison concerne la nature du travail d'analyse nécessaire pour répondre à nos questions de recherche. Comme il sera précisé plus bas, nous nous appuyons sur des *microanalyses des interactions* (e.g., Filliettaz, 2012) entre les acteurs de l'évaluation (les élèves, l'enseignant), ce qui demande un

décorticage fin de ce qui se passe dans l'interaction. En regard de la quantité de données récoltées (dans les cinq classes) et en vertu d'un *principe de réalité* (en lien, notamment, avec les contraintes temporelles pour effectuer notre recherche de thèse), nous avons considéré judicieux de réduire le nombre de classes à analyser[102] de cinq à deux.

La deuxième raison, d'ordre pragmatique, fait suite (d'une certaine manière) à ce que nous venons d'expliquer. Comme signalé plus haut, au démarrage de l'observation de longue durée, nous nous sommes mis d'accord avec les enseignants pour observer la mise en œuvre de trois dispositifs (D1, D2 et D3 – cf. Tableau 7). Toutefois, les *aléas* de la recherche (notamment des imprévus quant à la disponibilité des enseignants, des croisements d'horaires pour les observations, des ajustements de la planification de la séquence décidés *en cours de route*) ont fait que nous n'avons pas pu observer deux de ces dispositifs dans deux classes différentes. Il s'agit du D2 dans la classe de Thelma et du D3 dans celle d'Isabelle. De plus, en ce qui concerne la classe de Rita, la D3 que nous avons observée correspondait à la réalisation d'une *deuxième* production finale, que l'enseignante a planifié *exprès* pour nous permettre de récolter des informations. Mais la première (la *vraie*) production finale de la séquence avait été effectuée plus tôt que prévu (et, d'ailleurs, celle-ci n'a pas consisté à réécrire la production initiale, comme initialement envisagé). Ces différences dans la quantité (et, parfois, dans la nature) des données disponibles pour l'analyse nous ont décidé à écarter les classes de Thelma, Isabelle et Rita – celles issues des classes d'Arthur et Sonja apparaissant comparativement plus *complètes* et *homogènes*.

Cette décision a été confortée par une première lecture *globale* des protocoles d'interaction (des cinq classes), à travers laquelle nous avons constaté une série d'éléments qui constituent la troisième et dernière raison (ou, plus précisément, l'ensemble de raisons) qui justifient notre choix de retenir les classes d'Arthur et Sonja. Ces raisons sont les suivantes :

- Le niveau d'argumentation des élèves des classes de 7-8PH apparaît plus développé comparativement à celui des élèves de 5ème et 6ème année. A titre d'exemple, les justifications identifiées dans les échanges de ces derniers apparaissent moins nombreuses et moins élaborées. Ce constat rejoint les résultats des études de Golder (1996) et Golder et Favart (2003) à propos de l'argumentation des enfants en situation orale de dialogue. Nos propres analyses (Morales Villabona, 2015) laissent voir que le contenu des interactions (sur le plan évaluatif) entre élèves de plus bas âge reste très proche du discours convenu et, parfois, davantage focalisé sur le plan affectif (*réglage* de difficultés relationnelles) que sur le plan de la réflexion critique à propos de l'activité d'apprentissage.

- Dans les classes de 7-8PH, les élèves sont habitués à travailler en groupe et à participer à des démarches d'autoévaluation (selon les dires des enseignants pendant et en dehors des séminaires de formation). Certes, tous les élèves, dans les différents classes et degrés, se sont *entrainés* d'une certaine manière aux démarches d'évaluation à réaliser en groupe (lors des observations préliminaires). Or, une plus grande *expérience* des élèves en matière de collaboration et de

[102] Ici, nous parlons bien des microanalyses des interactions. Or, comme nous l'expliquons plus bas, deux autres étapes préliminaires d'analyses ont eu lieu, dont une première portant sur la totalité des données recueillies (donc, issues des observations réalisées dans les cinq classes).

participation à l'évaluation peut certainement s'avérer favorable à leur appropriation des démarches proposées. Ainsi, plus qu'un biais de sélection, nous considérons notre choix comme étant judicieux et cohérent avec notre cadre de référence. Pour favoriser une potentielle collaboration dans l'évaluation, le contexte plus large d'enseignement et le contexte plus ciblé de la microculture de chaque classe (Mottier Lopez, 2008) doivent être positifs et soutenants pour ce type de pratiques (e.g., McConnell, 1999, 2002).

- Arthur et Sonja ont, tous les deux, une large expérience dans l'enseignement et sont habitués à fonctionner de manière collaborative. Plus précisément, ces deux enseignants ont travaillé dans le primaire pendant plus de 20 ans et ils se coordonnent toujours pour la planification des différentes séquences d'enseignement (en français et dans d'autres disciplines)[103]. Ces enseignants ont pour habitude de discuter et de décider ensemble des objectifs d'apprentissage visés, des activités à réaliser, du matériel et des supports pédagogiques à utiliser – tout en sachant que chaque enseignant se donne le droit, si besoin, d'introduire de légères modifications en fonction des particularités de sa classe ou du déroulement des leçons. En outre, notre première lecture des protocoles d'interaction nous a permis aussi de constater des actions et des choix contrastés chez ces deux enseignants (par exemple, quant à leur manière d'accompagner les élèves dans la réalisation de la tâche et, surtout, de la démarche évaluative), éléments que nous souhaitions approfondir par des analyses plus fines.

En ce qui concerne les groupes d'élèves, nous avons choisi d'en observer trois par classe et par leçon[104], comme indiqué dans le Tableau 8 (voir page suivante). Ce choix répond lui aussi à la nature des analyses prévues : des microanalyses des interactions. Pour nous, il ne s'agissait pas de faire un état de lieux de la manière d'agir de tous les élèves dans la classe. Notre but était de porter un regard microgénétique et approfondi sur ce qui se produit dans l'interaction et, pour ce faire, nous avons décidé de sélectionner un nombre limité de groupes d'élèves. Toutefois, avec l'idée élargir notre regard, nous avons décidé de suivre des groupes d'élèves différents en fonction du dispositif, notamment lors du D2. *A posteriori*, nous avons réalisé que cette décision n'a pas été judicieuse d'un point de vue méthodologique – comme nous l'expliquons plus bas[105].

Concernant la manière de choisir les groupes qui seraient observés, nous nous sommes d'abord appuyé sur nos constats lors des observations préliminaires (c'est-à-dire, celles effectuées entre les séances de formation continue) pour effectuer une pré-sélection. Puis, le choix définitif a été réalisé, dans chaque classe, avec l'aide de l'enseignant, à partir du critère suivant : sélectionner des groupes d'élèves qui auraient tendance à discuter (ou, dans les mots des enseignants, des groupes qui habituellement « papotent ») lorsqu'ils travaillent ensemble.

---

[103] Ce fonctionnement collaboratif implique aussi la participation de Thelma, titulaire elle aussi d'une classe de 7-8H dans le même établissement. Pour rappel, si nous n'avons pas retenu la classe de Thelma c'est en raison du manque des données correspondant au D2.

[104] En matière de récolte de données, nous avons enregistré seulement les interactions de ces groupes d'élèves. Les notes de terrain prises portent sur la totalité de la classe lors des moments collectifs, mais se focalisent sur ces groupes d'élèves pendant la réalisation de la démarche évaluative. Enfin, les traces écrites récoltées (productions écrites et grilles d'évaluation) concernent tous les élèves de la classe.

[105] Nous y reviendrons également dans notre chapitre conclusif.

Tableau 8. Groupes d'élèves observés dans les classes d'Arthur et de Sonja

	Dyades observées dans la Classe d'Arthur	Dyades observées dans la Classe de Sonja
Dispositif 1 (D1)	Renata – Bruno Adèle – Norbert Claudia – Lisa	Amel – Aline Jacob – Thierry Aldo – Simon
Dispositif 2 (D2)	Eva – Kevin Oliver – Emilio Adèle – Bruno	Jenny – Clara Amel – Aline Aldo – Daniel
Dispositif 3 (D3)	Eva – Kevin Oliver – Emilio Adèle – Bruno	Amel – Aline Jacob – Thierry Aldo – Simon

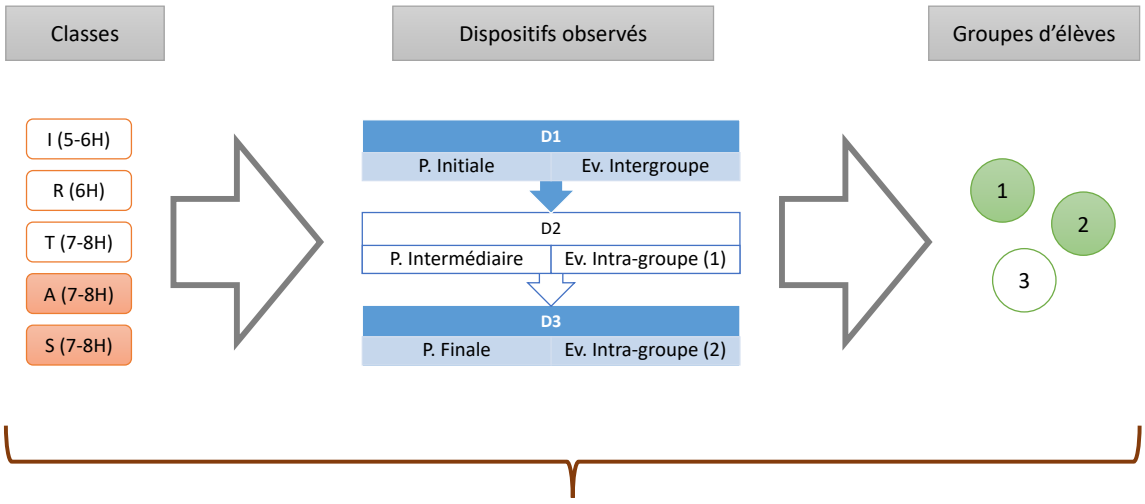
5.5 Constitution finale du corpus de recherche : choix et limites

Nous devons encore préciser qu'au regard des choix effectués au préalable (quant à la récolte d'informations), deux autres décisions importantes pour la constitution du corpus ont été prises :

- Comme signalé ci-dessus, nous avons enregistré les interactions verbales au sein de trois groupes (des duos) d'élèves par leçon dans chaque classe. Pour effectuer nos microanalyses, nous avons finalement choisi de nous focaliser sur les protocoles d'interaction de deux groupes par classe et par leçon. Plus précisément, nous avons retenu les dyades d'élèves qui se sont évalués mutuellement lors du D1.

- Nous avons évoqué plus haut que, parmi les trois dispositifs expérimentés et observés, nous avons finalement décidé d'en retenir deux pour l'analyse : le D1 et le D3, qui concernent les deux démarches d'évaluation instrumentées (intergroupe et intra-groupe, respectivement). Dans les deux cas, il s'agit de situations formelles d'évaluation, intégrées à la tâche d'apprentissage, dans lesquelles un outil d'appréciation (qui peut être aussi de guidage) a été utilisé (pendant ou à la fin de la tâche d'écriture) et qui ont débouché sur des traces écrites (Mottier Lopez, 2015b). La modalité d'évaluation informelle et non instrumentée (proposée lors du D2) n'a pas été retenue pour nos analyses approfondies car le but de celle-ci était de savoir si, de manière spontanée, les élèves se serviraient des documents construits pendant la séquence d'enseignement (la feuille de constats, notamment) ou feraient référence à des critères d'évaluation travaillés lors du D1 pour s'autoévaluer et s'autoréguler. Nous avons observé que ce n'était que rarement le cas et que, donc, les interactions entre les élèves ne donnaient pas à voir un regard évaluatif (ou autoévaluatif) sur leurs productions en cours. Nous tiendrons compte de ce constat dans notre chapitre conclusif mais, pour nos analyses, nous avons écarté les données issues du D2 (écriture de la production intermédiaire).

Le processus de constitution du corpus de notre recherche, que nous avons décrit progressivement dans les pages précédentes, est synthétisé dans la Figure 22 (voir page suivante).



Sélection des données :
2 classes, 2 dispositifs (par classe), 2 groupes d'élèves (par classe et par dispositif)

	D1 : Évaluation intergroupe (production initiale)	D3 : Autoévaluation de groupe (production finale)
Arthur	Groupe A1 : Renata et Bruno Groupe A2 : Adèle et Norbert → plus rencontre A1 et A2	Groupe A3 : Eva et Kevin Groupe A4 : Oliver et Emilio
Sonja	Groupe S1 : Amel et Aline Groupe S2 : Jacob et Thierry → plus rencontre S1 et S2	Groupe S1' : Amel et Aline Groupe S2' : Jacob et Thierry

Figure 22. Constitution du corpus de recherche (sélection à partir des données recueillies)

Une dernière précision quant aux groupes d'élèves retenus s'impose, afin de déjà signaler une limite importante de notre travail de recherche sur le plan méthodologique. Comme on peut l'observer dans le Tableau 8, les groupes d'élèves sont les mêmes pour les deux modalités évaluatives dans la classe de Sonja, alors que ce n'est pas le cas dans la classe d'Arthur – dans laquelle quatre duos différents apparaissent. Ce dernier cas de figure résulte, nous devons l'accepter, d'une erreur méthodologique de notre part, que nous attribuons à notre manque d'expérience en tant que jeune chercheur. En effet, une situation particulière s'est présentée dans la classe d'Arthur et, malheureusement, nous ne l'avons pas anticipée. Au préalable, nous nous étions accordé avec les enseignants que la production finale (écrite et évaluée lors du D3) consisterait à la réécriture de la production initiale. Ainsi, lors de l'évaluation de la production finale, les mêmes groupes d'élèves seraient suivis et leurs interactions enregistrées. Toutefois, dans sa classe, Arthur a organisé *à son insu* (croyant travailler sur la production initiale, comme en témoigne le verbatim – cf. § 7.1.) tout le travail du D3 à partir d'une réécriture de la production intermédiaire. Sur le moment, nous avons accepté cet imprévu et décidé d'enregistrer les mêmes duos que lors de la production intermédiaire – pensant pouvoir établir des liens entre le D2 et le D3.

Or, comme indiqué plus haut, nous avons par la suite également décidé de ne pas prendre en compte les données issues du D2, donc associées à la production intermédiaire. Cet ensemble de choix a pour conséquence que nous ne sommes pas en mesure de proposer une analyse comparative dans la classe d'Arthur pour identifier si une progression (entre D1 et D3) s'est produite pour les groupes A1 et A2 – comparaison qui, en revanche, était possible chez Sonja, pour les duos S1 et S2. Nous reviendrons sur cette limite de notre recherche dans notre chapitre conclusif.

Ayant précisé les caractéristiques fondamentales de notre dispositif de recherche, il est temps maintenant de formuler nos questions finales de recherche, celles qui ont guidé notre travail d'analyse et qui pointent l'intérêt scientifique de notre étude.

5.6 Questions de recherche

A partir de nos observations des dispositifs expérimentés dans deux classes de 7-8PH à Genève, nous cherchons à comprendre *si* et *en quoi* ceux-ci relèvent d'une évaluation collaborative en classe. Plus précisément, il s'agit pour nous d'analyser ce qui se passe dans les interactions entre élèves et avec l'enseignant afin de mieux saisir ce qu'implique évaluer dans la collaboration et collaborer dans l'évaluation. En effet, nous nous intéressons fortement aux dynamiques dialogiques (entre pairs, avec l'enseignant) qui peuvent apparaître dans une évaluation (potentiellement) collaborative. Il s'agit également de dégager les spécificités de cette modalité évaluative (à différencier d'autres modalités impliquant une participation de l'élève) et d'appréhender en quoi elle est susceptible de soutenir les apprentissages des élèves et la régulation des apprentissages – autrement dit, quelle est sa valeur en tant que forme d'évaluation formative.

Dès lors, nous pouvons énoncer de la manière suivante notre question générale de recherche : quelle compréhension d'une évaluation collaborative en classe peut-on construire à partir des observations des dispositifs expérimentés dans deux classes de primaire du canton de Genève ? Cette question générale se décline dans un système de questions spécifiques, à savoir :

- Comment les élèves investissent-ils des démarches d'évaluation collaborative associées à des tâches de co-écriture de texte argumentatif (la lettre au courrier des lecteurs) en français ? Quels rôles adoptent-ils ? Quelles compétences et connaissances sont mises en jeu dans la réalisation de la démarche ?
- Quelles dynamiques interactives observe-t-on ? Rendent-elles compte d'une collaboration entre les élèves ? Si oui, sur quels aspects de la démarche d'évaluation les élèves collaborent-ils ? Comment peut-on caractériser les formes de collaboration entre élèves dans l'évaluation ? Dans quelle mesure la nature de la collaboration est-elle similaire ou différente d'une modalité à l'autre (évaluation intergroupe, autoévaluation de groupe) ?
- Quel est le rôle de l'enseignant pendant la réalisation d'une démarche d'évaluation collaborative en classe ? Quelles formes de guidage sont apportés par l'enseignant pour accompagner les élèves dans la réalisation de la démarche évaluative ? Quelles similitudes et quelles différences dans les rapports

groupe d'élèves-enseignant observe-t-on d'une démarche à l'autre, d'un groupe à l'autre, d'une classe à l'autre ?

- Dans quelle mesure l'évaluation collaborative est-elle propice à la régulation des apprentissages des élèves en classe ? Quels indices de régulation peut-on identifier dans les discours et les dialogues entre élèves lorsqu'ils participent à l'évaluation collaborative d'une tâche de co-écriture ? Sur quels aspects de la démarche les régulations portent-elles ? Comment la responsabilité des régulations est-elle gérée dans le groupe d'élèves ?
- Quelle est la valeur (éducative, formative) de l'évaluation réalisée pour le groupe évalué (ou pour la production évaluée) ? Quelle est sa valeur pour le groupe évaluateur, en matière d'apprentissages ? Quels sont les obstacles et limites des démarches expérimentées ?

Pour répondre à ces questions, nous avons organisé et structuré notre travail interprétatif au travers de cinq axes d'analyse, que nous présentons ci-après pour conclure ce chapitre, en explicitant d'abord la nature et la logique de notre approche analytique.

5.7 Analyses dynamiques, itératives et en étapes multiples

En nous inspirant de Kumpulainen et Lipponen (2010), nous qualifions notre approche analytique de *dynamique* (non linéaire et comportant des multiples aller-retours entre les données, nos axes d'analyse et nos interprétations) et basée sur un processus *multi-étape*. En effet, nous sommes revenus plusieurs fois sur les données (enregistrements, protocoles, traces écrites), dans une *logique itérative* mais en posant un regard *nouveau*, différent à chaque fois, pour développer progressivement nos axes spécifiques d'analyse et pour épaissir nos interprétations. Plus précisément, nous avons effectué trois lectures différentes des données, correspondant à trois étapes du processus analytique (Figure 23, voir page suivante).

La *première étape* a consisté à effectuer une lecture *globale* de la totalité des données recueillies dans les cinq classes, qui nous a servi, dans un premier temps, à nous imprégner des informations et à délimiter notre corpus de recherche. Dans un deuxième temps, cette lecture nous a permis, dans une perspective *d'analyse thématique* (Paillé & Mucchielli, 2012), de dégager des thèmes ou catégories initiales d'analyse, dans une visée descriptive (à partir d'une confrontation entre les données empiriques et des outils conceptuels issus de la littérature).

Les deux étapes suivantes se rapprochent de l'approche proposée par Linell (2009, cité dans Damşa *et al*., 2013), qui distingue des *analyses de premier et de deuxième ordre*. Ainsi, notre *deuxième étape* (correspondant aux analyses de premier ordre de Linell) avait pour but de recenser, de manière détaillée, ce que font les acteurs (l'enseignant, les groupes d'élèves) des deux classes de notre corpus (celles d'Arthur et Sonja) lors de la mise en œuvre des dispositifs. Cette étape d'analyse a permis de construire une description du contexte et des processus engagés par les acteurs de la classe. Dans cette description, les actions des élèves et de l'enseignant ont été décrites et commentées, au regard du schéma plus large du processus interactif et par rapport à trois niveaux distincts, à savoir :

- le contexte général de la leçon, en tant que partie de la séquence d'enseignement ;
- le contexte particulier du dispositif (production écrite et démarche évaluative) lorsqu'il prend forme dans chaque classe (au regard, notamment, du cadre et des consignes données par l'enseignant) ;
- le contexte spécifique de l'activité réalisée par chaque groupe d'élèves (pour rendre compte en particulier du déroulement temporel de l'évaluation et des processus discursifs et de prise de décisions évaluatives).

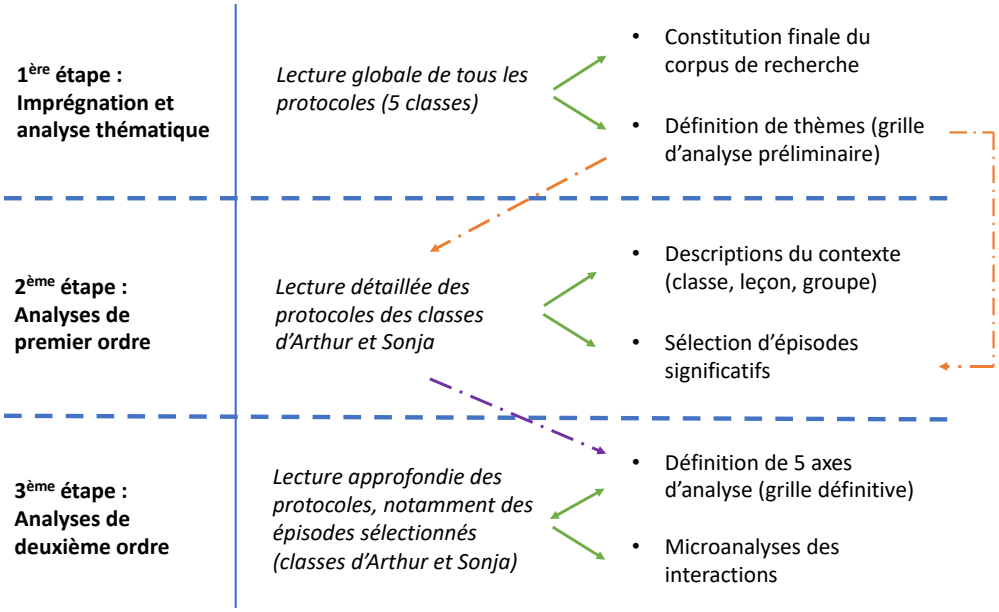


Figure 23. Schématisation de notre processus d'analyse

De plus, pendant cette deuxième étape et à l'aide d'une grille *préliminaire* d'analyse, constituée par des *dimensions générales* à explorer (présentées dans le Tableau 9, voir page suivante), nous avons identifié, sélectionné et codifié un ensemble d'épisodes significatifs (voir l'Annexe 4 pour une illustration). Ces épisodes correspondent à des extraits des protocoles d'interactions qui, comme le proposent Damşa *et al*. (2013), constituent une séquence délimitée à l'intérieur d'un événement discursif ponctuel ou d'une rencontre discursive plus globale. Nous les qualifions de significatifs car apparaissant, à la fois, saillants et illustratifs de la manière de fonctionner du groupe, des facilités ou difficultés rencontrées par celui-ci, des sujets principaux de discussion et de la manière de les aborder. Enfin, des extraits de ces épisodes servent à illustrer nos descriptions, lesquelles, il convient de le préciser, sont présentées de manière relatée (et, le plus souvent, chronologique) et complétées par des tableaux de synthèse.

Notre *troisième étape* (analyses de deuxième ordre de Linell, 2009) a pour but l'interprétation systématique et approfondie des interactions entre les acteurs de l'évaluation, notamment à partir des épisodes significatifs sélectionnés. Ainsi, nous avons effectué des *microanalyses des interactions* qui, comme le précise Filliettaz (2012), permettent de rendre compte des situations dans lesquelles les acteurs doivent se coordonner en vue d'accomplir conjointement des activités situées (en l'occurrence,

l'évaluation) et dont les conditions langagières (entre autres) permettent d'éclairer l'organisation dynamique des pratiques sociales étudiées. Dans cette perspective, nous nous approchons de l'esprit des analyses des *microgenèses situées* (Balslev & Saada-Robert, 2006), en tant que méthode portant sur les processus qui interviennent dans la co-construction des savoirs en situation et qui se fonde sur l'analyse des interactions (principalement verbales), afin de reconstituer leurs significations, en fonction du contexte dans lequel les partenaires évoluent (Saada-Robert & Balslev, 2006).

Tableau 9. Grille préliminaire d'analyse (deuxième étape du processus analytique)

Dimensions générales	Description (éléments à détailler)
Objet évalué	Critère(s) d'évaluation concerné(s)
Négociation	Objets ; accords/désaccords ; débouchés
Participation des acteurs (élèves, enseignant)	Rôles ; engagement ; buts ; types d'échanges
Régulation	Objets ; opérations ; caractère social ou individuel

Pour nos microanalyses des interactions, nous avons affiné notre grille préliminaire pour construire une grille d'analyse constituée de cinq axes (que nous présentons ci-après) qui soutiennent notre travail interprétatif. Chaque axe se compose d'un ensemble de *catégories* et représente une partie de notre système de compréhension des processus d'évaluation (potentiellement) collaborative observés. Autant la construction de cette grille que son utilisation dans notre activité analytique, relèvent d'une posture *abductive*, propre à la recherche qualitative. Comme l'expliquent Anadón et Guillemette (2007),

> L'abduction est réalisée par une comparaison continue – ou un « flip-flop » – entre les données (déjà collectées ou entrantes) et les construits théoriques en constante évolution (Blumer, 1996 ; Pidgeon, 1991). En d'autres mots, l'abduction conjugue le caractère a posteriori de la théorisation fondée sur les données empiriques avec le caractère a priori de l'utilisation inférentielle des théories (construites inductivement) pour la continuité logique de la collecte des données. (p. 35)

Pour ces auteures, la posture abductive vise la découverte de nouvelles compréhensions des phénomènes et non la confirmation (à partir de nouvelles données ou de nouveaux phénomènes) du potentiel explicatif de théories existantes – ce qui est cohérent avec notre but de recherche.

Dans nos microanalyses, en adéquation avec le caractère dynamique de notre approche, nous avons défini l'épisode d'interaction en tant qu'unité d'analyse, tout en acceptant que 1) celui-ci peut varier en taille et forme (quant au nombre de tours de parole concernés) et 2) la signification de l'épisode est reconstruite sur la base d'inférences interprétatives et des aller-retours constants entre ce que nous pourrions appeler des *trajectoires individuelles de sens* (les idées exprimées par chaque individu, dans un ou plusieurs tours de parole) et des *trajectoires interindividuelles de sens* (qui se rapportent au contenu dialogique de l'épisode en particulier, mais également à l'ensemble des interactions qui ont lieu). Autrement dit, nous avons examiné chaque épisode et chaque tour de parole afin de révéler les dynamiques interactives et

discursives des dialogues entre les acteurs et, si possible, les mécanismes par lesquels ces dialogues contribuent (ou pourraient contribuer) aux apprentissages des élèves (comme le proposent Sawyer et Goldman, 2010). De la même manière, à l'instar de Leman (2010), nous avons veillé à situer ces éléments constitutifs du discours dans leur contexte (sémantique et social) d'occurrence, afin de saisir au mieux les significations construites par les participants.

5.7.1 Axes d'analyse

Pour rappel, nos analyses visent essentiellement à saisir ce qui se passe dans l'interaction entre les élèves et avec l'enseignant pendant les démarches d'évaluation proposées, à caractériser la manière dont celles-ci prennent forme et se développent, ainsi qu'à comprendre en quoi ces démarches sont (ou pourraient être) effectivement collaboratives et soutenantes du point de vue des apprentissages et des processus de régulation. Dans le prolongement, nous nous intéressons également aux articulations entre les interactions sociales (entre les acteurs de l'évaluation) et les interactions des élèves avec les outils matériels de la situation (notamment, les productions écrites et les grilles que formalisent les critères d'évaluation).

Pour rendre compte de ces différents éléments, nous avons défini cinq axes d'analyse, que nous présentons ci-après. Notre but ici est que le lecteur puisse se faire une représentation de nos axes et catégories. Or, nous sommes conscient que leur description peut s'avérer abstraite dans un premier temps. Nos axes et catégories se déclinent d'une façon plus précise au contact des données empiriques, comme le lecteur pourra le constater en découvrant nos chapitres d'analyses et résultats (chapitres 6 et 7).

Axe 1 : Modes individuels de participation des élèves dans l'évaluation

Cet axe concerne le niveau d'investissement et le type d'apports, pouvant être inférés des actions et paroles de chaque élève (chaque membre du groupe), à la démarche d'évaluation. Si dans cet axe les actions des élèves sont examinées de façon séparée, à des fins d'analyse, nous considérons qu'elles sont, dans la réalité sociale de l'activité, inséparables et constitutives de la dynamique collaborative en tant que telle. Concrètement, à partir de ce qui est dit et fait par chaque élève dans l'interaction, nous caractérisons leurs modes individuels de participation (comme illustré par la Figure 24, voir page suivante) en nous appuyant sur les catégories suivantes, qui apparaissent interreliées :

- Les *compétences et/ou connaissances* mises en évidence par les élèves en ce qui concerne les contenus disciplinaires (en lien avec le genre textuel travaillé – LCL) et les aspects essentiellement évaluatifs (compréhension de la démarche évaluative, appropriation des critères, réflexion critique). Ici, ce sur quoi nous focalisons notre attention est la manière dont les élèves 1) donnent (ou non) à voir une compréhension (voire une maîtrise) des caractéristiques de l'objet de savoir (les éléments textuels de la LCL) et 2) déploient (ou non) leur regard évaluatif et, plus largement, leurs compétences évaluatives pour juger la qualité d'une production écrite.

- Les *rôles adoptés* et les *tâches réalisées* par les élèves, en tant qu'indicateurs de la gestion (répartition, partage) des responsabilités dans le groupe. En précisant quel(s) rôle(s) est/sont assumé(s) par quel élève pendant la démarche évaluative, notre but est de donner à voir qu'il existe des manières diverses de s'engager dans l'activité et de porter les aspects socio-relationnels et communicationnels de celle-ci.

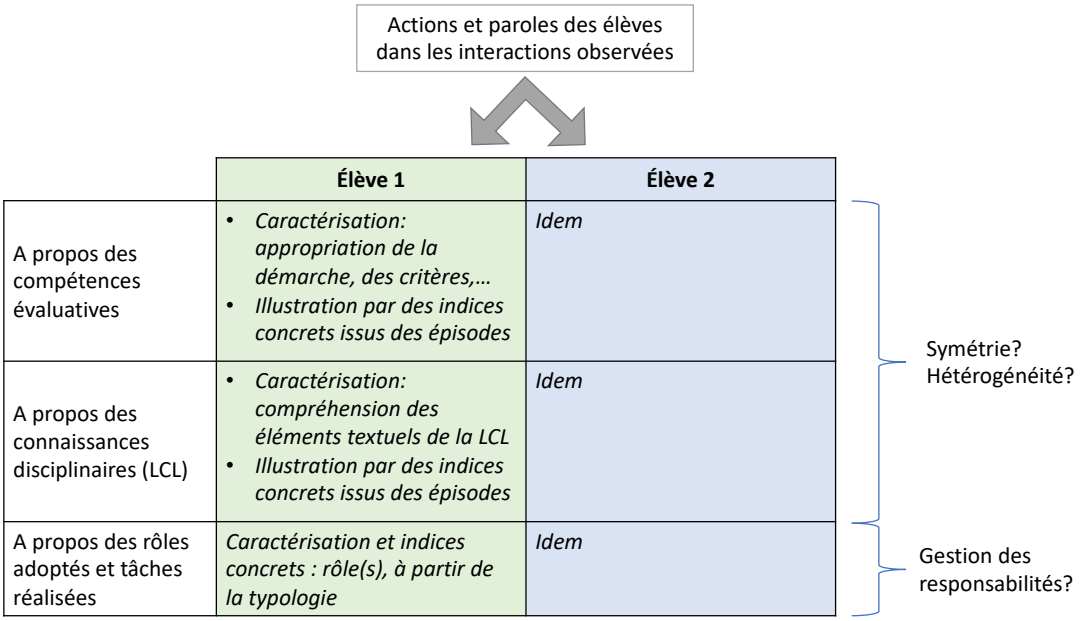


Figure 24. Caractérisation des modes individuels de participation des élèves

Dans cet axe, nous établissons des liens avec les concepts de *symétrie* et *d'hétérogénéité* (e.g., Baudrit, 2009). Or, nous devons préciser que ces concepts n'ont pas été utilisés comme des critères guidant, par exemple, les choix des enseignants quant à la constitution des groupes. En ce qui concerne notre recherche, notre but n'est pas d'identifier des effets de la configuration des groupes sur les processus d'apprentissage mais de constater ce qui est mis en œuvre et qui émerge dans l'interaction, en matière de symétrie et/ou d'hétérogénéité, au regard des particularités de la démarche évaluative et de l'objet évalué.

Pour cet axe, nous nous appuyons également sur la notion de *rôle* et les typologies à ce propos (cf. § 2.3.4), tout en considérant que ces rôles sont à comprendre, à la fois, sur un plan individuel – car concernant des compétences, aptitudes et attitudes personnelles qui sont mises en œuvre – et sur un plan de groupe – car le rôle adopté s'accomplit, se confirme, se négocie, se valide, se transforme (si besoin) dans l'interaction entre les différents membres du groupe. Plus largement, dans la posture épistémologique qui est la nôtre, nous considérons que les différences observées en matière de compétences mises en évidence et de rôles adoptés par les élèves sont, à la fois, révélatrices des caractéristiques individuelles des élèves ainsi que produites *par* et productrices *de* la ou les dynamiques de groupe.

Axe 2 : Dynamiques de collaboration entre les élèves dans l'évaluation

Cet axe vise à décrire les formes d'interaction entre les élèves et à comprendre en quoi il y a – ou il peut y avoir – collaboration dans la manière dont le groupe investit la démarche et, finalement, réalise l'évaluation. Pour caractériser ces dynamiques, nous nous appuyons sur trois éléments théoriques issus de notre revue de la littérature (cf. chapitres 2 et 4), qui deviennent ici des catégories constitutives de cet axe :

- Le double mouvement de *continuité-discontinuité* (Bachmann & Grossen, 2007), pour rendre compte des moments (et des objets) d'accord et désaccord vécus par chaque groupe d'élèves – concernant, par exemple, leur compréhension des critères d'évaluation, les appréciations à donner, etc. Dans la même intention, nous examinons les logiques de coordination-opposition, de convergence-divergence, qui caractérisent les actions et perspectives des membres du groupe.
- Les différentes formes de *co-élaboration* (Gilly *et al*., 2001), pour illustrer la multiplicité de dynamiques interactives possibles lorsque des élèves travaillent en groupe et, dans notre cas, évaluent ensemble. Ici, nous caractérisons le travail en groupe des élèves à partir de quatre modes de fonctionnement différents : co-élaboration acquiesçante, co-construction, confrontation avec désaccord, confrontation contradictoire.
- Les *formes du discours et d'argumentation,* afin de caractériser finement les dialogues des élèves (à partir des typologies d'Asterhan, 2013, et de Mercer, 2000) et de mettre en évidence la manière dont ceux-ci communiquent, abordent et donnent sens à la démarche d'évaluation, développent leur regard critique, construisent (potentiellement) des connaissances sur l'objet évalué (ou sur la démarche en tant que telle).

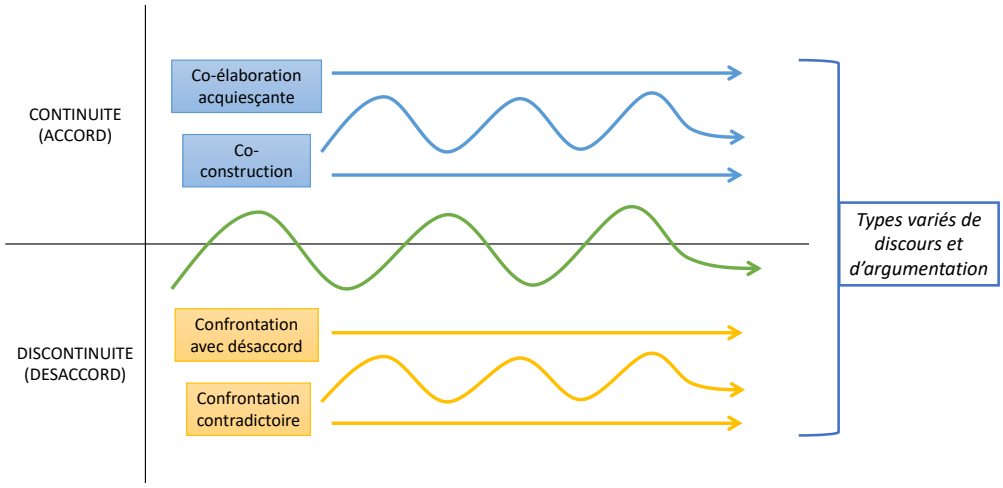


Figure 25. Illustration de la variété des dynamiques interactives possibles

Dans notre compréhension, ces trois catégories font système (cf. § 2.3.6) et nous nous intéressons particulièrement à leur évolution tout au long de la démarche et à leurs articulations possibles. La Figure 25 (ci-dessus) illustre (de manière non exhaustive) la variété des trajectoires possibles en matière de

dynamiques d'interaction dans les groupes d'élèves, telles que : s'inscrire dans une seule (flèches droites) ou dans plusieurs formes de co-élaboration (flèches courbées, en bleu et en jaune) ; être toujours dans la continuité (flèches en bleu) ou dans la discontinuité (flèches en jaune) ; alterner entre la continuité et la discontinuité (flèche en vert).

Dans cet axe, tout comme dans le précédent (mais en essayant de différentier opérationnellement le plan individuel et le plan de groupe), nous veillons à rendre compte de la manière dont l'évaluation et la collaboration (potentielle) prennent forme et se construisent socialement.

Axe 3 : Rapport du groupe d'élèves à l'enseignant et rôle de ce dernier pendant l'évaluation

Cet axe concerne la caractérisation et la compréhension des épisodes d'interaction du groupe d'élèves avec l'enseignant, afin de mettre en évidence :

- le rôle des différents acteurs, par exemple, en identifiant qui est à l'origine de l'interaction (l'enseignant ? un élève ? le groupe d'élèves ?) et les possibles changements dans ces rôles ;
- le moment précis (dans le contexte plus large de la démarche) et la manière dont l'interaction a lieu ;
- l'objet de l'interaction (l'aspect de la démarche concerné) et le but des échanges (surmonter un obstacle ? demander une clarification ? vérifier l'avancement de l'activité ? etc.) ;
- les conséquences (ou le *résultat*) de l'interaction pour le processus évaluatif (en matière, par exemple, de compréhension de la démarche, de prise de décisions, d'ajustement de l'activité évaluative) et, le cas échéant, pour les apprentissages des élèves.

Nous considérons ces différents éléments comme des indicateurs du mode de fonctionnement du groupe, au regard des particularités de la démarche évaluative et de la microculture de la classe (Mottier Lopez, 2008), ainsi que de la relation évaluative qui lie les élèves entre eux (dans le groupe) et avec l'enseignant.

Dans cet axe, nous nous intéressons au *rôle de l'enseignant* en nous appuyant, d'un point de vue théorique, sur une caractérisation du type de *guidage* (Mottier Lopez, 2012) proposé par celui-ci et des particularités de l'étayage fourni (sur le plan disciplinaire et/ou sur le plan évaluatif), à mettre en lien avec : 1) le choix délibéré de l'enseignant (manifeste ou non) d'être plus ou moins présent dans l'accompagnement des élèves, en raison de sa compréhension de la démarche évaluative et de la collaboration entre élèves ; 2) le poids des interventions de l'enseignant dans les décisions évaluatives prises par le groupe d'élèves.

Axe 4 : Processus de régulation, en matière d'indices, objets et acteurs

Dans cet axe, nous examinons et caractérisons les épisodes d'interaction entre les élèves et avec l'enseignant à la lumière des processus de régulation, au regard de trois catégories particulièrement :

- Les *opérations constitutives de la régulation*, proposées par Allal (2007) dans son modèle théorique. Nous utilisons ces opérations pour rendre compte des possibles indices de régulation, observables dans les extraits d'interaction retenus, et pour, en effet, opérationnaliser (y compris graphiquement, comme l'illustre la Figure 26, voir page suivante) le processus. Ainsi, nous proposons des interprétations quant aux buts qui guident les actions des élèves, aux stratégies de contrôle de la

progression de l'action et aux ajustements qui peuvent avoir lieu en conséquence (en réponse au retour sur l'action). Dans nos interprétations, nous veillons à identifier (en plus des opérations) le *résultat possible* du processus, c'est-à-dire à rendre compte de ce sur quoi débouche l'interaction (en matière de régulation et, potentiellement, d'apprentissages).

- Les aspects abordés (de manière plus ou moins explicite) dans l'interaction et qui représentent potentiellement une diversité d'*objets de régulation*, par exemple : l'activité évaluative du groupe, le fonctionnement social du groupe, la production écrite évaluée (propre ou celle d'autrui), les contenus disciplinaires (en lien avec la LCL, notamment). Nous distinguons et, à la fois, analysons l'articulation possible entre ces différents objets de la régulation, à l'instar des travaux de Volet *et al.* (2013) qui s'intéressent, entre autres, aux régulations dans le traitement des contenus de savoir et aux régulations « sociales » lors de l'accomplissement de la tâche collective.
- Les rôles des élèves en tant qu'agents régulateurs, au regard des *dynamiques interindividuelles de la régulation*. En lien avec nos questionnements spécifiques de recherche, nous nous intéressons particulièrement aux formes que peut prendre la régulation dans sa dimension interactive et sociale (régulation partagée, distribuée, par un individu dans un groupe – cf. chapitre 1). Ainsi, nous veillons à caractériser celles-ci eu égard à la manière dont les responsabilités liées à la régulation sont assumées et négociées par les acteurs.

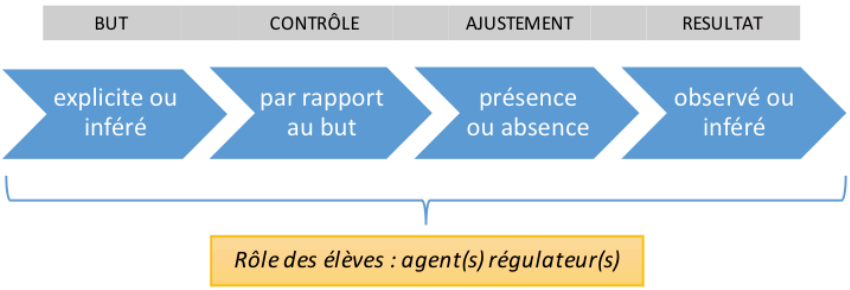


Figure 26. Schématisation des processus de régulation (opérations, agents, objets)

Dans cet axe, les épisodes retenus pour l'analyse sont significatifs de régulations (particulièrement, de régulations interindividuelles – e.g., Järvenoja & Järvelä, 2013) en ce qu'ils donnent à voir, par exemple, des situations dans lesquelles le groupe d'élèves construit du sens sur les buts (communs ?) poursuivis ou dans lesquelles le groupe rencontre des difficultés pour avancer dans la démarche et, le cas échéant, cherchent et négocient des solutions pour les surmonter.

Axe 5 : Pertinence de l'évaluation réalisée par le groupe d'élèves

Cet axe concerne notre propre évaluation (du point de vue du chercheur) des productions des élèves, confrontée à l'évaluation réalisée par le groupe d'élèves. Le but est d'examiner l'adéquation de l'évaluation effectuée par les élèves, au regard des attentes didactiques (en ce qui concerne l'écriture d'une LCL – e.g., Tobola Couchepin, 2017 ; Yerly, 2001), exprimées par l'enseignant (de manière collective ou dans les groupes) et formalisées (en grande partie) à travers l'outil d'évaluation (les critères dans la

grille). Nous nous intéressons ici notamment à la teneur des commentaires évaluatifs écrits par les élèves et à la visée ou l'intention apparente (manifeste ou non) du groupe évaluateur dans son regard critique (par exemple, signaler une erreur dans la rédaction, proposer des pistes d'amélioration aux élèves auteurs du texte, accomplir la tâche évaluative). Ce faisant, nous proposons un pointage des éléments qui pourraient être discutés dans l'évaluation effectuée (et, également, améliorés dans la production évaluée).

Nous examinons aussi dans cet axe la *logique interne* de l'évaluation effectuée, dans le sens d'une cohérence entre les appréciations proposées à la lumière des différents critères d'évaluation. Pour nous, ces éléments, associés aux verbalisations concernant les décisions évaluatives prises, peuvent être considérés comme des indicateurs des compétences évaluatives des élèves.

Enfin, puisque les questions-critères incluses dans la grille construite pour le D3 (cf. Figure 20) concernent la collaboration entre les élèves lors de l'évaluation, nous nous intéressons également à la manière dont les élèves effectuent l'évaluation de cette dimension de la démarche. A cet égard, l'idée d'une *pertinence* de l'évaluation réalisée nous paraît questionnable, puisque les questions-critères posées portaient sur la manière de collaborer des élèves et leur satisfaction quant à cette collaboration[106]. De ce fait, le point de vue exprimé par les élèves à ce propos n'est pas comparable au regard évaluatif qu'ils pouvaient porter sur les productions écrites. Toutefois, l'analyse par le chercheur de cet aspect (des appréciations écrites par les élèves et, si besoin, des interactions verbales qui les accompagnent), nous semble fondamental pour mieux comprendre et rendre compte du contenu et du type de commentaires proposés, de la manifestation (ou, au contraire, de l'absence) d'un regard réflexif, ainsi que de la représentation des élèves sur ce qui signifie collaborer (spécifiquement, dans l'évaluation).

Articulations entre nos axes d'analyse

Comme signalé plus haut, nos axes d'analyse (et leurs catégories constitutives) s'intègrent dans un système (complexe) qui vise la compréhension des démarches d'évaluation observées et leur caractère (potentiellement) collaboratif. Ci-après nous présentons un *schéma tentatif* (Figure 27, voir page suivante) qui vise à mettre en évidence les rapports et la cohérence (peut-être difficiles à saisir de prime abord) qui existent entre ces axes et qui représentent les assises de notre travail interprétatif.

Comme illustré par le schéma, les modes de participation de chaque élève dans l'évaluation sont distingués à des fins d'analyse, tout en sachant qu'ils sont *constitutifs* et, à la fois, *déterminés par* des dynamiques de collaboration. En effet, lorsque les élèves travaillent ensemble (pour évaluer une production écrite), leurs apports individuels et les rôles qu'ils assument contribuent à l'émergence de dynamiques d'interaction variées. Ces dynamiques, à leur tour, conditionnent et actualisent l'activité des élèves, articulant (de manière dialectique) les plans individuel et de groupe.

Lors de la démarche évaluative, des processus de régulation peuvent avoir lieu. Ceux-ci peuvent provenir de la collaboration entre les élèves (donc, d'un effort commun) ou résulter des efforts individuels d'un

[106] Plus largement, nous nous questionnons sur la pertinence d'évaluer la collaboration dans les groupes, alors que celle-ci n'a pas fait l'objet d'un apprentissage explicite par les élèves dans les dispositifs expérimentés. Nous reviendrons sur cet aspect dans notre chapitre conclusif.

membre du groupe. Le résultat attendu (demandé) de la part des élèves, soit l'évaluation réalisée (portant sur leur production propre ou sur celle d'autrui), comporte aussi un potentiel de régulation : 1) pour les auteurs de la production évaluée (car pouvant mettre en évidence, par exemple, des pistes d'amélioration) et 2) pour les élèves évaluateurs (car l'évaluation du travail de l'autre peut servir à construire un regard distancié sur son propre travail). Mais ce potentiel de régulation (notamment en matière d'apprentissages disciplinaires) dépend fortement de la pertinence de l'évaluation réalisée.

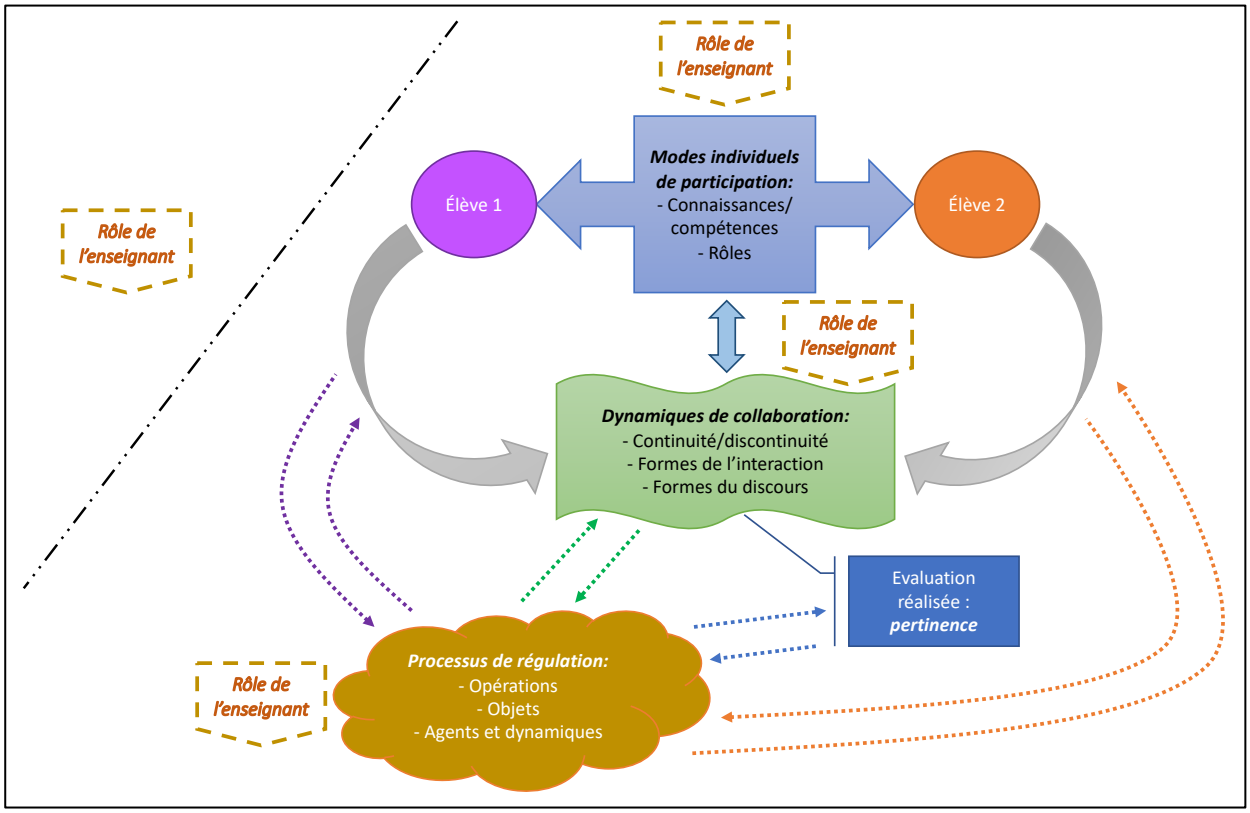


Figure 27. Articulations entre nos axes d'analyses

De manière réciproque, les processus de régulation peuvent porter sur ces différents aspects de la démarche : l'activité *individuelle* des élèves (formes de participation, niveau d'engagement, développement de compétences), l'activité *sociale* du groupe (les formes d'interaction, les types de discours), l'activité *évaluative* du groupe (la prise et l'interprétation des informations, la prise de décisions, la communication des résultats).

La place et le rôle de l'enseignant apparaissent *variables*, dans le sens où ils rendent compte des particularités de la relation évaluative qui lie chaque groupe d'élèves avec l'enseignant. Ainsi, ce dernier peut choisir de se situer par moments à l'extérieur (mais jamais complètement) du processus, pour dévoluer davantage l'évaluation aux élèves. Ou, à d'autres moments, de participer plus activement, proposant un guidage plus ou moins fort de la démarche (à propos, par exemple, de la participation de chaque élève, des dynamiques d'interaction observées) et intervenant à des fins de régulation.

5.7.2 Précisions sur les processus de négociation (dans l'interaction) et de triangulation (dans la recherche)

Avant de conclure ce chapitre méthodologique, deux précisions s'imposent quant à nos analyses. La première concerne les processus de négociation, élément constitutif de notre cadre d'analyse (cf. chapitres 2 et 4). Nous considérons que ces processus sont transversaux, c'est-à-dire qu'ils concernent les différents axes d'analyse que nous venons de présenter. En effet, les objets des négociations sont potentiellement multiples : l'organisation du travail du groupe (y compris en matière de rôles, des tâches, des responsabilités), la dynamique de collaboration entre les élèves et avec l'enseignant (qui peut être négociée de manière explicite ou non), l'activité évaluative en soi (la définition/délimitation de l'objet évalué, la prise d'informations, l'interprétation de celles-ci, la prise de décision) ainsi que les processus de régulation (de l'activité réalisée, du fonctionnement social du groupe, des apprentissages des élèves). Par conséquent, nous veillons, dans les différents axes, à rendre compte des processus de négociation qui ont lieu, en précisant l'objet concerné et les formes prises par ces processus (en lien avec les dynamiques interactives et discursives) ainsi que leurs « aboutissements » apparents (en matière, par exemple, d'accords ou désaccords, d'impasse, d'abandon, etc.).

La deuxième précision concerne le fait que dans nos analyses, comme indiqué plus haut, nous nous appuyons sur des extraits de verbatim (des épisodes significatifs d'interaction) qui sont souvent, il faut le dire, très allusifs et peuvent s'avérer difficiles à comprendre. Pour ces extraits d'interaction, nous proposons des hypothèses interprétatives et des commentaires explicatifs afin de reconstruire, à partir de l'ensemble de traces constitutives de notre corpus, leur signification. De plus, toujours dans le but de faciliter la lecture et de favoriser une meilleure compréhension de ce qui se passe dans l'interaction, nous proposons de liens avec des données de recherche autres que les protocoles, dont notamment les productions écrites des élèves ou les grilles d'évaluation renseignées. Cette manière de faire se rapproche de ce que Perry et Winne (2013) décrivent comme une *méthodologie des traces*, dans laquelle ces dernières servent à pointer, à mettre en évidence des processus cognitifs et métacognitifs des élèves, en fournissant des descriptions précises et référenciées dans le temps des interactions observables entre les acteurs (les élèves, notamment) et entre ces derniers et les contenus de savoir. Les traces recueillies peuvent ainsi servir à identifier des régularités et des variations (plus largement, des particularités) dans ces processus ; la diversité de traces mobilisées (protocoles, notes de terrain, traces écrites) et leur articulation soutient le travail d'interprétation à travers des procédures de *triangulation* (e.g., Pourtois & Desmet, 1997).

Dans ce travail interprétatif de reconstruction de sens, nous devons cependant accepter qu'une partie d'incertitude demeure. En effet, comme le signalent Derry *et al*. (2010, cité dans Volet & Summers, 2013), les *descriptions narratives* (comme celles que nous proposons à partir des épisodes sélectionnés) sont inévitablement sujettes à un degré de subjectivité et d'inférence (notamment quant aux processus sous-jacents), mais elles peuvent offrir des interprétations riches des phénomènes situés, interactifs et dynamiques. Afin de réduire l'incertitude de nos interprétations, nous croisons de façon systématique nos axes d'analyse (à la manière des analyses *par contraste* de Kumpulainen et Lipponen, 2010), ce qui représente une deuxième forme de triangulation. En effet, nous revenons fréquemment sur un même

extrait ou épisode à plusieurs reprises (ce qui peut donner, dans un premier temps, l'impression de redite), mais en apportant à chaque fois un regard différent – c'est-à-dire, en utilisant comme grille de lecture des axes différents.

A ces deux formes de triangulation (confrontation de données, croisement des axes d'analyse) et toujours dans le but d'accroître la validité de nos interprétations, s'ajoute une troisième procédure : la confrontation inter-juges qui a eu lieu grâce aux contrôles systématiques de notre directrice de thèse et qui ont conduit (lorsqu'il était nécessaire) à des ajustements quant aux analyses effectuées et à leurs hypothèses interprétatives.

Enfin, nous tenons à signaler que la présentation de nos analyses, à travers les axes présentés, est souvent accompagnée par des tableaux et de figures qui synthétisent et/ou détaillent des informations, dans le but de faciliter la lecture.

Ayant exposé les caractéristiques de notre cadre méthodologique, maintenant nous allons présenter nos analyses des deux dispositifs retenus.

CHAPITRE 6. ANALYSES DU DISPOSITIF 1 (D1) – ÉVALUATION INTERGROUPE DE LA PRODUCTION INITIALE

Pour rappel, les deux enseignants participant à notre recherche – Arthur et Sonja – se sont appuyés sur le même support d'enseignement : la séquence didactique sur la lettre au courrier des lecteurs (LCL), issue des moyens *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001). Comme indiqué dans notre chapitre méthodologique (§ 5.2.2), le premier dispositif observé (D1), auquel nous nous intéressons dans ce chapitre, s'est déroulé sur deux leçons. La première leçon, qui marquait le démarrage de la séquence, a débuté par une mise en situation et a été suivie par l'écriture de la production initiale. Celle-ci consistait pour les élèves, organisés en groupes de deux ou trois, à co-écrire une lettre de réponse à la question posée par Éric dans la lettre source (cf. Figure 16). Un ou deux jours après (selon la classe), lors de la deuxième leçon, chaque enseignant a organisé une démarche d'évaluation intergroupe (un groupe évaluait la lettre d'un autre groupe et vice-versa) à l'aide d'une grille d'évaluation (cf. Figure 17). Dans cette évaluation, les élèves devaient discuter et se concerter sur les appréciations, avant de les marquer dans la grille. La démarche évaluative comprenait également un moment de confrontation des évaluations réalisées (donc, une rencontre entre les groupes évaluateurs-évalués) sur la base des informations consignées dans l'outil.

Nous l'avons signalé plus haut : compte tenu de notre objet d'étude, notre choix pour ce D1 a été de focaliser nos analyses sur le déroulement de la démarche évaluative (deuxième leçon). En ce sens, dans ce chapitre, nous effectuons d'abord une analyse *a priori* de la grille d'évaluation que les groupes d'élèves ont utilisée pour évaluer leurs productions respectives (§ 6.1). Le but de cette analyse est d'examiner les dimensions de l'objet de savoir (la LCL) que l'outil permet d'évaluer ainsi que les difficultés potentielles que les élèves pourraient rencontrer lorsqu'ils devront en faire usage. Par la suite, nous présentons nos analyses approfondies des interactions observées lors de la réalisation du D1, premièrement pour la classe d'Arthur (§ 6.2) et deuxièmement pour la classe de Sonja (§ 6.3). Pour conclure ce chapitre, nous proposons une synthèse des constats généraux sur le D1, avec des éléments de comparaison entre les deux classes (§ 6.4).

6.1 Analyse *a priori* de la grille d'évaluation de la production initiale

La grille d'évaluation de la production initiale porte sur un premier ensemble de contenus relatifs à l'écriture d'une LCL. Dans le Tableau 10 (voir page suivante) nous proposons une analyse de cette grille afin de rendre compte des éléments textuels particuliers dont l'outil évaluatif tient compte. En plus de ce qui est signalé dans les moyens d'enseignement, notre analyse *a priori* s'inspire des propositions de Dolz *et al.* (2009) quant aux éléments textuels pouvant être convoqués par la production d'une *réponse au courrier des lecteurs*, genre textuel très proche de la LCL. Les éléments textuels énoncés par les auteurs et qui nourrissent notre cadre d'analyse de la grille d'évaluation utilisée sont : les procédés de contextualisation, la forme épistolaire, l'introduction, les développements de la phase argumentative, les procédés de textualisation et les organisateurs logico-argumentatifs.

Puisqu'il s'agit de l'évaluation de la production initiale, la grille s'axe sur certains éléments textuels, alors que d'autres ne sont pas pris en compte (par exemple, les organisateurs logico-argumentatifs). En effet, il convient de rappeler que la séquence didactique ne fait que commencer et que les contenus prévus pour l'apprentissage de l'écriture d'une LCL n'ont pas encore été travaillés avec les élèves. Selon les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001), la production initiale et l'évaluation de celle-ci visent justement à identifier les capacités de départ des élèves et leurs difficultés potentielles, afin de planifier au mieux les activités de la séquence. Ici, la nature de l'outil évaluatif est à penser en fonction de l'avancement du travail autour de l'objet de savoir dans la séquence d'enseignement et nous constatons que la grille d'évaluation proposée dans le D1 s'inscrit bien dans cette logique.

Tableau 10. Analyse *a priori* de la grille d'évaluation (D1) : éléments textuels de la LCL

Critère / Question-critère	***Éléments textuels concernés***
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties**	Forme de la lettre, organisation de celle-ci en parties (ou phases : introductive, argumentative, conclusive). Plusieurs paragraphes constituent la phase argumentative.
2. On sait : **qui écrit**, **à qui** est adressée la lettre	Éléments de contextualisation : identification de l'auteur de la lettre (énonciateur) et du destinataire.
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début	Phase introductive : reprise ou reformulation de la controverse – en l'occurrence, l'apprentissage précoce des langues étrangères à l'école primaire.
4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre	Phase introductive : prise de position des auteurs de la lettre sur la controverse – pour ou contre.
5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position	Phase argumentative : présence d'un nombre précis d'arguments en accord avec la position exprimée.
QC1 : Les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse	Phase argumentative : qualité (caractère convaincant) des arguments ; probablement en lien avec le développement de ceux-ci.
QC2 : Quel autre point pourrait être amélioré ?	Question très ouverte, peut porter sur différents éléments en fonction des choix / propositions des élèves évaluateurs.

Mis à part cette *incomplétude justifiée* de l'outil d'évaluation, nous remarquons que la formulation des différents critères et questions-critères est claire et que le langage utilisé apparaît, d'une manière générale, adapté pour des élèves de 10-12 ans. Toutefois, certains aspects pouvant faire obstacle à la compréhension des élèves – et à l'usage qu'ils peuvent faire de l'outil – méritent d'être signalés :

- Il n'y a pas de précision explicite sur ce qu'est une *partie* dans une lettre au courrier des lecteurs (premier critère d'évaluation).
- Le deuxième critère réunit deux aspects (présence/absence du destinataire, présence/absence de la signature des auteurs de la lettre) pouvant être évalués séparément et donc amener à des dilemmes d'appréciation (par exemple, si un aspect est présent et l'autre est absent).
- Il n'y a pas de précision sur ce qui signifie l'expression *au début* (troisième critère), on ne sait pas à quelle partie de la lettre cette expression fait référence.
- Dans le quatrième critère, on lit *l'auteur* de la lettre, en singulier, alors que celle-ci a été écrite par deux ou trois élèves. Il existe alors un manque de cohérence entre les caractéristiques du travail

d'écriture réalisé et la formulation du critère dans l'outil évaluatif. Un problème similaire se pose pour le cinquième critère, dans lequel on lit *il donne* – faisant aussi référence à un seul auteur de la lettre.

- La première question-critère porte sur le caractère convaincant des arguments, ce qui montre une cohérence avec l'un des buts poursuivis par une LCL, selon les moyens d'enseignement, qui est celui de « convaincre ou persuader l'autre de la pertinence de son point de vue » (Yerly, 2001, p. 106). Or, dans la grille il n'y a pas d'explication sur ce qui fait qu'un argument soit convaincant ou non.
- La deuxième question-critère porte sur un *autre point* pouvant être amélioré, mais il n'est pas précisé *autre* par rapport à quoi.

Ces différents aspects sont susceptibles de poser des problèmes aux élèves lors de la démarche évaluative. Ou alors, idéalement, ils devraient être anticipés et clarifiés par l'enseignant lors de la présentation collective de la grille. Or, comme nous le verrons plus bas, ce ne sera pas toujours le cas. Par ailleurs, nous constatons que les cinq premiers critères portent exclusivement sur les composantes standardisées du genre. En revanche, la première question-critère ouvre la voie à la prise en compte du sens du texte particulier, sans toutefois s'éloigner de ce qui est propre (et régulier) aux textes argumentatifs. La deuxième question-critère, étant très ouverte, peut convoquer des références de différents ordres : générique, singulier, transversal. Ainsi, les deux questions-critères peuvent, à notre sens, contribuer à faire face à la difficulté inhérente à l'évaluation d'une LCL, en ce qui concerne l'inévitable tension entre les régularités du genre textuel et les particularités du texte singulier (Dolz & Abouzaïd, 2015). Le fait de revenir sur le caractère convaincant des arguments, élément essentiel du genre, et sur les fenêtres d'améliorations possibles (couvrant un large éventail) laisse la place à une évaluation moins *mécanique* et qui ne serait pas fixée exclusivement sur les régularités.

Après cette analyse *a priori* de l'outil évaluatif utilisé pour l'évaluation intergroupe des productions initiales, nous présentons dans les pages qui suivent nos analyses approfondies des interactions observées, d'un côté, dans la classe d'Arthur et, de l'autre côté, dans la classe de Sonja.

6.2 La classe d'Arthur

Description de la leçon et consignes d'Arthur pour la démarche évaluative

Pour l'écriture de la production initiale, des arguments ont été discutés collectivement en classe et notés au tableau noir par l'enseignant (comme nous l'observons dans la Figure 28, voir page suivante). Ces arguments sont encore disponibles deux jours plus tard, lors de la leçon destinée à effectuer une évaluation intergroupe des productions. Le Tableau 11, ci-après, expose le synopsis (inspiré de Schneuwly *et al.*, 2006) de cette leçon, lequel présente la structuration de celle-ci, en décrivant de manière condensée ses principales parties, les actions de l'enseignant et les principaux contenus abordés.

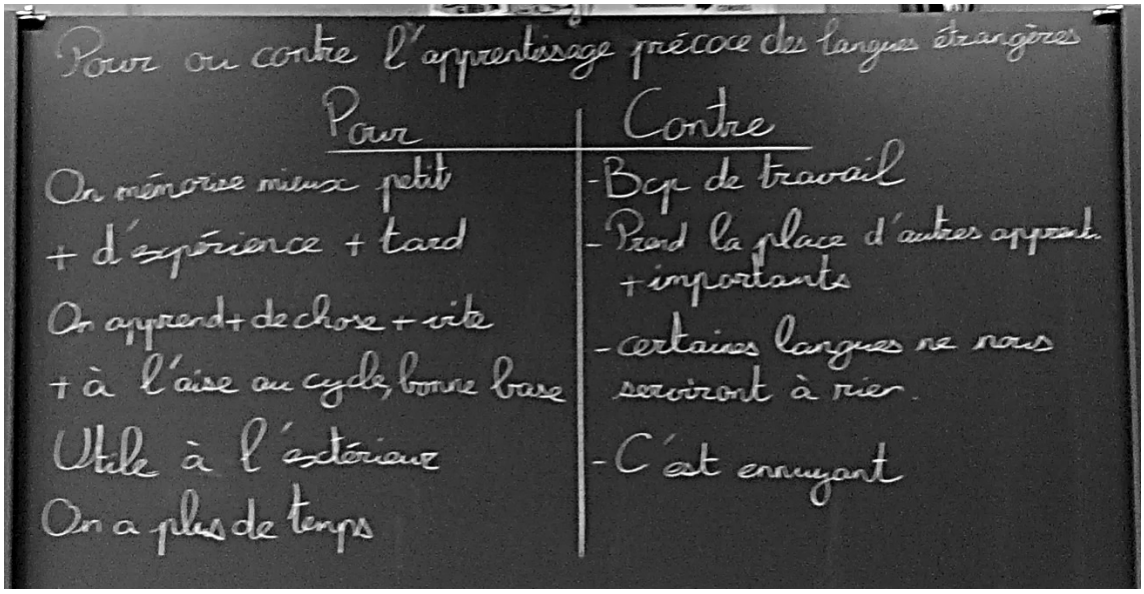


Figure 28. Arguments discutés collectivement dans la classe d'Arthur

Arthur démarre la leçon (1-1-1 dans le synopsis) en annonçant la suite du travail sur le texte argumentatif sous la forme d'une lettre au courrier des lecteurs, qui avait commencé deux jours plus tôt avec une mise en situation puis l'écriture (par groupes de deux ou trois élèves) de la production initiale. Ensuite, Arthur décrit le travail à réaliser (1-1-2) : par groupes de deux ou trois, les élèves devront « analyser » le texte écrit par un autre groupe. Pour ce faire, chaque groupe d'élèves aura à disposition une grille à remplir ensemble (cf. Figure 17), pour signaler les éléments « intéressants » dans le texte et les aspects pouvant être améliorés. Nous constatons ici deux choix linguistiques importants de la part de l'enseignant lors de sa présentation de la démarche. Premièrement, il n'utilise pas le verbe *évaluer* mais *analyser*. Très probablement, Arthur considère qu'il n'est pas le plus adéquat de parler d'évaluation, pour éviter que les élèves fassent des liens avec des enjeux d'évaluation certificative. Deuxièmement, Arthur parle d'éléments *intéressants*, peut-être pour éviter de fixer trop vite ses attentes par rapport à ce qui peut être considéré comme correct dans la production écrite demandée.

Arthur précise aux élèves que le but de la démarche est de pouvoir améliorer leurs textes puis, plus tard dans la séquence, d'être en mesure d'écrire seuls un texte argumentatif convaincant. Il insiste encore sur un avantage potentiel d'évaluer la production d'autrui, soit la possibilité d'une prise de conscience facilitée par une mise à distance : « ce sera peut-être simplement plus facile si on analyse un autre texte que celui qu'on a écrit nous-mêmes / ça nous permet de sortir de ça et peut-être qu'en lisant un autre texte vous vous direz ah ben tiens / on n'a pas / nous on n'avait pas pensé à ça ». Avec ces précisions, l'enseignant vise certainement à préciser le caractère formatif de la démarche.

Tableau 11. Synopsis D1 (évaluation intergroupe de la production initiale), classe d'Arthur

Niveaux	Repères temporels	*Description*	Matériel	FST
1		Organisation de la démarche évaluative		
1-1		Construction d'une représentation de la démarche		
1-1-1	00'46'' – 01'24''	*Remet les élèves en situation (rappel de la leçon précédente)* E annonce la suite du travail sur le texte argumentatif (les élèves avaient écrit leur production initiale deux jours avant).		Collectif = C
1-1-2	01'25'' – 04'17''	*Introduit la démarche évaluative* E annonce que cette leçon servira à analyser le texte, toujours par dyades, de la production initiale d'autrui (évaluation intergroupe). Ceci à travers une grille qui servira, in fine, à signaler les aspects positifs et les points à améliorer dans les textes.		C
1-2		Construction de sens à propos de l'outil d'évaluation		
1-2-1	04'18'' – 11'11''	*Organise et explicite la démarche d'évaluation (évaluation entre groupes de pairs)* E demande d'abord aux élèves de former les mêmes dyades que lors de la production initiale. Distribution des grilles d'évaluation, ensuite explicitation par E de la grille d'évaluation : nom des élèves, cinq points à analyser par oui ou non, deux questions à la fin. E apporte des explications sur les points à analyser et les questions à répondre.	Grille d'évaluation	C
2		Mise en place de la démarche évaluative		
2-1		Évaluation intergroupe des textes produits		
2-1-1	11'12'' – 13'44''	*Organise l'évaluation entre groupes des productions écrites* E distribue les textes groupe par groupe (en s'assurant que les groupes reçoivent tous un texte différent du leur), puis donne une consigne complémentaire : lire les textes.	Textes produits par les élèves (productions initiales = PI)	C
2-1-2	13'45'' – 22'44''	*Accompagne la réalisation de l'évaluation intergroupe des textes* Le travail d'évaluation démarre sans indication précise de E. Les élèves réalisent par deux ou par trois l'évaluation des productions initiales. Durant ce moment, E passe entre les groupes pour vérifier comment ils avancent dans l'activité. E répond aux questions des élèves (parfois renvoie la question au groupe), les accompagne dans l'usage de l'outil d'évaluation, donne son opinion et, si besoin, signale des possibles dysfonctionnements sur le plan du fonctionnement social des groupes.	Grille d'évaluation et textes produits par les élèves (PI)	Groupe = G
2-1-3	22'45'' – 31'14''	*Accompagne la confrontation des avis des évaluateurs/évalués* (par groupes de quatre) Ayant fini l'évaluation des textes, deux groupes d'élèves se rejoignent pour partager leurs appréciations. E autorise et confirme cette procédure, puis lui-même organise les échanges à quatre élèves, en proposant aux différents groupes de se rencontrer quand ils ont fini l'évaluation des textes. Pendant les échanges à quatre, E continue à échanger avec les groupes pour étayer la démarche d'évaluation et, si besoin, signaler des dysfonctionnements.	Grille d'évaluation et textes produits par les élèves (PI)	G
2-2		Discussion collective sur la démarche d'évaluation entreprise		
2-2-1	31'15'' – 38'29''	*Organise et mène une mise en commun autour de la pratique évaluative* Terminés les échanges entre groupes, E demande aux élèves de regagner leurs places et récupère les textes. Puis propose un moment de discussion collective autour de l'expérience d'évaluer les textes d'autrui. E effectue d'abord un retour général, en signalant ses propres impressions sur le travail réalisé par les élèves. Ensuite demande aux élèves leurs impressions et ce qu'ils retiennent pour l'amélioration possible des textes. E conclut en signalant que la séquence sur le texte argumentatif se terminera par une réécriture de la production initiale.		C

Après avoir distribué une grille à chaque groupe (1-2-1 dans le synopsis), Arthur explique comment celle-ci sera utilisée. Il indique aux élèves qu'ils devront lire ensemble la production pour ensuite l'analyser « simplement de manière oui ou non » par rapport à cinq « points » censés être présents dans le texte. Nous remarquons ici que l'enseignant a fait le choix de parler de *points* et de ne pas utiliser le mot *critère*, ce qui montre encore un évitement du vocabulaire associé aux processus d'évaluation. Arthur présente aux élèves ces cinq « points », un à un, de la manière suivante :

Extrait APC1-1

1. E vous devez regarder simplement dans le texte s'il y a ces choses ↓ / *la lettre est écrite en plusieurs parties* (lecture de la grille d'évaluation, premier critère) ↓ / est-ce qu'on voit dans la lettre qui a été écrite qu'il y a différentes parties ou textes ↑ / est-ce que *on sait qui a écrit* (deuxième critère) ↑ et est-ce qu'on sait *à qui est adressé la lettre* (deuxième critère) ↑ / c'est simplement mettre une croix dans oui ou non hein ↑ // est-ce que *la question controversée* / et c'est marqué entre parenthèses hein ↑ c'est le sujet du / *le sujet discuté* ↓ le sujet du débat / *apparaît au début* (troisième critère) ↓ c'est quoi notre question ↑ à nous ↓ quelle est la question controversée que nous avons traitée dans ce texte ↑ (5 sec) Claudia ↑
2. Cla apprendre une langue étrangère / dès les premières années du primaire ↓
3. E voilà ↓ le débat / est-ce que / il est bien d'apprendre les langues étrangères dès le début de l'école primaire / très tôt ou pas ↑ ensuite // quatrième point (4 sec) alors est-ce que / cette question / de l'apprentissage précoce des langues ↓ est-ce que on le retrouve écrit au début du texte ↑ pour qu'on sache quel est le sujet dont on va parler ↓ / ensuite point quatre / *on comprend bien la position de l'auteur de la lettre* (quatrième critère) ↓ ou des auteurs puisqu'on l'avait écrite à deux ou à trois ↓ est-ce que dans ce texte / on comprend bien votre opinion ↑ est-ce que à la fin on peut dire **ah** ils sont pour ou ils sont contre ↓ / ou bien on sait pas trop ↓ hein ↑ et vous vous souvenez on avait mis comme contrainte quand vous avez écrit le texte on vous avait dit qu'il fallait minimalement utiliser **trois** euh arguments ↓ / alors est-ce que dans le texte que vous allez lire ils ont bien répondu à cette question ↑ est-ce qu'il y a bien *trois raisons qui appuient la position* (cinquième critère) ↓ / trois arguments pour ou trois arguments contre ↓

Généralement, Arthur lit d'abord l'énoncé de chaque critère d'évaluation – chaque « point » – puis il cherche à expliquer son contenu. Pour les deux premiers critères, l'explication d'Arthur est très brève et, au-delà d'une reformulation (pour le premier critère), ne comporte pas vraiment d'informations complémentaires relativement aux énoncés présents dans l'outil. Nous faisons l'hypothèse que, pour lui, il n'y a pas besoin de précisions particulières car ces deux premiers critères sont vus comme faciles à comprendre pour les élèves. C'est peut-être pour cette raison qu'Arthur insiste sur le fait qu'il s'agit « simplement » de « mettre une croix dans oui ou non » (1[107]).

Pour le troisième critère, Arthur explicite davantage la définition de celui-ci. Il sollicite la participation des élèves à travers une question et ensuite il développe le contenu du critère à partir de la réponse proposée par une élève (2, 3). Enfin, pour les deux derniers critères, Arthur présente directement (sans passer alors

[107] La chiffre entre parenthèses renvoie au tour de parole concerné dans l'extrait d'interaction qui est commenté.

par des échanges) un développement ou une reformulation des énoncés (3) afin certainement de faciliter la compréhension des élèves.

Arthur signale que cette partie « d'observation » du texte vis-à-vis des cinq « points » définis dans la grille sera réalisée « relativement vite », comparativement aux deux questions (que, pour rappel, nous appellerons des *questions-critères*) qui clôturent l'outil. Il présente celles-ci aux élèves de la manière suivante :

Extrait APC1-2

4. E la première question c'est *les arguments sont-ils convaincants* (lecture de la grille d'évaluation, première question-critère) ↑ est-ce que ce qu'ils ont écrit est / suffisamment convaincant / et on vous dit *justifiez votre réponse* (première question-critère) ↓ donc vous allez dire oui c'est convaincant **parce que** / ou non ce n'est pas convaincant **parce que** ↓ (4 sec) alors euh ensuite il y a une deuxième question si vous avez répondu / oui à la première / alors la deuxième question elle est posée de cette manière-là *quel autre point pourrait être amélioré* (deuxième question-critère) ↑ // si la première c'était déjà bien ben / il faut comprendre dans / **quel point** pourrait être amélioré dans la lettre / et puis si les arguments étaient pas super convaincants qu'est-ce qu'on peut améliorer **d'autre** que les arguments ↓ / et c'est là-dessus surtout qui / enfin ↓ sur le tout il va falloir que vous discutiez que vous vous mettiez d'accord ↓ ok ↑

La première question-critère porte sur le caractère convaincant des arguments avancés par les auteurs de la lettre. Suite à la lecture de l'énoncé, Arthur reformule et précise la question, puis il insiste spécialement sur le fait que les élèves doivent justifier leur réponse. La deuxième question-critère concerne des améliorations possibles de la lettre produite. L'explication apportée par Arthur à propos de celle-ci est un peu difficile à comprendre. Mais il semblerait que, pour lui, la façon d'y répondre serait dépendante de la réponse donnée par les élèves à la première question-critère. Ainsi, si l'on essaie de suivre le raisonnement d'Arthur, quand les arguments de la lettre sont jugés convaincants, la proposition d'amélioration peut porter sur n'importe quel aspect – mais celui-ci doit être indiqué clairement. Or, lorsque les arguments ne sont pas suffisamment convaincants, les élèves évaluateurs doivent proposer d'autres éléments susceptibles d'être améliorés, sous-entendant que les arguments nécessitent de toute manière d'être retravaillés.

Dans tous les cas, Arthur souligne que pour répondre à ces deux questions-critères et, plus largement, pour remplir la grille d'évaluation, dans chaque groupe, les élèves devront discuter et se mettre d'accord. De plus, il signale que la démarche évaluative se terminera par une réunion des dyades ayant évalué mutuellement leurs textes respectifs. Enfin, Arthur demande aux élèves s'ils ont des questions sur la démarche présentée, mais personne ne réagit.

Suite à la distribution des textes à évaluer (un par groupe), les élèves démarrent la première étape de la démarche d'évaluation intergroupe (2-1-2 dans le synopsis), soit l'évaluation du texte d'autrui. Pendant la réalisation de cette étape, Arthur passe entre les rangs pour vérifier l'avancement du travail et pour répondre aux questions éventuelles des élèves. Au fur et à mesure que les élèves terminent l'évaluation des productions à l'aide de la grille, ils passent à la deuxième étape de la démarche évaluative (2-1-3), soit

la réunion des dyades pour la discussion des évaluations effectuées. Finalement, quand toutes les dyades ont eu l'occasion de discuter, Arthur demande aux élèves de regagner leurs places et organise un moment de discussion collective, de feedback sur l'activité évaluative effectuée (2-2-1).

Anticipation des difficultés potentielles en lien avec la présentation de l'outil évaluatif

La présentation des critères et questions-critères par Arthur vise certainement à faciliter la compréhension et l'usage de la grille d'évaluation par les élèves. Ainsi, cette étape de construction de sens à propos de l'outil évaluatif est censée favoriser une appropriation par les élèves des attentes qui leur sont adressées. Néanmoins, nous considérons que la manière dont l'enseignant explique les différents « points » et questions présents dans la grille (cf. extraits APC1-1 et APC1-2), au regard de ce qu'il dit mais également de ce qu'il n'explicite pas, pourrait être une source de difficultés pour les élèves lors de la réalisation de la démarche évaluative. Dans le Tableau 12, nous présentons les principaux écueils (pour chaque critère et question-critère) que les élèves pourraient affronter au moment d'évaluer les lettres au courrier des lecteurs produites par autrui[108]. Certaines des difficultés que nous signalons ici rejoignent et (souvent) complètent des éléments potentiellement problématiques que nous avons anticipés plus haut, lors de notre analyse *a priori* de l'outil. Ces éléments sont surlignés en jaune dans le tableau ci-dessous.

Tableau 12. Présentation de la grille d'évaluation par Arthur et écueils pouvant en découler

Critère / Question-critère	*Forme de présentation des critères et attentes de la part d'Arthur.*	*Possibles difficultés pour les élèves dans la compréhension et/ou l'usage des critères.*
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties**	E reformule le critère → les élèves évaluateurs doivent « voir (…) différentes parties ou textes » dans la lettre	Les termes « parties » et « textes » sont-ils présentés comme des synonymes ? Difficulté à les identifier dans la lettre. Plusieurs manières possibles de comprendre l'idée de « partie » (une phrase ? un paragraphe ? un bloc ? etc.)
2. On sait : **qui** écrit, **à qui** est adressée la lettre	E n'apporte pas de précision en particulier	Pas d'attente exprimée sur la manière ou l'endroit où ces éléments (énonciateur, destinataire) doivent être placés dans la lettre. Plusieurs manières d'utiliser le critère.
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début	A partir des échanges avec une élève, E rappelle la question de controverse (l'apprentissage précoce des langues étrangères à l'école primaire) → les élèves évaluateurs doivent la « retrouver au début du texte ». De plus, E justifie l'utilité de présenter la question de controverse : « pour qu'on sache quel est le sujet dont on va parler ».	Liberté de reprise de la question (par les auteurs) dans le texte évalué. Pas d'attente particulière quant à la reformulation de la controverse, par exemple. La référence au « début » de la lettre n'est pas développée, alors plusieurs lectures sont possibles (dans l'introduction ? sous forme d'en-tête ? en guise de titre ?).

[108] Ici, nous nous basons exclusivement sur les explications apportées par l'enseignant au moment de la présentation de la grille. Au regard de notre corpus d'analyse, nous ne pouvons pas faire de référence directe à la manière dont le contenu de chaque critère ou question-critère a été travaillé (ou non) préalablement dans la classe.

4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre	E développe le contenu de l'énoncé → les élèves évaluateurs doivent pouvoir « dire » si les élèves auteurs de la lettre « sont pour ou sont contre ou bien on sait pas trop ».	En principe, l'explication est claire. Or, certains élèves pourraient ne pas savoir comment juger la présence d'une position intermédiaire (à la fois pour et contre).
5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position	E reformule le critère → les élèves évaluateurs doivent vérifier qu'il y ait « trois arguments pour ou trois arguments contre ».	En principe, l'explication est claire. Mais, certains élèves pourraient ne pas savoir quelle décision prendre si, dans le texte évalué, il y a trois arguments, dont certains sont pour et d'autres contre.
QC1 : Les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse	E reformule et précise la question-critère → les élèves évaluateurs doivent indiquer si ce que les auteurs de la lettre ont écrit est « suffisamment convaincant ». Ils doivent aussi justifier leur réponse : « dire oui c'est convaincant parce que ou non ce n'est pas convaincant parce que »	Pas de précision sur les qualités qui font qu'un argument soit « convaincant ». Plusieurs lectures (et justifications) sont possibles.
QC2 : Quel autre point pourrait être amélioré ?	E cherche à développer le critère → les élèves évaluateurs doivent signaler ou proposer des aspects à améliorer, différents (semble-t-il) de la qualité (caractère convaincant) des arguments.	Difficulté à comprendre l'explication (pas tout à fait claire) de l'enseignant. Difficulté à mettre en perspective relativement à la QC1. Cette QC2 est très ouverte, un large éventail de réponses/propositions est donc possible. Pas de référence explicite à la reprise éventuelle des critères jugés comme non atteints.

Dans ce qui suit, tout en veillant à établir des liens avec nos analyses *a priori* sur les potentialités et les possibles difficultés associées à la forme de l'outil évaluatif et à la manière dont Arthur explicite ses contenus, nous présentons nos micro-analyses des interactions de deux groupes d'élèves (A1 et A2). Pour ce faire, nous suivons l'organisation suivante :

- Pour chaque groupe (§ 6.2.1 et § 6.2.2), nous commençons par décrire et commenter les interactions qui ont lieu pendant la première étape de la démarche (évaluation intergroupe de la LCL). Ensuite, nous présentons nos analyses de ces interactions, structurées à partir des 5 axes que nous avons définis (cf. § 5.4.1). Nous concluons avec une courte synthèse qui ressemble nos constats principaux.
- Pour la deuxième étape de la démarche (rencontre des groupes d'élèves - § 6.2.3), nous suivons la même logique de présentation, à savoir : description commentée des interactions, analyses structurées par axes, synthèse.
- Pour conclure, nous décrivons et commentons les interactions qui ont lieu en fin d'activité (§ 6.2.4), lors de la mise en commun organisée par Arthur (cf. Tableau 11, niveau 2-2-1 dans le synopsis).

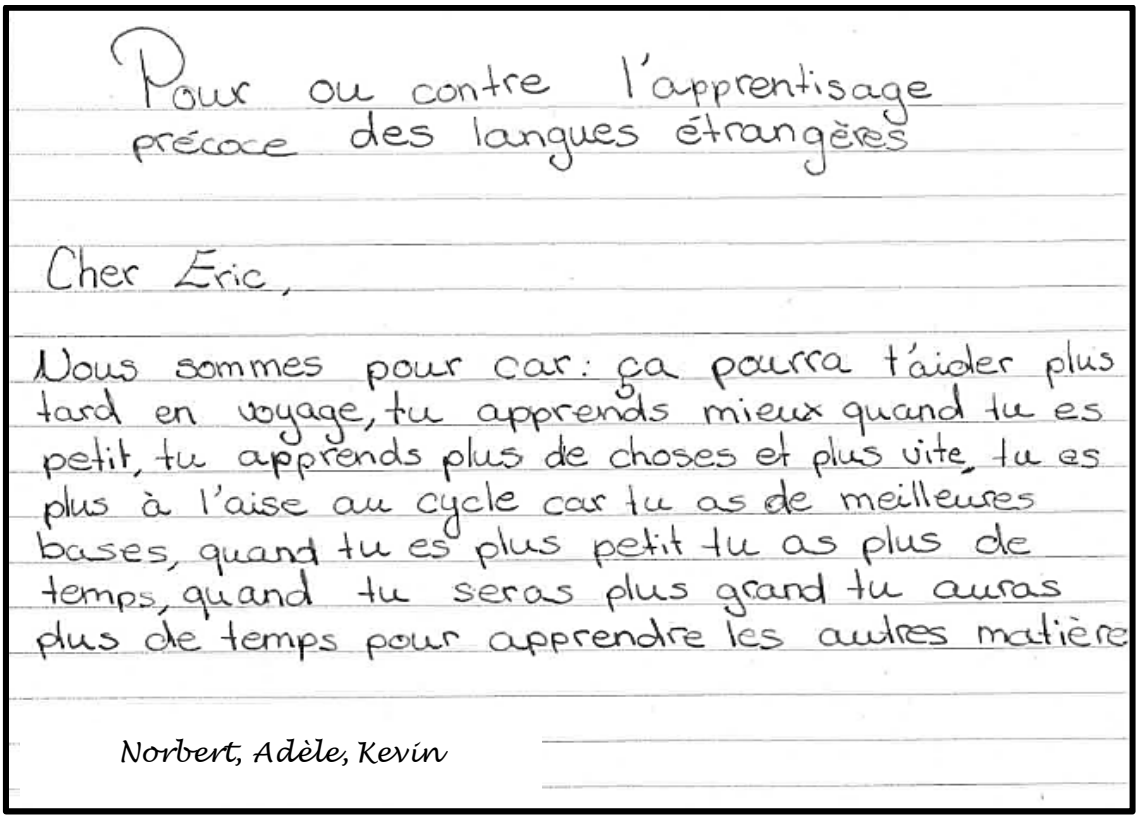
Il convient de préciser qu'au moment de l'écriture des productions initiales, certains groupes étaient formés par trois élèves. Or, lors de l'évaluation de celles-ci, en raison de l'absence de certains élèves, l'enseignant a décidé de restructurer ces trios et ceux-ci sont alors devenus des dyades. C'est précisément le cas des deux groupes présentés ci-après. Nous tenons à signaler que cette restructuration des groupes n'a pas d'impact sur nos analyses, dans le sens où : 1) celles-ci portent exclusivement sur la leçon consacrée à réaliser l'évaluation intergroupe des productions et 2) l'objet de cette évaluation est le produit

du travail de groupe (la lettre au courrier des lecteurs co-écrite par les élèves) et non le processus de co-écriture.

6.2.1 Groupe A1 : Renata & Bruno

Description générale

Les élèves commencent par découvrir le texte qu'ils doivent évaluer (celui produit par Norbert, Adèle et Kevin – cf. Figure 29).


Pour ou contre l'apprentisage précoce des langues étrangères

Cher Eric,

Nous sommes pour car: ça pourra t'aider plus tard en voyage, tu apprends mieux quand tu es petit, tu apprends plus de choses et plus vite, tu es plus à l'aise au cycle car tu as de meilleures bases, quand tu es plus petit tu as plus de temps, quand tu seras plus grand tu auras plus de temps pour apprendre les autres matière

Norbert, Adèle, Kevin

Figure 29. Production initiale évaluée par Renata et Bruno (A1)

Bruno se propose pour lire à haute voix la production et Renata l'accepte. Il lit le texte du début jusqu'à la fin sans interruption. Immédiatement après, Renata lit le premier critère contenu dans la grille d'évaluation :

Extrait A1-1

5. Ren *la lettre est écrite en plusieurs parties* (lecture de la grille d'évaluation, premier critère) /
6. Bru mmm
7. Ren mmm ben en fait y a / oui mais non /
8. Bru ah oui XXX

9. Ren pas vraiment mais euh un peu ↓ / on appelle Arthur ↑
10. Bru XXX (il part chercher l'enseignant, 36 sec)
11. Ren (à l'enseignant) un peu écrit en plusieurs parties mais pas vraiment / donc on sait pas ↓ (3 sec)
12. E euh //
13. El1 ça veut dire quoi *plusieurs parties* ↑ /
14. Bru c'est plusieurs parties ça ↑ (5 sec)
15. E non c'est pas plusieurs parties ça ↓ clairement non ↓
16. Ren [ok

Après la lecture de l'énoncé (5), les élèves semblent avoir de la peine à se prononcer sur ce premier critère d'évaluation. Bruno, par exemple, ne fait pas de proposition d'appréciation (6) et Renata, quant à elle, apparaît hésitante (7). Pour cette dernière, le critère est peut-être rempli partiellement (« pas vraiment mais euh un peu »). Alors, Renata propose de faire appel à l'enseignant (9). Elle lui présente son point de vue et explique que, pour la dyade, il est difficile de prendre une décision (11). Un élève d'un autre groupe, rencontrant peut-être la même difficulté, demande à l'enseignant des précisions sur la définition du critère (« ça veut dire quoi *plusieurs parties* », 13). Bruno, quant à lui, demande directement l'avis de l'enseignant sur le critère concerné, vis-à-vis de la production évaluée (14). Arthur répond à la question posée par Bruno, en signalant qu'il considère que le critère n'est pas rempli (15), sans toutefois expliquer son appréciation ni revenir sur la définition du critère. Les élèves marquent alors l'appréciation indiquée par Arthur dans la grille d'évaluation et passent rapidement au critère suivant.

Pour les quatre critères restants, à chaque fois, Renata s'occupe de lire l'énoncé, puis de proposer directement une appréciation, à laquelle Bruno adhère toujours – comme l'illustre l'extrait suivant :

Extrait A1-2

17. Ren *on sait à qui* / *on sait qui écrit* ↑ (lecture de la grille d'évaluation, deuxième critère) oui / *et à qui* oui ↓
18. Bru ouais //
19. Ren *apparaît au début* ↑ (troisième critère) oui ↓ //
20. Bru XXX
21. Ren *on comprend bien la position l'opinion de l'auteur* ↓ (quatrième critère) / oui //
22. Bru de quoi ↑
23. Ren ben on comprend on comprend bien ce qu'il pense ↓ / on comprend s'il est pour ou contre
24. Bru ah oui ben oui //
25. Ren *ils donnent au moins trois raisons* ↓ (cinquième critère) oui
26. Bru ouais //

Nous constatons qu'aucune justification n'est avancée pour appuyer les appréciations données. Les échanges entre les élèves sont très courts et il n'y a pas vraiment de discussion autour des décisions évaluatives prises. Les différents critères sont abordés très rapidement, à l'exception du quatrième, pour

lequel, suite à lecture de l'énonce par Renata (21), Bruno réagit en demandant une précision (22). Renata reformule alors le critère d'évaluation de deux manières différentes[109] (23).

Le Tableau 13 présente de manière synthétique la façon dont les décisions évaluatives ont été prises par la dyade, au sujet des cinq premiers critères contenus dans l'outil d'évaluation.

Tableau 13. Processus décisionnel de l'évaluation des cinq premiers critères (A1)

Critères d'évaluation (numérotation et formulation originales dans l'outil)	*Appréciation marquée dans la grille*	*Détails sur la prise de décisions (origine et accueil des propositions, justification des appréciations)*
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties**	Non	- La dyade doute → appel à E - E propose → la dyade accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification
2. On sait : **qui** écrit, **à qui** est adressée la lettre	Oui	- Ren propose → Bru accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début	Oui	- Ren propose → Bru accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification
4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre	Oui	- Ren propose → Bru accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification - Précision sollicitée par Bru sur le critère, reformulation apportée par Ren
5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position	Oui	- Ren propose → Bru accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification

Par la suite, les élèves traitent les deux questions-critères qui clôturent l'outil d'évaluation. Contrairement à la manière dont ils se sont pris pour évaluer les cinq premiers critères, Renata et Bruno prennent un peu plus de temps pour discuter avant de répondre à la première question-critère (*les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse*) :

Extrait A1-3

27. Ren *les arguments sont-ils convaincants* ↑ (lecture de la grille d'évaluation) /
28. Bru euh
29. Ren ben oui oui mais ils
30. Bru y a pas de mais ↓ oui ou non ↑ //

[109] Il s'agit, bien entendu, de notre hypothèse interprétative. Toutefois, nous reconnaissons que, dans cette intervention de l'élève, il est difficile de savoir si Renata ne fait que reformuler le critère ou si elle parle aussi de son interprétation de la lettre évaluée.

31. Ren *oui ils sont convaincants* (proposition d'appréciation à rédiger) / hum (4 sec) *mais ils* / *ils sont pas très développés* (5 sec) c'est juste // ils disent par exemple juste *ça pourra t'aider plus tard en voyage* / *tu apprends* (lecture de la production de Norbert, Adèle et Kevin) mais il disent pas euh / c'est pas très développé en fait ils ont
32. Bru [ok
33. Ren en fait ils ont juste recopié ce qui avait au tableau hein ↓
34. Bru ok
35. Ren en faisant des phrases ↓ /
36. Bru XXX / oui ou non ↑
37. Ren oui
38. Bru oui ↑
39. Ren *oui ils sont convaincants* (proposition d'appréciation à rédiger)
40. Bru mais
41. Ren *mais* / *mais les auteurs n'ont pas eu beaucoup de créativité* ↓ / *en les écrivant*

Suite à la lecture par Renata de l'énoncé de la question-critère (27), il n'y a pas de réaction immédiate de Bruno en termes d'appréciation (28). C'est Renata qui se prononce en premier, dénotant une certaine hésitation : « oui mais… » (29). Sans toujours se prononcer par rapport à la production évaluée, Bruno réagit à la proposition de sa partenaire et l'incite à exprimer un avis plus affirmé (30). Renata penche pour le *oui*, tout en indiquant que les arguments ne lui semblent pour autant « pas très développés » (31). Pour étayer ses propos, elle prend d'abord appui sur des extraits du texte évalué et ensuite poursuit son argumentation en signalant que, apparemment, les élèves auteurs du texte n'auraient fait que reproduire les idées discutées collectivement en classe, formalisées au tableau noir et disponibles au moment de l'écriture (33, 35). Mais Bruno insiste encore pour obtenir une appréciation tranchée de la part de Renata (36). Cette dernière confirme son avis positif (37, 39), tout en soulignant que, pour elle, les auteurs de la production ont manqué de « créativité » au moment de rédiger leurs arguments (41). Les deux dernières interventions de Renata dans cet extrait (39, 41) reflètent ce que la dyade évaluatrice a finalement rédigé comme réponse à la première question-critère.

Pour la deuxième question-critère (*quel autre point pourrait être amélioré ?*), Renata se retrouve toute seule à en rédiger une réponse. En effet, Bruno s'était absenté un moment de la salle de classe, malgré une mise en garde de sa partenaire : « mais Bruno **on a pas fini** ». Voici un extrait de l'interaction entre les élèves lorsque Bruno revient en classe :

Extrait A1-4

42. Ren en fait j'allais j'allais te proposer d'écrire mais tu étais aux toilettes et ça aussi et ça aussi je voulais te demander
43. Bru moi j'ai moi j'ai pas XXX
44. Ren et *quel autre point pourrait être amélioré* ↑ (lecture de la grille d'évaluation) parce que moi j'en ai écrit un parce que c'était essentiel mais / y en a un autre que tu veux ↑ //
45. Bru je sais pas / non y a pas d'autre ↓ / non pas trop ↓
46. Ren tu écris que sinon le texte était bien ↑
47. Bru oui c'est un texte très bon ↓ (20 sec) point ↑ *texte un bon texte* ↓ *un très bon texte* ↓ (proposition d'appréciation à rédiger)

Avec Bruno de retour, Renata revient sur la deuxième question-critère. Elle lui explique avoir déjà signalé dans l'outil d'évaluation un aspect à améliorer qu'elle considérait « essentiel », sans toutefois le nommer (44). Dans l'outil d'évaluation, on constate que cette élève a rédigé le commentaire suivant : *les auteurs se sont contentés de faire des phrases avec les arguments écrits au tableau noir*. Enfin, Renata demande à Bruno s'il voudrait proposer une autre amélioration possible (44), mais celui-ci répond par la négative (45). Alors, Renata lui suggère de rédiger un commentaire général sur la qualité de la production, en guise de complément de réponse à la question-critère (46). Bruno est d'accord avec cette idée (47) et accepte de l'écrire (*sinon, c'est un très bon texte !* peut-on lire dans l'outil). C'est en ces termes que la première étape de l'évaluation intergroupe (niveau 2-1-2 dans le synopsis, cf. Tableau 11) se termine.

Le Tableau 14 présente de façon résumée le déroulement temporel de l'évaluation réalisée par Renata et Bruno, déclinée ici en trois moments, tout en soulignant les tâches (actions) assurées par les élèves et les processus de décision expérimentés par la dyade lors de cette démarche évaluative.

Tableau 14. Déroulement de l'évaluation réalisée par la dyade A1

Moment 1 : lecture de la production initiale (objet d'évaluation)		
Durée : 0'00'' – 1'06''	*Description et actions des élèves :* Lecture intégrale à voix haute par Bruno. Renata écoute, n'intervient qu'une fois (aide au décryptage d'un mot difficile).	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ Prise de connaissance du texte. ▪ Aucun commentaire d'ordre évaluatif. Pas d'appréciation spécifique ni globale de la production.
Moment 2 : traitement des cinq premiers critères (appréciation par oui/non)		
Durée : 1'07'' – 3'02''	*Description et actions des élèves :* Les critères sont abordés dans l'ordre, l'un après l'autre. Pour chaque critère, lecture à voix haute de l'énonce par Renata, puis proposition d'appréciation par Renata aussi. Bruno ne fait aucune proposition, mais il accepte les appréciations proposées par Renata. Il les marque aussi sur l'outil.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ 1er critère : difficulté des élèves à prendre une décision, recours à l'enseignant, puis appréciation négative (cf. extrait A1-1). ▪ 2ème au 5ème critère : pas de difficulté à décider, appréciation positive, accord immédiat entre les élèves. Pas de justification sur les décisions. Pratiquement, pas de discussion entre les élèves, sauf pour le 3ème critère (cf. extrait A1-2).
Moment 3 : traitement des deux questions-critères conclusives (ouvertes, réponses à rédiger)		
Durée : 3'03'' – 9'45''	*Description et actions des élèves :* Les QC sont abordées dans l'ordre, l'une après l'autre. Pour chaque QC, lecture à voix haute de l'énonce et proposition d'appréciation par Renata. Bruno ne fait aucune proposition, mais il réagit davantage à l'avis exprimé par Renata (1ère QC). Renata écrit les commentaires sur l'outil. Bruno écrit une idée proposée par Renata.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ 1ère QC : l'appréciation proposée par Renata n'est pas acceptée pleinement par Bruno, car celle-ci n'est pas tranchée. Justification de la part de Renata, accord et prise de décision, rédaction de la phrase (cf. extrait A1-3). Appréciation positive modérée (du type « oui… mais… ») ▪ 2ème QC : absence de Bruno, Renata rédige seule la première partie de la réponse. Complément proposé aussi par Renata, accepté et écrit par Bruno (cf. extrait A1-4). L'appréciation insiste encore sur ce qui a été signalé comme réponse à la première QC.

Suite à cette description générale du déroulement de l'évaluation réalisée par A1, maintenant nous présentons nos analyses des interactions à partir des cinq axes que nous avons définis préalablement.

Modes individuels de participation des élèves dans la démarche

D'une manière générale, les deux élèves apparaissent engagés dans la démarche d'évaluation, chacun ayant pourtant une manière distincte d'y participer (comme l'illustre la Figure 30, ci-dessous).

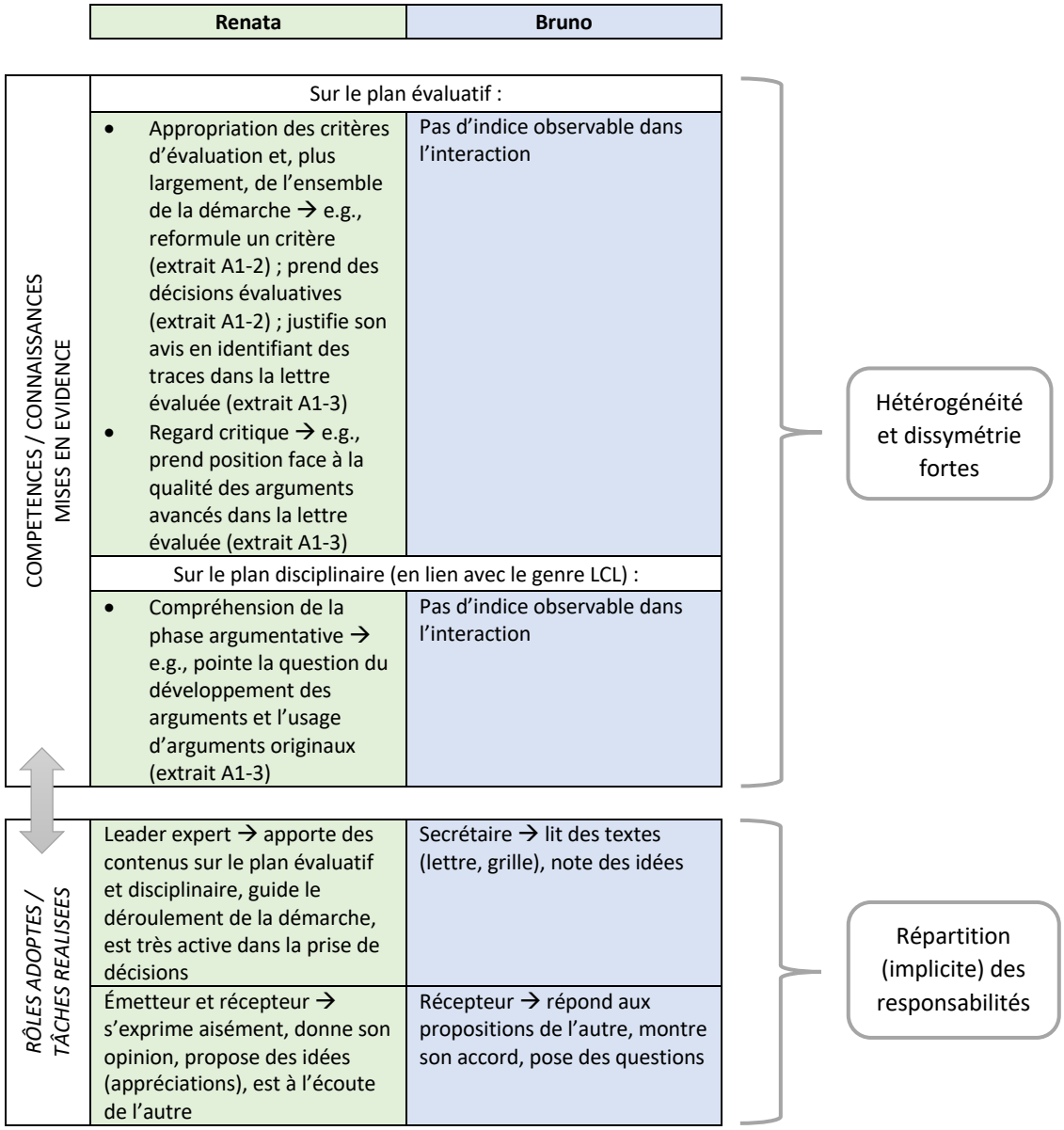


Figure 30. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade A1

D'un côté, Renata se révèle très active dans le déroulement effectif de la démarche. Elle prend notamment en charge la lecture des critères d'évaluation et c'est elle qui propose, pour chaque critère, une

appréciation possible (même quand elle n'en est pas entièrement sûre, comme c'était le cas pour le premier critère – cf. extrait A1-1). Renata se montre très investie dans la réflexion évaluative, lorsqu'elle adopte un regard critique face à la production évaluée, avance des arguments pour justifier ses appréciations (bien qu'elle ne le fasse pas de manière systématique) ou établit des liens concrets entre la lettre produite par ses camarades, les critères d'évaluation prédéfinis et d'autres critères possiblement complémentaires (dont la créativité dans les productions écrites – cf. extrait A1-3). Sur le plan communicationnel, nous l'observons jouer le double rôle d'émetteur et de récepteur (Alaoui *et al.*, 1996), dans le sens où elle est en mesure d'exprimer naturellement son avis et, à la fois, de se montrer à l'écoute de son co-équipier.

Bruno, de l'autre côté, s'exprime peu, ses interventions verbales sont généralement courtes, mais il reste actif à travers, par exemple, la lecture à haute voix de la lettre à évaluer et l'expression de son accord avec les propositions de sa partenaire. Or, il semble être moins à l'aise quand il s'agit de déployer un regard critique propre sur la production évaluée. En effet, en dehors de l'accord qu'il exprime avec les avis de Renata, il ne propose pas lui-même d'appréciation sur la qualité de la lettre. Ainsi, Bruno renvoie toujours à sa co-équipière la responsabilité de prendre une décision évaluative. Au niveau de la communication, Bruno investit alors essentiellement le rôle du récepteur, car nous le voyons attentif et à l'écoute de sa partenaire, mais il ne cherche pas à exprimer spontanément son point de vue.

Dans les interactions observées entre Renata et Bruno, nous constatons une grande hétérogénéité quant à la manière d'aborder la démarche et une forte dissymétrie en matière de connaissances et compétences scolaires. En effet, le niveau d'expertise concernant les contenus de savoir associés à la tâche se révèle inégal entre les deux élèves. A travers ses interventions, Renata apparaît comme ayant plus de connaissances que Bruno à propos de la production de textes argumentatifs sous forme d'une LCL – notamment, en ce qui concerne le développement de la phase argumentative. Cette maîtrise (relative) des contenus s'associe à des compétences sur le plan évaluatif, lui permettant, semble-t-il, de mieux comprendre les critères d'évaluation définis pour, ensuite, les utiliser et prendre position face à la production à évaluer. Renata endosse ainsi un rôle de *leader expert* (Alaoui *et al*., 1996), c'est-à-dire d'une personne qui, grâce à ses connaissances, habiletés et compétences, déploie des moyens pour faire avancer le groupe vers l'accomplissement de la tâche.

Quant à Bruno, c'est peut-être en raison d'un manque de compétences suffisantes, autant sur le plan disciplinaire que sur le plan évaluatif, qu'il s'emploie plutôt à des tâches essentiellement procédurales – lire à haute voix, écrire – et ne s'investit pas dans d'autres activités demandant un effort cognitif plus important – telles que poser un regard critique sur la production écrite à évaluer ou contribuer à la génération d'idées (pour la rédaction des commentaires, par exemple). Bruno joue ainsi le rôle du *secrétaire*, celui qui s'occupe principalement de lire et de mettre par écrit les idées – en l'occurrence, de noter les appréciations proposées par Renata.

Dynamiques de collaboration entre les élèves dans la démarche

Le groupe formé par Renata et Bruno fonctionne sur la base d'une répartition – implicite, car elle n'est pas planifiée préalablement ni discutée ouvertement par les élèves – des responsabilités, au regard des rôles différents assumés par chaque élève (cf. Figure 30). Cette manière de collaborer permet à la dyade

d'accomplir la tâche demandée (celle d'évaluer la production d'un autre groupe) sans forcément répondre à une partie fondamentale de la démarche, reflétée par une des consignes de l'enseignant : discuter et se mettre d'accord pour réaliser l'évaluation de la lettre au courrier des lecteurs.

Discuter, au sens strict du terme, signifie débattre, échanger des arguments. Alors, dans la forme prise par la collaboration entre Renata et Bruno, nous n'observons pas vraiment ce type de discussion. Les interactions entre les élèves nous paraissent plutôt marquées par une espèce d'effet d'écho : c'est toujours Renata qui propose des appréciations et celles-ci sont presque systématiquement reprises (redites) par Bruno. Les échanges se rapprochent ainsi d'un *discours cumulatif* (Mercer, 2000), caractérisé par des confirmations et répétitions, sauf que la contribution avec des idées n'est pas vraiment partagée entre les élèves. L'argumentation est pratiquement inexistante et nous identifions une seule référence explicite (effectuée par Renata) à des indicateurs, soit des observables dans la production évaluée, pour les mettre en relation avec les critères et apprécier leur atteinte (cf. extrait A1-3).

En ce qui concerne le fait de se mettre d'accord, la dyade réussit à le faire facilement et avance sans se confronter. En ce sens, les actions et discours des élèves s'inscrivent dans une dynamique de coordination et de continuité (Bachmann & Grossen, 2007). En même temps, il nous paraît logique qu'il y ait peu de divergences si la responsabilité du processus évaluatif en soi (en matière de prise d'informations, de confrontation à des critères et de prise de décisions) incombe à un seul des membres du groupe – en l'occurrence, Renata.

Nous pouvons affirmer que Bruno et Renata s'inscrivent principalement dans des processus de *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al.*, 2001), puisque Bruno accepte le point de vue de sa partenaire sans s'y opposer, en manifestant souvent son accord de manière verbale (cf. Tableau 13). Mais nous ne pouvons pas être sûr que ces acquiescements représentent un véritable accord cognitif car, comme nous l'avons signalé, la voix de Bruno paraît seulement répéter – plutôt que soutenir ou renforcer – les avis exprimés par Renata. Les consensus rapides observés sont ainsi révélateurs d'une organisation essentiellement monologique de l'interaction (dans le sens où une seule perspective est présente - Linell, 2009) et de l'absence de négociation autour des décisions prises.

Rapport du groupe à l'enseignant et rôle joué par ce dernier

Nous identifions un seul épisode d'interaction entre la dyade d'élèves et Arthur lors de l'évaluation de la lettre au courrier des lecteurs produite par un autre groupe. Cet épisode (décrit et décortiqué dans le Tableau 15, ci-après) a lieu au début de la démarche évaluative, lorsque Renata et Bruno interpellent Arthur à propos du premier critère présent dans la grille d'évaluation. Rencontrant des difficultés pour prendre une décision sur l'atteinte de ce critère, les élèves font appel à l'enseignant, sachant certainement que celui-ci est une personne-ressource qui peut les aider quand ils en ont besoin.

Sur la base de notre analyse *a priori* de l'outil d'évaluation et de notre analyse de la manière dont Arthur a présenté celui-ci à la classe (cf. Tableau 12), la difficulté rencontrée par Renata et Bruno nous paraît compréhensible. Comme nous l'avons signalé, aucune précision n'est donnée sur ce qui signifie le mot *parties* dans ce critère d'évaluation ni à quoi ces *parties* correspondent-elles dans une lettre au courrier des lecteurs.

Tableau 15. Description de l'épisode d'interaction entre A1 et Arthur

Agent(s) initiateur(s) de l'interaction	Le groupe d'élèves → Renata propose de consulter Arthur, Bruno le convoque
Objet de l'échange	Premier critère (*la lettre est écrite en plusieurs parties*) → les élèves hésitent sur l'appréciation à donner. Plus, encore, ils ne sont pas en mesure d'utiliser le critère (« c'est plusieurs parties ça », demande Bruno)
Type d'intervention de l'enseignant	Guidage ciblé → Arthur indique l'appréciation à donner (« non c'est pas plusieurs parties ça »). Pas d'explication sur la définition/usage du critère. Pas de renvoi aux élèves (pas de question sur leurs représentations).
Conséquence(s) de l'interaction	Les élèves marquent l'appréciation, probablement sans la comprendre.

Nous constatons que les élèves n'ont certainement pas compris la signification du critère et, par conséquent, ils ne savent pas comment l'utiliser pour évaluer la production. Une des interventions de Renata en témoigne largement : « (le texte est) un peu écrit en plusieurs parties mais pas vraiment / donc on sait pas », dit-elle (cf. extrait A1-1). En regardant la production évaluée (cf. Figure 29), nous pouvons émettre des hypothèses sur les « parties » que Renata a probablement identifiées : une première correspondrait au titre qui reprend la question de controverse, une deuxième à la formule pour s'adresser au destinataire, une troisième au grand bloc qui regroupe la position et les arguments des auteurs de la lettre et, enfin, une quatrième partie correspondrait à la signature.

Il faut rappeler que la production initiale est réalisée dans le cadre du démarrage de la séquence didactique. Alors, au moment de l'écrire, la classe d'Arthur n'a pas encore travaillé sur les parties constitutives d'une lettre au courrier des lecteurs – correspondant principalement aux phases introductive, argumentative et conclusive du texte. L'évaluation intergroupe de la production initiale peut donc être utilisée pour commencer à sensibiliser les élèves à cet aspect-là, d'autant plus que l'un des critères d'évaluation présents dans la grille porte spécifiquement sur ce contenu de savoir. Pour Arthur, l'appel de Renata et Bruno se présente ainsi comme une opportunité pour, par exemple, discuter avec eux sur leur compréhension du critère d'évaluation et pour illustrer, à travers des observables, comment reconnaitre quand une lettre au courrier des lecteurs est divisée en plusieurs parties.

Or, pour répondre à la demande de Renata et Bruno, l'enseignant décide d'effectuer un *guidage ciblé* (Mottier Lopez, 2012) en leur indiquant directement l'appréciation à marquer dans l'outil, sans chercher à explorer davantage le point de vue des élèves ni à apporter d'autres précisions sur la définition et/ou l'usage du critère d'évaluation. Cette action d'Arthur nous questionne sur la manière dont l'activité évaluative des élèves pourrait être modélisée par l'enseignant. En signalant exclusivement l'appréciation, la possibilité de dialogue avec les élèves n'a pas été exploitée par l'enseignant et une représentation un peu mécanique, voire artificielle de l'évaluation de la production, c'est-à-dire sans mise en lien entre *référent* et *référé* (Hadji, 2012b), risque d'être véhiculée. A la fin, les élèves marquent l'appréciation dans

la grille, probablement sans la comprendre (vu que celle-ci n'a pas été explicitée par Arthur) et ayant toujours de la difficulté à saisir la signification du critère d'évaluation.

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Dans les interactions entre Renata et Bruno lorsqu'ils l'évaluent la LCL produite par Norbert, Adèle et Kevin, nous pouvons identifier des indices d'une régulation (effective ou potentielle) de l'activité du groupe. Plus précisément, nous retenons ici les indices repérés dans deux épisodes :

a) Une régulation interactive élèves-enseignant

Le premier épisode correspond à l'interaction entre la dyade d'élèves et Arthur autour du premier critère d'évaluation (que nous avons décrit ci-dessus). Comme nous le présentons dans la Figure 31, le but pour Renata et Bruno est de donner une appréciation sur l'atteinte du critère. Une opération de contrôle (Allal, 2007) de la progression de l'action du groupe vers ce but amène les élèves à reconnaître qu'ils ne sont pas en mesure de prendre une décision évaluative à ce propos. A partir de ce constat, la dyade ajuste son action et demande (par initiative de Renata) l'aide d'Arthur. L'intervention de l'enseignant permet aux élèves de débloquer la situation et d'accomplir leur but de signaler l'appréciation dans l'outil d'évaluation. L'ensemble des opérations effectuées constitue un mécanisme d'autorégulation de l'activité évaluative du groupe, qui permet aux élèves d'avancer vers l'accomplissement de la tâche.

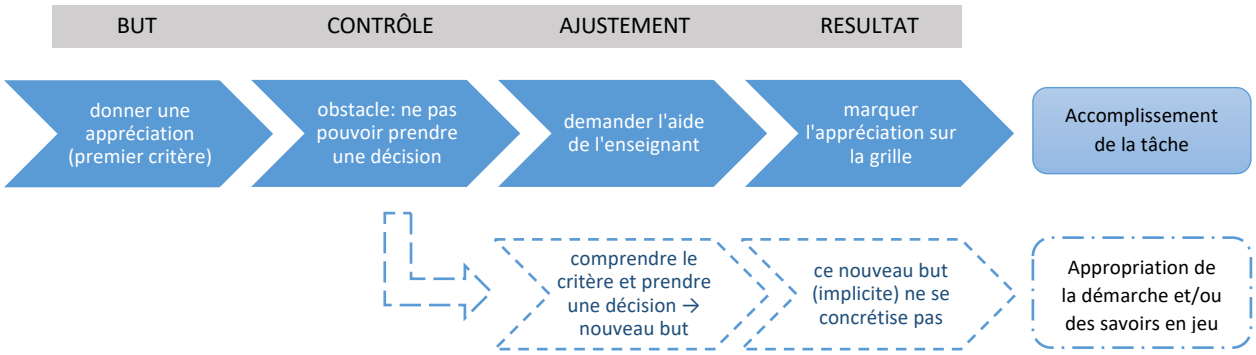


Figure 31. Régulation ente la dyade A1 et Arthur : double lecture

Mais nous considérons qu'une interprétation alternative de l'épisode est aussi possible (cf. formes avec contour en pointillé dans la Figure 31). Peut-être que, suite à l'identification de l'obstacle, Renata et Bruno ajustent leur action non seulement en consultant l'enseignant mais également en redéfinissant (de manière implicite) leur but. Ici, nous faisons l'hypothèse que, quand les élèves décident d'interpeller Arthur, ils cherchent avant tout à mieux saisir la signification du critère pour, ensuite, pouvoir se prononcer sur l'atteinte de celui-ci. Or, la réponse directe de l'enseignant ne favorise pas la consolidation de ce nouveau but. Ainsi, le potentiel de l'autorégulation du groupe quant à l'appropriation de la démarche évaluative et, dans le prolongement, des contenus de savoir sur (l'organisation en parties de) la LCL, ne se matérialise pas.

b) Une régulation interactive entre pairs

Le deuxième épisode correspond au moment où les élèves répondent à la deuxième question-critère présente dans l'outil (cf. extrait A1-4). Nous considérons – comme indiqué dans la Figure 32 – qu'à ce moment-là, Renata a pour but d'assurer la participation de Bruno à la rédaction de la réponse. Pour ce faire, elle déploie une opération de contrôle qui consiste à demander à son co-équipier s'il souhaite faire une proposition de réponse (signaler un aspect susceptible d'amélioration dans la LCL évaluée). Puisque la réponse de Bruno est négative, Renata adapte son action, en lui proposant directement une idée qu'il pourrait écrire dans l'outil – chose que Bruno accepte finalement de faire. Les différentes actions entreprises par Renata visent à réguler le déroulement de la démarche évaluative, censée être accomplie dans une logique de collaboration et pour laquelle une implication active des deux élèves est donc requise. En plus d'être utile pour l'accomplissement de la tâche, les gestes de Renata pourraient potentiellement déclencher une prise de conscience de la part de Bruno sur ce que signifie fonctionner dans un groupe (par exemple, contribuer avec des idées, veiller à prendre en compte l'avis de l'autre et à l'inclure dans les décisions prises).

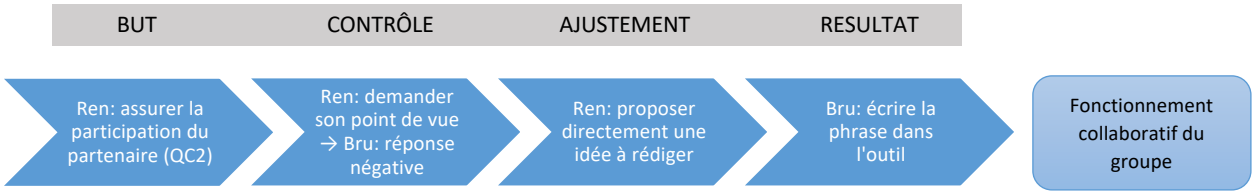


Figure 32. Régulation entre pairs : la collaboration dans le groupe A1

Dans les deux épisodes d'interactions présentés ci-dessus, c'est Renata qui, finalement, est à l'origine des régulations observées. Ainsi, nous constatons que l'activité évaluative de la dyade n'est pas régulée de manière conjointe ou partagée dans le groupe. Cette manière de fonctionner correspond plutôt à une dynamique de *régulation par un individu à l'intérieur du groupe* – ou, dans les mots de Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011), à une forme d'*other-regulation* – puisque l'on observe un seul des membres de la dyade (Renata) jouer un rôle prépondérant en tant qu'agent régulateur.

Enfin, nous considérons que, globalement, l'évaluation réalisée par Renata et Bruno comporte un potentiel de régulation, représenté par les appréciations signalées dans l'outil et qui seront communiquées aux élèves auteurs de la lettre. Ce feedback pourra éventuellement servir à ces derniers pour l'amélioration de leur production et, peut-être aussi, dans le prolongement, à des fins de régulation des apprentissages liés à l'écriture de textes argumentatifs sous la forme d'une LCL.

Pertinence de l'évaluation réalisée par le groupe

Notre propre analyse de la production évaluée (voir le Tableau 16, page suivante) nous conduit à affirmer que, d'une façon générale, l'évaluation réalisée par Renata et Bruno est appropriée par rapport aux caractéristiques de la LCL et au regard des critères d'évaluation présents dans la grille – sachant qu'il s'agit,

il faut le rappeler, d'une première production. Nous comprenons et, en grande partie, partageons les appréciations et commentaires consignés par la dyade dans la grille d'évaluation.

Dans notre propre évaluation de la production, nous tâchons à tenir compte du fait que certains éléments – tous, finalement – ne seront travaillés dans la classe que plus tard dans la séquence didactique. C'est pourquoi nous adhérons aux appréciations positives de Renata et Bruno au regard de certains critères d'évaluation (en cohérence avec la visée formative de la démarche), tout en pointant des aspects qui nécessitent d'être approfondis. C'est le cas, par exemple, de ce qui concerne la reprise de la question de controverse au début de la lettre au courrier des lecteurs (qui devrait apparaître dans la partie introductive et non dans un titre) ou le caractère convaincant des arguments avancés (qui demandent un développement pour être plus probants).

Tableau 16. Comparaison de l'évaluation réalisée par A1 avec celle du chercheur

Critères / Questions-critères	Évaluation effectuée par la dyade	Évaluation du chercheur (avec justification des appréciations)
1. La lettre est écrite en plusieurs parties	*Non*	Non → la forme de la lettre est proche d'un bloc textuel unique (la position des auteurs de la lettre et les arguments apparaissent comme un seul paragraphe).
2. On sait : qui écrit, à qui est adressée la lettre	*Oui*	Oui → l'adresse au destinataire et la signature des élèves auteurs de la lettre sont clairement indiqués.
3. La question controversée (le sujet discuté) apparaît au début	*Oui*	Oui → dans le sens où la controverse est annoncée. Mais, elle est indiquée sous forme de titre et non dans un paragraphe d'introduction.
4. On comprend bien la position (l'opinion) de l'auteur de la lettre	*Oui*	Oui → la position des auteurs de la lettre (pour) est clairement signalée au début (avant de présenter les arguments).
5. Il donne au moins trois raisons qui appuient sa position	*Oui*	Oui → six arguments sont présentés, en accord avec la position annoncée, séparés entre eux par des virgules. Mais, ils ne sont pas développés.
QC1 : Les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse	*Oui, ils sont convaincants, mais les auteurs auraient pu faire preuve de plus de créativité en écrivant leur texte.*	L'agrégation des arguments présentés peut avoir un effet convaincant. Mais, encore, les arguments manquent de développement pour les rendre plus forts.
QC2 : Quel autre point pourrait être amélioré ?	*Les auteurs se sont contentés de faire des phrases avec les arguments écrits au tableau noir. Sinon, c'est un très bon texte !*	L'organisation de la lettre en parties (introduction, argumentation, conclusion) → critère 1 La présentation de la question de controverse dans l'introduction (pas dans un titre) → critère 3 Une réduction du nombre d'arguments, en faveur d'un plus grand développement de ceux qui seront retenus → critère 5

Par rapport à l'évaluation effectuée par les élèves, un élément qui attire particulièrement notre attention concerne les réponses proposées par les élèves ou, plus précisément, par Renata aux deux questions-critères présents dans l'outil. Elle y dénonce un manque de « créativité » de la part des élèves auteurs de

la lettre dans la manière dont ceux-ci ont rédigé leurs arguments. Ce faisant, Renata donne à voir sa propre représentation sur les qualités requises pour considérer un argument convaincant. Pour elle, cette « créativité » semble correspondre à une rédaction de la lettre comportant une reprise moins littérale des idées discutées en collectif dans la classe – ou, dans ses propres mots, faire plus qu'écrire « des phrases avec les arguments écrits au tableau noir ». Si cette référence de Renata à la « créativité » est discutable (comme nous le verrons plus tard), elle est probablement en rapport avec l'idée de davantage étayer les arguments présentés dans la lettre – une idée exprimée oralement par l'élève (« c'est pas très développé en fait », extrait A1-3) mais qui n'apparaît pas écrite dans l'outil d'évaluation. En ce sens, Renata anticipe, à juste titre, un des contenus des modules de la séquence didactique sur la lettre au courrier des lecteurs : le développement des arguments.

Parallèlement, nous constatons que les réponses pour les deux questions-critères insistent toutes les deux sur un même aspect, à savoir la qualité des arguments. La réponse de la dyade à la deuxième question-critère (QC2) apparaît comme un prolongement de leur réponse à la première question-critère – ce qui, en soi, est positif, puisque l'appréciation devient plus claire et ne fait qu'insister sur l'importance des arguments dans une LCL. Cependant, nous considérons également que les élèves évaluateurs auraient pu se référer (pour répondre à la QC2), par exemple, à l'organisation de la lettre en parties (premier critère, jugé non atteint) comme un autre élément susceptible d'amélioration. Ce constat paraît confirmer, d'un côté, les écueils que nous avons anticipés quant à la compréhension des élèves sur la QC2 (cf. Tableau 12) et, d'autre côté, la difficulté éprouvée par Renata et Bruno à donner du sens au premier critère d'évaluation figurant dans l'outil (cf. Tableau 15).

Synthèse groupe A1 : éléments à retenir

Dans le cas de la dyade composée par Renata et Bruno, nous avons observé une participation inégale des élèves à la démarche d'évaluation, en lien très probablement avec une dissymétrie manifeste en matière de compétences scolaires – autant sur le plan disciplinaire que sur le plan évaluatif. Dans la dynamique de collaboration observée, la responsabilité de l'analyse critique de la production et des décisions évaluatives qui en découlent a été assumée par une seule élève (Renata). La participation de l'autre membre du groupe (Bruno) a été principalement axée sur des aspects procéduraux, tels que la lecture (de la production évaluée) ou l'écriture (des appréciations dans la grille d'évaluation). Malgré cette hétérogénéité, les deux élèves sont restés engagés dans la tâche évaluative.

D'un point de vue pragmatique, cette forme d'organisation a été efficace, dans le sens où la démarche évaluative a abouti. Néanmoins, dans la manière dont les élèves ont investi celle-ci, seule Renata a adopté une posture réflexive, active et engagée, vis-à-vis de la production évaluée. Bruno, de son côté, n'a jamais donné à voir une prise de position personnelle sur la qualité de la lettre, même s'il a manifesté (de façon très succincte) son accord avec les avis exprimés par sa co-équipière. Il n'y a pas eu de rencontre des différentes perspectives dans l'évaluation et, donc, la collaboration vécue par les élèves ne s'est pas vraiment fondée sur une dynamique de dialogue ni de complémentarité (Linell, 2009).

Si la distribution implicite des rôles et tâches dans le groupe paraît avoir facilité la réalisation coordonnée de l'évaluation, elle pose de vraies questions sur les opportunités d'apprentissage pouvant en résulter pour chacun des élèves. Concrètement, nous n'avons pas identifié d'indices d'un progrès ou d'une prise

de conscience chez Bruno, que ce soit sur le plan des contenus disciplinaires (sur l'écriture d'une LCL) ou sur celui des compétences transversales (de réflexion critique ou de communication, par exemple). En ce qui concerne Renata, elle a fait preuve d'une certaine maîtrise des contenus et d'une capacité de réflexion critique. Mais là encore, faute d'indices concrets, nous ne pouvons que faire des hypothèses sur le fait que son engagement actif dans la démarche d'évaluation lui aura probablement permis de renforcer ses connaissances (comme l'attestent des études dans la matière, e.g., McMillan & Hearn, 2008 ; Sebba *et al.*, 2008). En outre, l'interaction avec l'enseignant (pouvant être l'occasion de travailler sur l'organisation de la LCL en parties et de clarifier la signification du critère d'évaluation concerné) n'a pas non plus contribué à une meilleure appropriation des contenus de savoir ni de la démarche évaluative par les élèves.En revanche, les processus de régulation observés, dans lesquels Renata a joué un rôle principal, ont servi à soutenir le déroulement de la démarche d'évaluation (pour favoriser la prise de décision évaluative) et le caractère collaboratif de celle-ci (pour assurer la coordination entre les élèves dans la démarche). Par ailleurs, le produit de l'évaluation effectuée (représenté par les appréciations consignées dans l'outil) s'avère, en général, adéquat et potentiellement utile – à des fins de régulation – pour les auteurs de la LCL évaluée, en vue de l'amélioration de leur production.

6.2.2 Groupe A2 : Adèle & Norbert

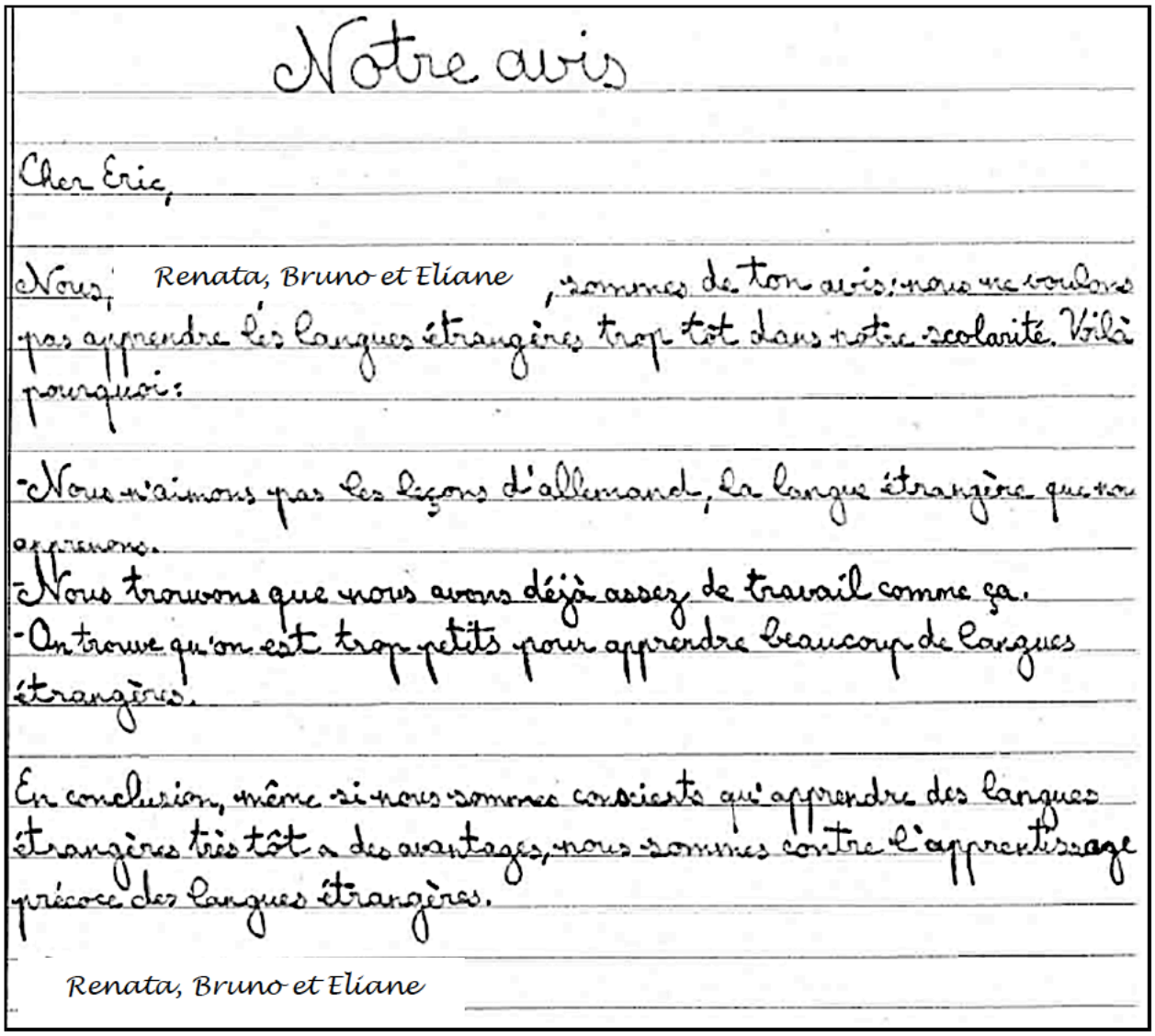
Description générale

Pour démarrer l'activité, les élèves lisent à voix haute la LCL à évaluer (celui produit par Renata, Bruno et Éliane – cf. Figure 33, voir page suivante). Plus précisément, c'est Adèle qui s'occupe de cette lecture. Quand celle-ci est terminée, Norbert réagit immédiatement en indiquant son désaccord avec la position exprimée par les élèves auteurs de la lettre – contre l'apprentissage précoce des langues étrangères :

Extrait A2-1

48. Nor moi je suis pour / c'est nul ↓
49. Adè c'est clair c'est nul
50. Nor parce que après comme ça tu peux aller dans les pays
51. Adè voilà / moi tu peux aller dans les pays où tu as / tu auras pas besoin d'apprendre les
52. Nor [j'ai un ami il a appris l'anglais pour / parce qu'il allait vivre en Thaïlande des / il a oublié le français quand il était là-bas ↓ / il a oublié un peu le français ↓ /

Norbert présente clairement son opinion vis-à-vis de la question controversée (« je suis pour ») et exprime un jugement de valeur sur la position (contraire) adoptée par les élèves auteurs de la lettre (« c'est nul », 48). La critique est partagée par Adèle (49). Les élèves discutent ensuite à ce propos et développent leur point de vue (50-52) à travers des arguments favorables à l'apprentissage précoce des langues étrangères (utilité lors des voyages à l'étranger, par exemple).



Notre avis

Cher Eric,

Nous, Renata, Bruno et Eliane, sommes de ton avis: nous ne voulons pas apprendre les langues étrangères trop tôt dans notre scolarité. Voilà pourquoi:

-Nous n'aimons pas les leçons d'allemand, la langue étrangère que nous apprenons.
-Nous trouvons que nous avons déjà assez de travail comme ça.
-On trouve qu'on est trop petits pour apprendre beaucoup de langues étrangères.

En conclusion, même si nous sommes conscients qu'apprendre des langues étrangères très tôt a des avantages, nous sommes contre l'apprentissage précoce des langues étrangères.

Renata, Bruno et Eliane

Figure 33. Production initiale évaluée par Adèle et Norbert (A2)

Ensuite, sans transition apparente, Adèle entame la lecture de l'outil d'évaluation :

Extrait A2-2

53. Adè tiens (pose la grille sur la table de Norbert) / *la lettre est écrite en plusieurs parties* (lecture de la grille d'évaluation, premier critère) oui / c'est clair / euh *on sait qui écrit à qui est adressée la lettre* (deuxième critère) /
54. Nor mmh attends
55. Adè mais non on sait pas trop parce que ils regarde ah oui *cher Éric*
56. Nor oui
57. Adè oui c'est vrai ↓ / tu mets oui // *la question controversée* donc *le sujet discuté apparaît au début* (troisième critère) oui parce que ils
58. Nor [ouais

59. Adè [*sommes de ton avis* (lecture de la production de Renata, Bruno et Eliane) oui / *on comprend bien la position l'opinion de l'auteur de la lettre* (quatrième critère)
60. Nor oui
61. Adè oui ça c'est clair ↓ / *il donne au moins trois raisons* (cinquième critère)
62. Nor [*trois raisons* oui
63. Adè [*qui appuient sa position* ↓ oui ils en donnent plus même ok c'est bon ↓

Adèle lit à haute voix le premier critère (53) et propose tout de suite une appréciation positive (le critère est rempli), sans donner des justifications particulières et sans qu'il y ait de réaction verbale de la part de son partenaire. Aussitôt, Adèle lit le deuxième critère (53), pour lequel Norbert lui demande de faire une pause ou de ralentir un peu le rythme (« attends », 54) – probablement dû au fait que c'est lui qui s'occupe, à ce moment-là, de marquer les appréciations dans l'outil. Ce faisant, il paraît inciter Adèle à verbaliser son raisonnement. D'abord, elle indique que le deuxième critère n'est peut-être pas rempli (« non on sait pas trop »). Mais, ensuite, elle change rapidement d'avis lorsqu'elle repère dans la production un élément qui peut justifier une appréciation positive (« ah oui *cher Éric* », 55). Norbert exprime son accord avec ce dernier point de vue (56).

Pour les trois critères suivants, c'est toujours Adèle qui s'occupe, à chaque fois, de lire l'énoncé à haute voix. La dyade évaluatrice s'accorde à signaler que ces trois critères sont tous aussi atteints. Pour le troisième critère, Adèle est la première à proposer l'appréciation, en justifiant son point de vue à partir d'un extrait de la lettre évaluée (57, 59). Pour les deux derniers critères, c'est Norbert qui propose en premier les appréciations (60, 62), sans toutefois avancer une justification. En revanche, concernant le cinquième critère, Adèle apporte une précision pour appuyer la décision évaluative (63).

Le Tableau 17 présente de façon condensée le processus de prise de décisions évaluatives par la dyade, au sujet des cinq premiers critères présents dans l'outil d'évaluation.

Tableau 17. Processus décisionnel de l'évaluation des cinq premiers critères (A2)

Critères d'évaluation (numérotation et formulation originales dans l'outil)	*Appréciation marquée dans la grille*	*Détails sur la prise de décisions (origine et accueil des propositions, justification des appréciations)*
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties**	Oui	- Adè propose → pas de réaction verbale de Nor - Pas de justification
2. On sait : **qui** écrit, **à qui** est adressée la lettre	Oui	- Adè propose → Nor accepte (manifestation verbale d'accord) - Justification d'Adè, après une intervention de Nor
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début	Oui	- Adé propose → Nor accepte (manifestation verbale d'accord) - Justification d'Adè
4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre	Oui	- Nor propose → Adè accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification

5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position	Oui	- Nor propose → Adè accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification, mais précision apportée par Adè

Après, les élèves traitent les deux questions-critères conclusives. Adèle et Norbert prennent plus de temps (comparativement au traitement des premiers cinq critères) pour discuter avant de prendre une décision concernant la première de ces questions (*les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse*). Voici un extrait de l'interaction verbale entre les élèves à ce propos :

Extrait A2-3

64. Adè *les arguments sont-ils convaincants* (lecture de la grille d'évaluation)
65. Nor [*les arguments sont-ils convaincants* ↓
66. Adè oui
67. Nor euh / c'est XXX
68. Adè euh je mets oui ou pas ↑ //
69. Nor euh ouais mais non
70. Adè **oui** oui même si nous nous étions contre
71. Nor ouais ouais ↓ / *oui car* / *ils* (proposition d'appréciation à rédiger)
72. Adè attends *oui même* / *si* (elle écrit) (5 sec) *pour* / *car*
73. Nor ah XXX (parle avec un autre élève)
74. Adè euh *car* euh
75. Nor *car ils ont* /
76. Adè *ils ont utilisé de bons mots pour convaincre* ↑
77. Nor *nous convaincre* ↓ *ils ont* (22 sec, Adèle écrit)
78. Adè ok ↓

Norbert et Adèle lisent presque simultanément l'énoncé (64, 65) et Adèle propose rapidement une réponse positive à la question-critère (66). Pour sa part, Norbert semble hésiter (67). Alors Adèle, avant d'écrire la réponse sur l'outil d'évaluation, lui demande s'il est d'accord avec l'idée de donner une appréciation positive (68). La réaction verbale de Norbert donne encore à voir qu'il peine à se décider : « euh ouais mais non » (69). Adèle insiste : pour elle les arguments avancés par les auteurs de la lettre sont convaincants, même si la position que ces derniers défendent est contraire à celle adoptée par Norbert et par elle-même (70). Ce raisonnement paraît convaincre Norbert, qui se rallie à l'avis de sa partenaire (71). Ensuite, les deux élèves proposent, chacun à leur tour, des idées pour la rédaction de la réponse (71-77). Dans cette dynamique, c'est Adèle qui s'occupe de mettre par écrit les idées et qui pointe finalement des éléments pour justifier l'appréciation proposée (76). Dans l'outil évaluatif, la réponse des élèves à cette première question-critère est : *oui* (les arguments sont convaincants) *même si nous étions pour, car ils ont utilisé de bons mots pour convaincre.*

Pour la deuxième question-critère, Adèle s'occupe encore une fois de la lecture de l'énoncé (*quel autre point pourrait être amélioré ?*). Norbert propose comme réponse que, dans la production évaluée, aucun aspect n'est à améliorer. Adèle est d'accord et rédige le commentaire (*aucun*) dans l'outil d'évaluation. Cette appréciation est cohérente avec l'évaluation réalisée par rapport aux cinq premiers critères, considérés par Norbert et Adèle comme atteints.

Ayant rempli la totalité de la grille d'évaluation, les élèves interpellent Arthur pour lui faire savoir qu'ils ont fini l'activité (l'évaluation de la LCL produite par un autre groupe) :

Extrait A2-4

79. Adè (à l'enseignant) Arthur on a terminé (9 sec)
80. E alors (32 sec, lit le commentaire dans la grille) c'est bien parce que / j'aime bien comment vous avez écrit ça / parce qu'en disant ben ouais c'est vrai que nous on avait pris l'autre l'autre position mais euh
81. Adè c'est bien quand même
82. E c'est c'est bien écrit euh y a des arguments (7 sec, lit dans sa tête)
83. Nor XXX une virgule là ↑ après pour ↑ / ah non parce que
84. E *quel autre point pourrait être amélioré* ↑ /
85. Adè aucun ↓
86. E c'est vrai que c'est difficile
87. Adè oui c'est trop bien écrit en même temps c'est Renata hein (rit) / Renata est
88. E oui non c'est vrai que / c'est bien écrit ↓ /

Arthur prend connaissance des réponses proposées par la dyade aux deux questions-critères (80). Il exprime son accord avec celles-ci et indique qu'il apprécie particulièrement la manière dont Adèle et Norbert ont formulé la réponse à la première question-critère (80). L'enseignant partage aussi avec les élèves l'idée qu'il est difficile de proposer des améliorations, au regard de la qualité de la lettre évaluée (84-88).

Le Tableau 18 présente de manière synthétique le déroulement temporel de la démarche évaluative réalisée par Adèle et Norbert, que nous déclinons ici en trois moments, tout en soulignant les tâches (actions) assurées par les élèves et les processus de décision expérimentés par la dyade lors de l'évaluation de la production écrite.

Tableau 18. Déroulement de l'évaluation réalisée par la dyade A2

Moment 1 : lecture de la production initiale (objet d'évaluation)		
Durée : 0'00'' – 1'51''	*Description et actions des élèves :* Lecture intégrale à voix haute par Adèle. Norbert écoute, il réagit à la fin de la lecture.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ Prise de connaissance du texte. ▪ Les élèves (d'abord Norbert, puis Adèle) signalent être en désaccord avec l'opinion exprimée par les auteurs de la lettre (cf. extrait A2-1)
Moment 2 : traitement des cinq premiers critères (appréciation par oui/non)		
Durée : 1'52'' – 2'46''	*Description et actions des élèves :* Les critères sont abordés dans l'ordre, l'un après l'autre. Pour chaque critère, lecture à voix haute de l'énonce par Adèle. A chaque fois, proposition d'appréciation, soit par Adèle, soit par Norbert. Norbert marque les appréciations dans l'outil.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ 1er critère : appréciation positive, signalée exclusivement par Adèle (cf. extrait A2-2). ▪ 2ème au 5ème critère : appréciation positive, accord immédiat entre les élèves. Justifications ou précisions signalées pour trois critères (deuxième, troisième, cinquième), par Adèle (cf. extrait A2-2).

Moment 3 : traitement des deux questions-critères conclusives (ouvertes, réponses à rédiger)		
Durée : 2'47'' – 4'58''	*Description et actions des élèves :* Les QC sont abordées dans l'ordre, l'une après l'autre. Pour chaque QC, lecture à voix haute de l'énonce (par Adèle, généralement). Puis, proposition d'appréciation, soit par Adèle, soit par Norbert. Adèle marque les appréciations dans l'outil.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ 1ère QC : l'appréciation proposée par Adèle n'est pas tout de suite acceptée par Norbert, qui hésite. Développement de la part d'Adèle, accord et prise de décision, rédaction de la phrase (cf. extrait A2-3). Appréciation positive. ▪ 2ème QC : appréciation proposée par Norbert, accord immédiat exprimé par Adèle, qui écrit le commentaire. Contenu neutre (pas d'amélioration proposée).

Après cette description générale du déroulement de l'évaluation réalisée par A2, nous présentons nos analyses des interactions à partir des cinq axes définis préalablement.

Modes individuels de participation des élèves dans la démarche

D'une façon générale, Adèle et Norbert se montrent tous les deux engagés dans la réalisation de la démarche évaluative. Leurs formes individuelles de participation dans celle-ci s'avèrent proches, même si nous constatons (logiquement) qu'elles ne sont pas identiques et que des différences s'observent particulièrement dans les rôles assumés par les élèves (comme l'illustre la Figure 34, voir page suivante).

Les deux élèves apparaissent capables de prendre position face à la LCL évaluée. Leur regard critique se traduit principalement par la proposition d'appréciations au sujet de la production évaluée, au regard des critères d'évaluation présents dans l'outil. Ainsi, comparativement à la dyade A1, l'hétérogénéité entre Adèle et Norbert quant à leur manière d'approcher la démarche évaluative parait plus restreinte. Nous constatons également une faible dissymétrie entre les élèves, notamment en matière de compétences d'évaluation. En effet, Adèle est la seule à avancer des justifications pour étayer ses avis. En effet, elle prend souvent appui sur des indices concrets été significatifs (des phrases ou des bouts de phrase), c'est-à-dire des *référés* (Hadji, 2012b) qu'elle identifie dans la lettre évaluée, pour s'exprimer sur l'atteinte des critères concernés. En revanche, les interventions de Norbert en matière d'appréciations sont clairement moins développées. Il n'a pas vraiment de problème pour se prononcer sur la qualité de la lettre évaluée, mais il ne fait pas de référence à des *observables* (Hadji, 1997) pour les mettre en relation avec les critères d'évaluation, afin d'appuyer son point de vue.

Sur le plan communicationnel, les deux élèves investissent les rôles d'émetteur et de récepteur. Adèle s'occupe de la lecture à voix haute de la lettre évaluée ainsi que des critères d'évaluation et, comme nous l'avons signalé, elle se montre très à l'aise pour développer son point de vue. En raison de cette facilité pour verbaliser sa pensée, Adèle peut être caractérisée comme un *émetteur-récepteur*, qui sait s'exprimer aisément mais qui reste aussi à l'écoute de son partenaire. Le profil de Norbert est plutôt le contraire, soit celui d'un *récepteur-émetteur*, vu qu'il est très à l'écoute de ce qui dit Adèle alors que ses propres interventions apparaissent plus restreintes.

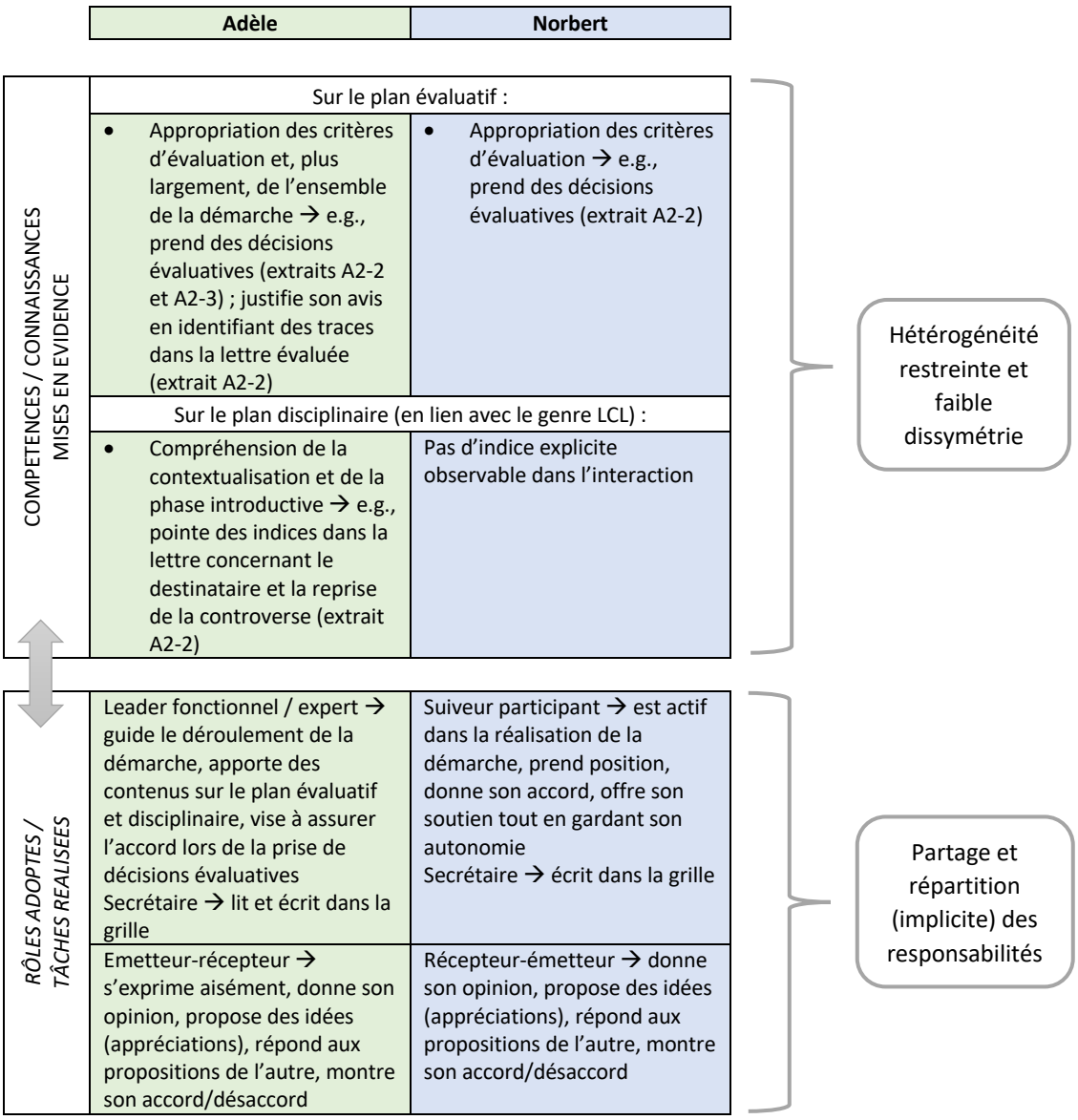


Figure 34. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade A2

Pendant la réalisation de la démarche évaluative, les élèves ont aussi adopté d'autres rôles, définis implicitement (car ils n'ont pas été anticipés ni discutés de manière explicite par les élèves) et, surtout, construits dans l'interaction. Alors que certaines tâches sont partagées par les deux élèves – notamment celles associées au rôle de secrétaire, endossé par Adèle et Norbert à différents moments – d'autres responsabilités apparaissent plutôt reparties.

En effet, Adèle apparaît comme un *leader fonctionnel*, voire *expert* (Alaoui *et al.*, 1996), qui guide en bonne partie le mode du fonctionnement du groupe (l'organisation du travail) et qui possède des connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité d'évaluation. En l'occurrence, ses connaissances concernent une compréhension globale des éléments textuels d'une lettre au courrier des lecteurs – plus particulièrement,

de la contextualisation et de la phase introductive – ainsi que de la démarche évaluative – en matière d'appropriation des critères d'évaluation, d'interprétation d'informations et de mise en relation pour les apprécier, ainsi que de prise de décisions. Norbert, de son côté, endosse plutôt un rôle de *suiveur participant* (Kellerman, 2007), qui contribue aussi activement à l'évaluation (par la prise de décisions, principalement), qui se préoccupe de la réalisation de la démarche et qui soutient le *leader* (par exemple, en exprimant son accord avec les propositions d'appréciation d'Adèle) sans pour autant le suivre aveuglement.

Dynamiques de collaboration entre les élèves dans la démarche

La forme prise par la collaboration entre Adèle et Norbert s'inscrit dans une dynamique de coordination et de continuité (Bachmann & Grossen, 2007). Les élèves partagent le même avis sur pratiquement la totalité des appréciations proposées. Leur mode de fonctionnement se rapproche ainsi d'une *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al.*, 2001) car il n'y a pas d'opposition ni de désaccord avéré. Au contraire, chaque élève donne à voir clairement – verbalement – son accord avec les avis exprimés par l'autre. Adèle et Norbert sont tous les deux actifs dans la proposition d'appréciations et les acquiescements manifestés par l'une et l'autre ont une valeur de renforcement de chaque proposition. De cette manière, à chaque fois, la décision évaluative apparaît comme le résultat d'un accord cognitif entre les élèves.

Dans leurs échanges, Adèle et Norbert parviennent toujours rapidement à un consensus, sans forcément passer par un examen critique des propositions. Cette forme de fonctionnement est caractéristique de ce qu'Asterhan (2013) appelle un *dialogue consensuel*. D'autant plus que les élèves se retrouvent souvent dans une *logique unilatérale de raisonnement* (où il n'y pas d'exploration de points de vue alternatifs), s'appuyant – du moins, de la part d'Adèle – sur la présentation de justifications pour étayer les appréciations proposées.

Le seul épisode de divergence entre Adèle et Norbert survient lors du traitement de la première question-critère (cf. extrait A2-3). A ce moment-là, leurs points de vue respectifs ne convergent pas tout de suite. Pourtant, les interactions entre les élèves laissent voir leur volonté de trouver un terrain d'entente. Ainsi, Adèle ne s'autorise pas à consigner une réponse dans l'outil d'évaluation avant d'être sûre qu'elle et son co-équipier sont sur la même longueur d'onde. Norbert, quant à lui, se montre disposé à trouver l'accord, écoutant – et acceptant par la suite – les arguments avancés par sa partenaire. Sur ce point, les élèves paraissent se diriger – sans y entrer complètement – vers une *argumentation critique co-constructive* (Asterhan, 2013), caractérisée par la capacité d'écoute et de respect de l'autre, l'ouverture à la discussion et, principalement, le recours à l'argumentation. Autrement dit, les deux élèves semblent reconnaître l'existence de leurs différents points de vue, les accepter et veiller à les coordonner, aspects essentiels pour développer une vision commune de la tâche à réaliser (l'évaluation d'une LCL).

Rapport du groupe à l'enseignant et rôle joué par ce dernier

Adèle et Norbert ne sollicitent pas Arthur pendant l'évaluation de la LCL à l'aide de la grille. Le seul épisode d'interaction entre la dyade et l'enseignant se produit à la fin de l'activité (cf. extrait A2-4 et Tableau 19,

ci-après), quand les élèves décident de présenter à Arthur le résultat de l'évaluation réalisée. Plusieurs intentions ont pu guider cette action de la dyade. A cet égard, nous proposons deux hypothèses interprétatives, pas nécessairement exclusives.

Tableau 19. Description de l'épisode d'interaction entre A2 et Arthur

Agent(s) initiateur(s) de l'interaction	Le groupe d'élèves → Adèle informe à Arthur qu'elle et Norbert ont terminé de renseigner la grille
Objet de l'échange	Signaler la fin de l'activité : pour accomplir leur métier d'élève ? pour avoir la rétroaction d'Arthur ? pour faire valider leur évaluation ?
Type d'intervention de l'enseignant	Renforcement positif → Arthur exprime son accord avec l'évaluation effectuée, prêtant une attention particulière aux réponses des élèves aux question-critères
Conséquence(s) de l'interaction	Les élèves sont probablement rassurés concernant leur rôle d'évaluateurs et confortés quant à la pertinence de l'évaluation réalisée

La première hypothèse est qu'Adèle et Norbert accomplissent leur *métier d'élève* (e.g., Sirota, 1993 ; Perrenoud, 1994), consistant – entre autres – à faire ce qui est demandé par l'enseignant (en l'occurrence, évaluer la production écrite d'autrui) puis à donner à voir le résultat du travail réalisée (ici, incarné par la grille renseignée). La deuxième hypothèse est qu'Adèle et Norbert souhaitent avoir un feedback de la part d'Arthur, connaître son point de vue sur la pertinence de l'évaluation effectuée. Plus encore, il est possible que l'action des élèves tende vers une *coévaluation* (Allal, 1999) sur deux plans : 1) une évaluation (par Arthur) de l'évaluation qu'ils ont effectuée et/ou 2) une confrontation de leur évaluation de la lettre à celle d'Arthur. Dans tous les cas, l'enseignant reste une référence incontournable pour les élèves, d'autant plus quand ces derniers sont amenés à adopter le rôle d'évaluateurs. C'est lui qui est à même de valider ou non les décisions prises, en raison de son expertise.

Lorsqu'il prend connaissance de l'évaluation réalisée par Adèle et Norbert, Arthur s'intéresse principalement aux réponses des élèves aux questions-critères présentes dans l'outil d'évaluation. Cette manière d'agir est cohérente avec la façon dont il a présenté la démarche et la grille à la classe, en insistant subtilement – par des références au temps à consacrer aux questions-critères ou au besoin particulier de discuter avant d'y répondre – sur l'importance de cette partie de l'évaluation (cf. extrait APC1-2).

Arthur valide les décisions évaluatives prises par Adèle et Norbert, en se montrant particulièrement enthousiaste vis-à-vis de la manière dont la dyade a répondu à la première question-critère. Cette validation sert certainement à conforter Adèle et Norbert quant à leurs compétences évaluatives. Nous faisons l'hypothèse que la rétroaction d'Arthur vise notamment à renforcer chez les élèves leur capacité à adopter une distance critique relativement à la lettre évaluée et à être bienveillants dans leurs commentaires – des éléments clés qui nous paraissent fondamentaux pour *apprendre à évaluer* (ainsi qu'à s'autoévaluer – e.g., Allal, 1999), spécialement dans une visée formative de l'évaluation.

En revanche, nous constatons qu'Arthur fait le choix de ne pas questionner les élèves quant à leur représentation de ce qui fait qu'un argument soit convaincant. Plus précisément, il ne demande pas – pour reprendre la formulation d'Adèle et Norbert dans la grille d'évaluation – quels étaient les « bons mots pour convaincre » utilisés par les élèves auteurs de la LCL et identifiés comme tels par la dyade évaluatrice. Si, d'un côté, ce choix de l'enseignant est compréhensible au regard du moment où l'évaluation prend lieu (début de la séquence d'enseignement), de l'autre côté, il s'agit d'une information pertinente qui aurait pu être traitée immédiatement avec la dyade ou, mieux encore, en différé, avec la totalité de la classe (par exemple, en fin d'activité, lors de la mise en commun). Or, comme nous le verrons plus bas, ce ne sera pas le cas (cf. § 6.3.4).

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Dans les interactions entre Adèle et Norbert lorsqu'ils évaluent la LCL écrite par Renata, Bruno et Eliane, nous pouvons identifier des indices d'une régulation (effective ou potentielle) de l'activité évaluative de la dyade. Nous retenons ici les indices repérés dans deux épisodes en particulier :

a) Une régulation entre pairs ayant un double résultat

Le premier épisode correspond aux échanges entre Adèle et Norbert lors du traitement du deuxième critère d'évaluation (cf. extrait A2-2). Suite à la lecture de l'énonce du critère par Adèle, Norbert réagit en disant « attends ». Vraisemblablement, Adèle avance très rapidement dans l'évaluation et ce rythme de travail ne convient pas à Norbert. Comme nous l'indiquons dans la Figure 35, ci-après, l'intervention de Norbert a certainement pour but d'avoir plus de temps : pour réfléchir, pour saisir le critère, pour juger s'il est atteint ou non dans la lettre évaluée. Ainsi, le fait de demander à sa partenaire de ralentir la cadence du travail peut être interprété comme une opération de contrôle (Allal, 2007) déployée par Norbert.

Il s'en suit un ajustement de la part d'Adèle qui, effectivement, essaie de diminuer sa *vitesse de décision* et de prendre plus de temps pour réfléchir avec son co-équipier. L'ensemble des opérations mises en œuvre constitue un mécanisme d'autorégulation du fonctionnement social du groupe, qui permet à la dyade de trouver un rythme de travail correspondant davantage aux besoins des deux élèves.

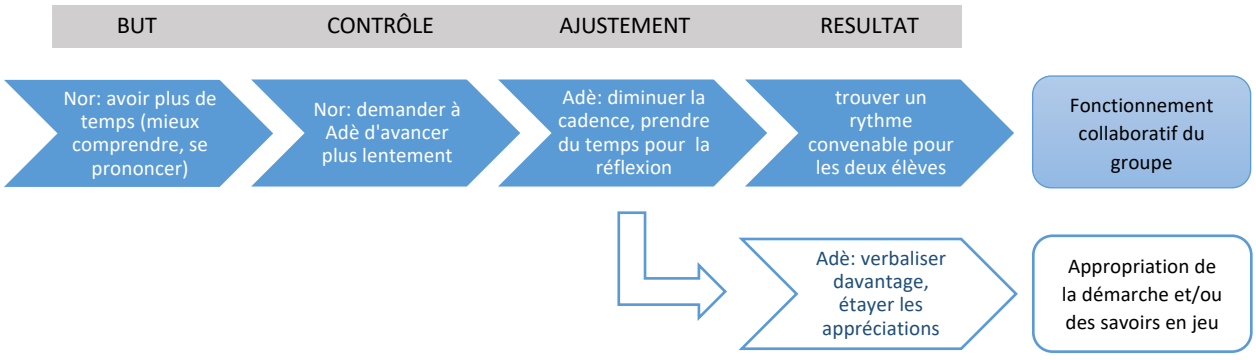


Figure 35. Régulation entre pairs (A2) : une action, deux résultats

Mais, en plus du changement de rythme, l'ajustement de l'action d'Adèle débouche sur un deuxième résultat ayant une valeur supplémentaire en matière de régulation de l'activité évaluative du groupe. Lorsqu'elle modifie sa vitesse de travail, Adèle explicite davantage son raisonnement évaluatif. Autrement dit, Adèle apporte des éléments de justification, en confrontant le *référent* et le *référé* (Hadji, 2012b), pour juger de l'atteinte du deuxième critère d'évaluation – ce qui contraste avec la manière expéditive d'aborder le premier critère, sans étayage.

Nous constatons que, par la suite, Adèle avance des justifications ou des précisions au moment d'apprécier l'atteinte d'autres critères d'évaluation. Le mécanisme de régulation décrit paraît donc soutenir, en plus du fonctionnement social de la dyade, l'appropriation de la démarche évaluative et, probablement, le développement de compétences évaluatives (à repérer et interpréter des informations pertinentes, à s'en servir pour justifier les décisions prises) chez les élèves ou, du moins, chez Adèle.

b) Une deuxième régulation entre pairs : recadrage de l'objet d'évaluation

Le deuxième épisode correspond au moment où Adèle et Norbert discutent afin de répondre à la première question-critère présent dans l'outil d'évaluation (cf. extrait A2-3). Mais cette interaction est à comprendre à la lumière des premiers échanges de la dyade au sujet de la lettre évaluée (cf. extrait A2-1). Ainsi, au début de la démarche évaluative, Norbert déclare qu'il ne partage pas la position des élèves auteurs de la lettre à propos de la question controversée. Par la suite, le fait d'avoir une opinion contraire semble faire obstacle à Norbert, notamment lorsqu'il doit se prononcer sur le caractère convaincant des arguments présentés dans la LCL qu'il s'agit d'évaluer.

Quand Norbert donne à voir des signes d'hésitation sur la question, Adèle paraît comprendre que son co-équipier peine à se séparer de sa position personnelle sur la controverse au moment de se prononcer sur la qualité des arguments avancés dans la lettre évaluée (qui soutiennent la position contraire). Alors, elle agit dans le but (comme indiqué dans la Figure 36) de rappeler ou plutôt recadrer l'objet de l'évaluation en train de se faire. En effet, Adèle intervient pour rendre explicite la différence entre le *regard personnel* (qui porte sur la question controversée) et le *regard évaluatif* (qui doit porter sur la LCL produite par un autre groupe) qu'elle et Norbert sont censés apporter. Nous interprétons cette intervention d'Adèle comme une opération de contrôle conduisant à un ajustement de l'action de Norbert qui, semble-t-il, prend conscience tout de suite de la distinction pointée par sa partenaire.

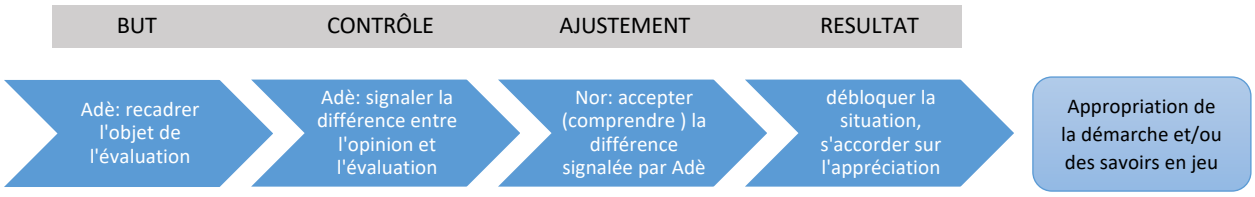


Figure 36. Régulation entre pairs (A2) : recadrage de l'objet évalué

De cette manière, la situation est débloquée : Norbert n'hésite plus et la dyade se met rapidement d'accord sur la décision évaluative. L'ensemble des opérations effectuées constitue un mécanisme

d'autorégulation de l'activité évaluative du groupe, ayant une utilité *pragmatique* dans le sens où elle permet à la dyade d'avancer dans la démarche. Mais cette régulation apparaît également profitable quant au développement de compétences évaluatives chez les élèves (par exemple, l'affinement du regard critique propre au rôle d'évaluateur et la mise à distance de l'opinion personnelle afin d'être en mesure d'apprécier des arguments opposés) ainsi que quant à la pertinence de l'évaluation effectuée – le *recadrage* de l'objet évalué (c'est-à-dire, la ré-focalisation sur ce que l'on est en train d'évaluer) étant ici un moyen nécessaire pour *objectiver la subjectivité* (Romainville, 2011) des élèves évaluateurs.

Enfin, dans les deux épisodes d'interactions présentés ci-dessus, nous constatons que l'activité évaluative de la dyade est régulée de manière *distribuée* dans le groupe. En effet, Adèle et Norbert sont tous les deux à l'origine des mécanismes de régulation observés. Le rôle d'agent régulateur n'est donc pas assuré par un seul élève mais celui-ci circule entre les membres du groupe (Perry & Winne, 2013), en fonction des compétences de chacun, de l'aspect de la démarche qui fait objet de régulation et, plus largement, des particularités de chaque épisode d'interaction. En ce sens, les apports en matière de régulation de la part d'Adèle sont plus importants en ce qui concerne les savoirs en jeu (sur la production et l'évaluation d'une LCL), alors que les contributions de Norbert se focalisent sur l'organisation sociale de la démarche (plus précisément, le rythme de travail du groupe).

Pertinence de l'évaluation réalisée par le groupe

En fonction de notre propre analyse de la production évaluée (que nous présentons dans le Tableau 20), nous considérons que, d'une façon générale, l'évaluation effectuée par Adèle et Norbert est appropriée au regard des caractéristiques d'une LCL, évaluées à travers les critères définis dans la grille. Dans notre propre évaluation de la lettre, nous sommes d'accord avec pratiquement la totalité des décisions évaluatives prises par Adèle et Norbert, consignées dans l'outil évaluatif. De plus, tout comme Arthur, nous considérons que la production évaluée est « bien écrite » (cf. extrait A2-4). Plus précisément, nous constatons que la qualité de celle-ci est remarquable, d'autant plus qu'il s'agit de la toute première production des élèves dans la séquence didactique sur l'écriture d'une LCL.

Tableau 20. Comparaison de l'évaluation réalisée par A2 avec celle du chercheur

Critères / Questions-critères	Évaluation effectuée par la dyade	Évaluation du chercheur (avec justification des appréciations)
1. La lettre est écrite en plusieurs parties	*Oui*	Oui → la lettre est organisée en trois parties (trois paragraphes) correspondant aux phases introductive, argumentative et conclusive.
2. On sait : qui écrit, à qui est adressée la lettre	*Oui*	Oui → l'adresse au destinataire et la signature des auteurs de la lettre sont clairement indiqués.
3. La question controversée (le sujet discuté) apparaît au début	*Oui*	Oui → la controverse est (partiellement) reformulée dans l'introduction. Celle-ci s'entremêle avec la prise de position des élèves auteurs de la lettre.
4. On comprend bien la position (l'opinion) de l'auteur de la lettre	*Oui*	Oui → la position des élèves auteurs de la lettre (contre) est annoncée dans l'introduction et rappelée (de manière encore plus explicite) dans la phase conclusive.

5. Il donne au moins trois raisons qui appuient sa position	*Oui*	Oui → trois arguments sont présentés, organisés à l'aide de tirets, en accord avec la position annoncée. Mais ils ne sont pas développés.
QC1 : Les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse	*Oui même si nous étions pour, car ils ont utilisé de bons mots pour convaincre*	Les arguments présentés sont clairs et bien rédigés. Malgré leur manque de développement, ils peuvent, en effet, avoir un effet convaincant.
QC2 : Quel autre point pourrait être amélioré ?	*Aucun*	Les arguments peuvent être davantage développés → en lien avec le critère 5 et la QC1

Ainsi, nous comprenons pourquoi Adèle et Norbert, à ce stade de la séquence, considèrent qu'il n'y aucun aspect susceptible d'amélioration dans la lettre évaluée. Nonobstant, nous pouvons pointer un élément textuel en particulier à approfondir – par la suite, donc plus tard dans la séquence didactique – par les élèves auteurs de la lettre. Il s'agit du développement de la phase argumentative. En effet, si les arguments utilisés par les élèves auteurs sont clairs et en accord avec la position exprimée, ils demandent à être étayés afin d'être plus probants.

Enfin, dans l'évaluation réalisée par Adèle et Norbert, nous ne pouvons pas saisir de manière précise quelle est la représentation des élèves à propos de ce qui fait qu'un argument soit ou non convaincant. Comme nous l'avons signalé plus haut, la référence de la dyade à l'usage de « bons mots pour convaincre » de la part des élèves auteurs de la lettre nous paraît une piste intéressante mais qui, finalement, reste inexploitée et abstraite[110].

Synthèse groupe A2 : éléments à retenir

Dans la dyade composée par Adèle et Norbert, nous avons observé une participation active, engagée et relativement équilibrée des deux élèves à la démarche évaluative. La collaboration entre Adèle et Norbert a été soutenue par une hétérogénéité restreinte quant à leurs manières de comprendre et d'investir la démarche évaluative, et caractérisée par une faible dissymétrie en matière de connaissances et compétences scolaires (plus évidente sur le plan évaluatif que sur le plan disciplinaire). L'organisation du travail de la dyade s'est fondée en partie sur une distribution (implicite) de rôles, dont celui de *leader fonctionnel-expert* (Alaoui *et al.*, 1996) et celui de *suiveur participant* (Kellerman, 2007) – endossés par Adèle et Norbert, respectivement.

Adèle et Norbert ont mis en évidence des capacités de réflexion et de prise de position vis-à-vis de la production évaluée. Dans les interactions observées, les responsabilités quant à l'analyse critique de la LCL à évaluer, à la prise des décisions évaluatives, ainsi qu'aux processus de régulation de l'activité évaluative, ont été assumées par les deux membres du groupe. Pourtant, nous avons constaté un apport plus marqué de la part d'Adèle, quant à l'identification et mise en relation de *référents* et *référés* dans l'évaluation, ainsi qu'à la mise à distance nécessaire pour apprécier les arguments présentés dans la lettre évaluée. Norbert, quant à lui, s'est montré moins à l'aise pour justifier ses appréciations.

[110] Certainement aussi abstraite que l'idée même d'un *argument convaincant* sur laquelle nous nous questionnons et que nous mettons en discussion plus bas.

Par ailleurs, les élèves se sont retrouvés très rarement en situation de désaccord. Bien au contraire, leurs échanges se sont caractérisés par la recherche – et l'atteinte – constante d'un consensus rapide (Weinberger & Fischer, 2006). Les interactions entre Adèle et Norbert apparaissent organisées de manière dialogique et, à la fois, *unilatérale* (Asterhan, 2013) – ou, dans les mots de Linell (2009), *monoperspectivised* – dans le sens où les interventions des élèves laissent entrevoir (globalement) une même compréhension de la démarche évaluative et une convergence récurrente dans leurs appréciations sur la lettre évaluée. Il convient de préciser que, même dans une situation de divergence de points de vue, Adèle et Norbert ont fait preuve de *réciprocité* (e.g., Ogden, 2000), dans le sens d'un *engagement mutuel* (Mottier Lopez, 2013) dans la démarche et d'une volonté de concilier leurs intentions et de construire une représentation commune de l'évaluation à réaliser.

Les processus de régulation observés ont servi à soutenir le déroulement de la démarche évaluative. Plus encore, ceux-ci ont apparu comme ayant une valeur potentielle d'apprentissage pour Adèle et Norbert, particulièrement en matière de développement de compétences de collaboration (telles que se coordonner, s'adapter mutuellement, co-définir le rythme de travail) et de compétences évaluatives (par exemple, être capable de justifier les appréciations, de prendre une distance critique, de définir au mieux l'objet de l'évaluation). En revanche, sur le plan des apprentissages disciplinaires (à propos de la LCL), la question du caractère convaincant des arguments (dimension fondamentale dans un texte argumentatif) reste, finalement, très peu exploitée dans l'évaluation réalisée par les élèves et dans leurs interactions avec l'enseignant.

6.2.3 Rencontre des groupes A1 (Renata & Bruno) et A2 (Adèle & Norbert)

Description générale

Pour débuter cette nouvelle (deuxième) étape de la démarche évaluative (cf. Tableau 11, niveau 2-1-3 dans le synopsis), les deux dyades se sont réunies spontanément, sans indication particulière de la part d'Arthur – sauf celle qui apparaît par écrit dans l'outil d'évaluation (*donnez cette grille aux auteurs de la lettre et discutez-en avec eux*). Un peu plus tard, s'apercevant de la situation, Arthur valide l'initiative des élèves.

Dans ce qui suit, nous présentons une description de cinq épisodes marquants lors de la rencontre entre Renata, Bruno, Adèle et Norbert. Notre intention principale est de donner à voir la forme et les contenus des discussions entre les élèves, ainsi que les caractéristiques et l'évolution des rapports entre ceux-ci lors de cette deuxième étape de la démarche d'évaluation. Pour certains épisodes, nous nous permettons de *recomposer* les dialogues entre les élèves[111], afin de faciliter leur compréhension et de faire ressortir la logique discursive de l'interaction.

[111] Avec les deux dyades réunies, il arrive que plusieurs thèmes soient abordés en parallèle. Quand c'est le cas, nous veillons à restructurer les échanges, en déplaçant si besoin des tours de parole. Ces déplacements sont ici indiqués par des points de suspension mis entre parenthèses : (…)

- Premier épisode : une (possible) prise de conscience (soudaine)

Les premiers échanges entre les élèves portent sur le premier critère d'évaluation qui apparaît dans la grille d'évaluation. Plus précisément, Norbert interroge Bruno et Renata sur leur décision évaluative concernant ce critère-là :

Extrait ARG-1

89. Nor ok alors vous vous avez mis quoi pour euh *la lettre est écrite en plusieurs parties* ↑ (lecture de la grille d'évaluation, premier critère)
90. Bru yes / non nein non non
91. Nor non ↑
92. Adè **non** ↑
93. Bru euh bah c'est pas plusieurs parties ↓
94. Nor ok
95. Adè **ah** c'est pas en plusieurs parties / ah mais / **ah** ok ok

Bruno signale que Renata[112] et lui-même ont considéré que la LCL écrite par Adèle, Norbert et Kevin n'était pas divisée en plusieurs parties (90). Norbert et surtout Adèle semblent surpris par cette appréciation négative (91, 92). Mais Bruno confirme celle-ci, sans toutefois donner d'explication (93). Alors que Norbert semble accepter telle quelle la décision des évaluateurs (94) et probablement sans la comprendre, Adèle paraît aller plus loin et saisir la pertinence de celle-ci. Peut-être qu'en comparant la lettre qu'elle a évaluée (avec Norbert) à celle qu'elle a co-écrite, Adèle a remarqué des différences dans l'organisation des deux productions. Elle paraît prendre conscience subitement de ce que signifie qu'une LCL soit écrite en plusieurs parties (95), sans toutefois le verbaliser.

Nous retenons deux éléments principaux de ce premier épisode. Le premier est en lien avec la manière dont les échanges se matérialisent. Le climat socio-relationnel au début de la rencontre entre les dyades est positif. La communication de l'appréciation négative aurait pu être la source d'un conflit interpersonnel – autrement dit, d'un conflit élaboré exclusivement sur le plan relationnel (Bourgeois & Buchs, 2011). Pourtant, celle-ci a conduit plutôt à une possible situation de *conflit sociocognitif* (Doise & Mugny, 1997), marqué par l'étonnement et par des signes d'auto-questionnement – du moins en ce qui concerne Adèle.

Le deuxième élément concerne la portée et les limites de la démarche évaluative proposée aux élèves. L'évaluation de Renata et Bruno au regard du premier critère est à nos yeux, comme nous l'avons déjà indiqué (cf. Tableau 16), pertinente. Or, Bruno ne paraît pas ici être en mesure de justifier l'appréciation donnée – ce qui n'est pas très étonnant, compte tenu de la manière dont lui et sa partenaire sont parvenus à cette décision évaluative (cf. Tableau 15). Certes, la communication de l'appréciation a servi à déclencher, semble-t-il, une prise de conscience chez Adèle sur le sens du critère d'évaluation concerné et l'appréciation de la lettre qu'elle a co-écrite. Néanmoins, nous considérons que, *in fine*, le *mérite* de cette nouvelle compréhension postulée revient uniquement à Adèle, dont nous faisons l'hypothèse qu'elle a su s'appuyer sur les deux productions écrites à disposition pour donner du sens à l'évaluation effectuée par Renata et Bruno.

[112] On n'observe pas Renata intervenir dans cet épisode car elle est la dernière à rejoindre ses camarades et, pendant les échanges du premier épisode, elle est à peine en train de s'installer.

- Deuxième épisode : deux façons de concevoir l'organisation de la rencontre entre les deux groupes

Après avoir discuté avec ses camarades à propos du premier critère d'évaluation, Adèle avance une idée sur l'organisation de la suite de la rencontre. Elle suggère d'échanger les grilles d'évaluation complétées, de telle manière que chaque dyade puisse prendre connaissance par elle-même de l'évaluation réalisée :

Extrait ARG-2

96. Adè non mais venez on montre juste les feuilles on échange les feuilles / voilà ↓
97. Nor XXX
98. Adè oui *la lettre est écrite en plusieurs parties* (lecture de la grille d'évaluation, premier critère)
(…)
99. Ren [hé mais vous / on a pas on a pas tout dit // hé on n'a pas / on a / on a juste écrit notre avis

L'organisation proposée – presque imposée, dirait-on – par Adèle est mise en œuvre : les élèves échangent les grilles renseignées (96). Immédiatement, Norbert et Adèle démarrent la lecture de l'évaluation de leur production (98). Renata réagit en exprimant un certain désaccord avec cette nouvelle manière de procéder. Visiblement, pour elle, il fallait d'abord présenter oralement les évaluations réalisées (99), avant d'échanger les grilles, afin peut-être de pouvoir apporter des explications. Or, l'intervention de Renata ne trouve pas d'écho auprès des autres élèves et donc les dyades continuent à examiner séparément les outils d'évaluation complétés.

Dans cet épisode, deux manières différentes d'aborder la deuxième étape de la démarche évaluative sont confrontées : celle d'Adèle et celle de Renata. La vision de la première, qui est cohérente avec la première partie de l'indication marquée dans l'outil évaluatif (*donnez cette grille aux auteurs de la lettre*), s'impose. La perspective de la deuxième, qui plaide pour une organisation plus *interactive* (dans un sens large) et qui correspond davantage à la deuxième partie de la consigne écrite dans la grille (*discutez-en avec eux*), n'est même pas pris en considération par ses camarades.

- Troisième épisode : une confrontation et un changement dans le regard évaluatif

Lorsqu'ils découvrent l'évaluation de leur texte, Norbert et Adèle lisent à haute voix, chacun à leur tour, les commentaires rédigés par Renata et Bruno pour répondre aux deux questions-critères présentes dans l'outil :

Extrait ARG-3

100. Nor *les auteurs se sont contentés de faire des / phrases avec les arguments écrits au tableau noir* (lecture de la réponse de Renata et Norbert à la QC2)
101. Adè *oui ils sont convaincants mais les auteurs auraient pu faire preuve de plus de créativité en écrivant leur texte* ↓ (lecture de la réponse de Renata et Norbert à la QC1)
102. Nor hé hé tu sais quoi XXX
(…)
103. Adè mais c'est **pas vrai**
104. Nor on a déjà fini ↓ / (s'adresse à l'enseignant)
105. Adè on a / on a pas mis / euh / on a pas mis ça
106. Ren mais oui mais / c'est **c'est pour faire avancer**
107. Adè aussi vous l'avez fait **là hein** /

108. Ren oui mais c'est écrit pour que ce soit
109. Adè [XXX *nous sommes contre l'apprentissage précoce des langues étrangères* ↓ (lecture de la production de Renata, Bruno et Eliane, phase conclusive)
110. Nor de quoi ↑ vous parlez de quoi ↑ //
111. Ren oui c'est vrai

Après avoir pris connaissance de l'évaluation effectuée par Renata et Bruno, Adèle manifeste clairement son désaccord concernant les réponses de la dyade évaluatrice aux questions-critères (103, 105). Renata réagit en rappelant le caractère formatif de l'évaluation réalisée (« c'est pour faire avancer », 106). Or, son commentaire semble ne pas avoir d'effet sur Adèle, qui réplique en indiquant que, dans leur production, Renata, Bruno et Eliane auraient également recopié une des phrases écrites au tableau noir (107, 109). Alors, Renata paraît vouloir expliquer que, dans la production qu'elle a co-écrite, les idées ont été reformulées (108). Mais Adèle lui coupe la parole pour lire la partie de la lettre qui, selon elle, a été recopiée (109). Pour finir, Renata ne fait plus d'opposition et donne la raison à Adèle (111).

Dans ce troisième épisode, nous retenons deux éléments significatifs. Le premier est en lien avec un changement dans le climat socio-relationnel de la rencontre. La situation de confrontation observée ici – marquée par le mécontentement manifeste d'Adèle – contraste avec la réceptivité et la bienveillance perçues dans le rapport entre les élèves lors du premier épisode. Même si la discussion porte sur des contenus associés à la tâche disciplinaire réalisée et évaluée (plus précisément, la rédaction des arguments dans une LCL), les échanges entre Adèle et Renata prennent l'allure d'un conflit interpersonnel. Celui-ci est marqué par des interventions d'accusation, d'attaque-défense et, finalement, de comparaison entre les (défauts des) productions.

Le deuxième élément concerne l'objet même à l'origine de la confrontation, soit la question des arguments rédigés dans les lettres évaluées. Dans leur évaluation, Renata et Bruno insistent sur le fait qu'Adèle et Norbert auraient juste recopié les idées discutées en classe et formalisées au tableau noir. Le Tableau 21, ci-dessous, nous permet de comparer ces deux aspects :

Tableau 21. Rédaction des arguments : lettre évaluée par A1 vs idées au tableau noir (TN)

Arguments rédigés dans la lettre	Idées disponibles au TN
Ça pourra t'aider plus tard en voyage	Utile à l'extérieur
Tu apprends mieux quand tu es petit	On mémorise mieux petit
Tu apprends plus de choses et plus vite	On apprend plus de choses, plus vite
Tu es plus à l'aise au cycle car tu as de meilleures bases	Plus à l'aise au cycle, bonne base
Quand tu es plus petit tu as plus de temps	On a plus de temps
Quand tu seras plus grand tu auras plus de temps pour apprendre les autres matières	(Aucune correspondance)

Nous constatons que l'appréciation des évaluateurs (Renata et Bruno) n'est donc que partiellement adéquate. Certains des arguments avancés dans la lettre d'Adèle, Norbert et Kevin sont, en effet, repris presque mot à mot des idées notées au tableau noir (le deuxième, le troisième, le quatrième, le cinquième). Mais d'autres arguments apparaissent davantage reformulés (le premier) ou présentant des informations complètement nouvelles (le sixième).

Ainsi, la réaction d'Adèle paraît justifiée. Or, plutôt que d'insister sur les *qualités* de la lettre qu'elle a co-écrite, elle préfère se retourner contre celle produite par Renata, Bruno et Eliane. Ce faisant, le regard évaluatif se déplace d'une production à l'autre – les deux productions étant comparées. Plus encore, la *faute* (qui n'en est pas une, comme nous l'expliquons plus bas) associée au fait de recopier des arguments est élargie à la reprise littérale de n'importe quelle idée notée au tableau noir. De ce fait, la formulation de la controverse (*l'apprentissage précoce des langues étrangères*) dans la conclusion de la lettre de Renata, Bruno et Eliane, étant identique à celle qui apparaît au tableau noir (cf. Figure 28), devient, elle aussi, inacceptable pour Adèle. Il paraît donc que, finalement, les élèves ne font pas vraiment de différence entre les arguments présentés et la controverse.

- Quatrième épisode : le changement (nécessaire ?) d'une appréciation

Lors du troisième épisode, Norbert semble considérer la tâche terminée et il cherche à en informer Arthur (104). Ce faisant, il paraît ne pas suivre les échanges entre Adèle et Renata et, donc, ne pas comprendre la teneur de la discussion entre ses deux camarades (« vous parlez de quoi », demande-t-il). Plus tard, il insiste justement pour mieux s'informer de ce qui semble poser problème :

Extrait ARG-4

112. Nor mais en fait il se passe quoi là ↑ vous avez mis quoi ↑ vous avez pas mis quoi ↑ // ah oui vous avez pas mis le titre ↓
113. Bru non on a pas mis ↓
114. Ren mais c'est pas **la fin du monde** non plus ↓
115. Nor oui alors c'est faux alors
116. Bru ouais / on a fait faux ↓
117. Nor parce qu'on a failli /
118. Bru ouais on est trop nuls (en ton de rigolade) //
(…)
119. Ren hé mais maintenant il faut corriger / Norbert ↓
120. Nor ben non y a rien à corriger
121. Ren mais si y a à corriger on a fait faux
122. Nor [mais quoi ↑
123. Ren mais qu'on a pas mis au début on a mis à la fin
124. Nor ah oui voilà voilà ça

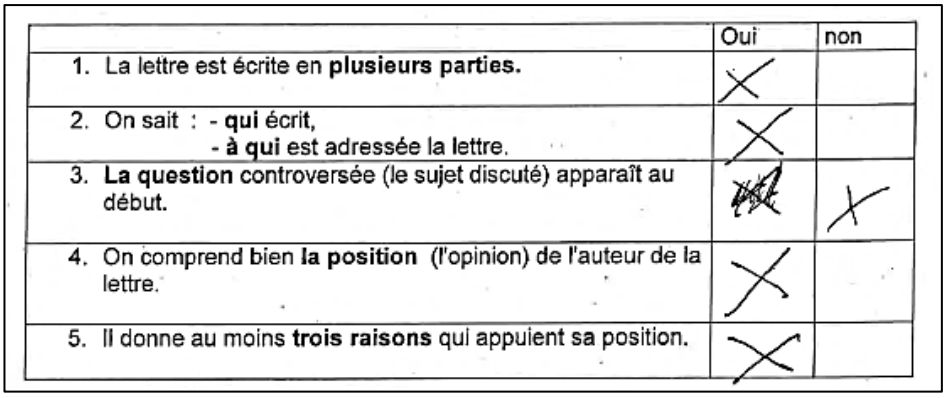
La question posée par Norbert (112) ne trouve pas de réponse chez ses camarades. C'est donc lui-même qui finit par y répondre, en faisant l'hypothèse qu'il existe une erreur dans la production écrite de Renata, Bruno et Eliane : le manque d'un titre (112). Bruno confirme cette appréciation de Norbert (113). Renata paraît, elle aussi, l'accepter de manière implicite, lorsqu'elle essaye de relativiser l'importance de la faute signalée (114). Norbert continue son raisonnement et indique qu'il y a quelque chose de « faux » (116),

sans toutefois préciser de quoi il s'agit (il fait certainement référence à une appréciation marquée dans l'outil d'évaluation, comme nous l'expliquons plus bas). Bruno se montre d'accord (116), puis il plaisante sur le sujet (118). Renata semble accepter également l'avis de Norbert et signale vouloir corriger l'erreur (119-121), tout en précisant que la question controversée avait était présentée à la fin du texte (123).

Dans ce quatrième épisode, une série d'évènements – ayant un impact sur la démarche évaluative – se succèdent, qui méritent d'être considérés en détail. Tout d'abord, nous observons Norbert fixer son regard sur l'absence d'un titre dans la lettre écrite par Renata, Bruno et Eliane. Il est difficile de savoir pourquoi il s'est focalisé spécifiquement sur cet aspect (au regard des échanges précédents). Nous faisons l'hypothèse qu'il a probablement gardé en mémoire la référence faite par Adèle à la reprise de la controverse dans la lettre qu'ils ont évaluée ensemble (cf. extrait ARG-3, 109). Puisque, dans la lettre qu'il a co-écrite, la controverse était introduite en guise de titre (cf. Figure 29), Norbert a certainement reproché que ce ne soit pas le cas dans celle produite par Renata, Bruno et Eliane.

Ensuite, nous constatons que Norbert établit un lien entre la présence – ou, en l'occurrence, l'absence – d'un titre dans la lettre et le troisième critère d'évaluation présent dans l'outil évaluatif (*la question controversée, le sujet discuté, apparaît au début*). En effet, quand Norbert signale que « c'est faux alors », il fait référence à l'appréciation positive qu'Adèle et lui-même avaient indiquée dans l'outil à propos de ce critère. Plus encore, comme on peut l'observer dans la Figure 37, ci-après, Norbert décide, tout seul (sans consulter Adèle), de changer l'appréciation (positive) marquée initialement dans la grille.

Enfin, nous remarquons que Bruno, puis Renata, acceptent complètement la critique et le changement d'appréciation de la part de Norbert. Les propositions et actions de ce dernier ne sont jamais questionnées par les élèves auteurs de la lettre. Au contraire, la *faute* signalée est si bien acceptée et intégrée que, vers la fin de l'épisode, nous observons Renata indiquer que celle-ci doit être corrigée tout de suite. De plus, Renata ratifie que cette *erreur* est (comme proposé par Norbert) en lien avec le troisième critère d'évaluation, lorsqu'elle explique que la controverse n'apparait pas au début de la lettre mais dans la conclusion – en oubliant, semble-t-il, que la controverse est aussi bel et bien présente dans l'introduction (cf. Figure 33).



	Oui	non
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties.**	X	
2. On sait : - **qui** écrit, - **à qui** est adressée la lettre.	X	
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début.	X	X
4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre.	X	
5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position.	X	

Figure 37. Extrait de la grille d'évaluation complétée par A2

- Cinquième épisode : l'intervention (très ouverte) d'Arthur

La correction envisagée par Renata vers la fin de l'épisode précédent n'a pas finalement lieu. En effet, avant qu'elle puisse modifier quoi que ce soit, Arthur, s'apercevant de la discussion entre les élèves, intervient :

Extrait ARG-5

125. E que vous avez pas mis quoi à la fin ↑
(…)
126. Ren on a mis euh / on a on a que mis *notre avis* (lecture de la production de Renata, Bruno et Eliane, en guise de titre) mais on a pas mis sur quoi ↓ /
127. Adè sur quoi c'était ↓
128. Ren enfin on a mis un peu là mais on a pas vraiment mis là ↓
(…) (l'enseignant lit les productions)
129. E donc /
130. Ren parce que eux ils ont fait comme ça (mis un titre)
131. E **ah** ↑ /
132. Ren ça c'est bien / nous on a écrit
133. E oui oui oui ils ont fait une espèce de titre là-dessus
134. Nor et eux aussi mais ils ont mis *notre avis* euh c'est pas très
135. E oui / ouais mais dans le début de la lettre (…) c'est pas grave hein ↑ je vous rappelle (4 sec, puis demande aux élèves de rester concentrés sur l'activité) (…) du coup j'ai oublié ce que je voulais vous dire / euh / oui c'était vous dire que on est **au début** / de ce travail ↓
136. Bru ouais
137. E donc c'est normal que / on puisse se dire ah ben tiens c'était bien que ça soit mis comme ça ou c'était / bien que ça soit mis comme ça ↓ **on sait pas** forcément ↓ pour l'instant / votre premier travail c'était par rapport à vos connaissances **actuelles** puis après on va travailler là-dessus et puis voir qu'est-ce qui est / euh
138. Adè après euh
139. E mieux à faire

Arthur pose une question aux élèves pour s'informer sur ce qui semble poser problème dans la lettre produite par Renata, Bruno et Eliane (125). Renata lui explique que, dans celle-ci, il y a une phrase en guise de titre (« *notre avis* », 126) mais la controverse n'y est pas annoncée (126, 128), alors que c'est le cas dans la lettre écrite par Adèle, Norbert et Kevin (130). Arthur prend un peu de temps pour regarder les productions des deux groupes et, ensuite, il dit avoir compris l'explication de Renata (131). Il relativise alors l'importance du constat (« c'est pas grave », 135) et rappelle que la production initiale marque seulement le début de la séquence didactique. Ce faisant, Arthur insiste sur le fait que les lettres évaluées ont été réalisées sans avoir encore travaillé les caractéristiques d'un texte argumentatif sous la forme d'une LCL.

Nous retenons dans ce cinquième et dernier épisode deux éléments principaux. Le premier concerne la représentation des élèves à propos de la reprise de la controverse dans la LCL. Après l'intervention de Norbert dans le quatrième épisode, les élèves paraissent être convaincus sur le fait que la controverse doit être présentée sous forme de titre, au début de la lettre. Dans ce cinquième épisode, c'est spécialement Renata qui prône cette manière de faire (« ça c'est bien », dit-elle).

Le deuxième élément est lié au rôle de l'enseignant dans cette interaction. Arthur intervient auprès des élèves pour prendre de l'information et comprendre leur démarche. Or, il fait le choix de ne rien avancer sur la *justesse* (ou la *fausseté*) des manières de faire des élèves dans leurs productions initiales et/ou dans leurs évaluations. Arthur se limite à situer le travail réalisé (l'écriture de la production initiale, puis son évaluation) en tant que point de départ de la séquence didactique.

Après avoir décrit et commenté ces cinq épisodes marquants qui ont eu lieu lors de la confrontation des évaluations réalisées par les deux dyades, nous présentons ci-dessous nos micro-analyses des interactions. Pour ce faire, nous nous appuyons toujours sur nos axes d'analyse (cf. § 5.4.1), mais avec les variations suivantes :

- Tout d'abord, nous présentons de manière synthétique les aspects les plus saillants de la rencontre entre les deux dyades.
- Ensuite, nous présentons nos micro-analyses à partir de nos axes d'analyse, tout en modifiant légèrement les énoncés de ces derniers, afin de mieux rendre compte des particularités de la situation observée (qui est nécessairement différente de la première étape d'évaluation des productions écrites).
- Enfin, il faut signaler que la *pertinence de l'évaluation réalisée par les groupes d'élèves* (un de nos axes d'analyse) est abordée en lien avec les points saillants de la rencontre entre les groupes, afin de mettre en perspective les décisions évaluatives prises par chaque dyade lors de la première étape de la démarche évaluative.

Points saillants de la rencontre entre les groupes et retour sur la pertinence des évaluations réalisées

La rencontre entre les dyades a permis aux élèves de prendre connaissance des évaluations de leurs lettres respectives et de discuter sur celles-ci. Le premier épisode (cf. extrait ARG-1) a été l'occasion, semble-t-il, d'une prise de conscience chez Adèle, pouvant lui être favorable en matière d'apprentissages. Mais, en dehors de ce constat, l'issue la plus saillante de cette rencontre est que les échanges entre les élèves ont conduit à la construction de représentations communes mais erronées sur des éléments textuels propres à la LCL (en l'occurrence, en lien notamment avec les phases introductive et argumentative) et, dans le prolongement, sur la manière de les évaluer.

Lors du troisième épisode (cf. extrait ARG-3), l'usage des idées travaillées collectivement en classe pour la rédaction de la production initiale est au centre de la discussion. A ce propos, Renata et Bruno signalaient, dans leur évaluation de la lettre d'Adèle, Norbert et Kevin, que les arguments avancés par ces derniers auraient pu être rédigés d'une manière plus originale. Même si cette appréciation s'avère intéressante pour la suite de la séquence didactique (en vue notamment du module portant sur le développement des arguments dans une LCL), elle est inexacte (cf. Tableau 21) et, en fin de compte, trop sévère au regard de la nature même du premier texte produit par les élèves. En effet, la reprise d'idées est acceptée, voire prescrite par les moyens d'enseignement[113] : les arguments notés au tableau noir sont mis à disposition des élèves lors de l'écriture de la production initiale et ces derniers doivent « choisir, dans la liste à

[113] Très probablement, cette reprise a été aussi suggérée par Arthur à ses élèves lors de l'écriture de la production initiale, mais notre corpus ne nous permet pas de l'affirmer avec certitude.

disposition, au moins deux ou trois arguments importants pour exprimer la position (…) choisie » (Yerly, 2001, p. 112).

La réaction d'Adèle face à l'appréciation communiquée, loin de résoudre la question, la complexifie davantage. Adèle blâme la reprise littérale de la controverse dans la lettre produite par Renata, Bruno et Eliane. Ce faisant, son regard évaluatif devient également sévère, voire arbitraire. Elle contredit presque l'un des critères (le troisième) définis dans l'outil d'évaluation. En effet, la reprise, partielle ou complète, de la controverse est nécessaire dans une LCL (Dolz *et al*., 2009).

De plus, la controverse (comme il est indiqué dans la grille d'évaluation) doit apparaître au début de la lettre. Mais c'est justement cet aspect-là qui pose problème au cours du quatrième épisode (cf. extrait ARG-4). Pour Norbert, la controverse doit être présentée d'une manière très précise : en forme de titre. Or, d'un côté, dans une lettre au courrier des lecteurs, il n'y a pas de titre. D'autre côté, la controverse (ou la question posée dans la lettre source) doit être rappelée, reprise ou reformulée dans la phase introductive de la lettre, accompagnée d'une prise de position (Dolz *et al*., 2009). Pourtant, la perspective de Norbert est acceptée sans contestation par les autres élèves. Nous faisons l'hypothèse qu'ils s'appuient sur leurs connaissances préalables au sujet d'autres genres textuels pour lesquels un titre est exigé. De plus, comme nous l'avons signalé plus haut (cf. Tableau 12), la référence au *début de la lettre* n'a pas été clarifiée lors de la présentation des critères réalisée par Arthur.

L'évaluation des lettres réalisée dans la première étape de la démarche paraît, en quelque sorte, perdre son potentiel de soutien aux apprentissages (par exemple, quant à la possible amélioration des productions initiales dans le futur) lors des échanges à quatre (deuxième étape). La capacité de réflexion critique et les connaissances sur la LCL, mises en évidence par les élèves – notamment par Renata et Adèle – dans l'étape d'évaluation en duo, semblent aussi s'égarer. Pendant la rencontre des dyades, les élèves discutent, prennent des décisions et arrivent à des conclusions faisant preuve d'autonomie (peut-être en excès), mais leurs compétences (à ce stade de la séquence didactique), sur les plans disciplinaire et évaluatif, leur font défaut.

Formes de participation et rôles des élèves dans la rencontre

D'une manière générale, nous constatons une participation active, engagée et régulière durant la rencontre de la part d'Adèle, Norbert et Renata. Comparativement, Bruno apparaît plus en retrait : ses interventions sont plus rares et, globalement, marquées par un ton de plaisanterie – ce qui indique, probablement, qu'il ne prend pas très au sérieux le travail à réaliser, ou qu'il souhaite détendre l'atmosphère dans le groupe, ou qu'il n'est pas en mesure d'y participer autrement.

Les échanges à quatre donnent l'occasion à certaines personnalités de se démarquer. Différents rôles, construits dans l'interaction, sont adoptés pour chaque élève. Adèle, par exemple, se place dans une position dominante. Elle réussit à imposer son avis, d'abord en ce qui concerne l'organisation de la démarche (par exemple, en proposant d'échanger les grilles – cf. extrait ARG-2), puis à propos de la manière de comprendre et d'évaluer des éléments textuels propres à la LCL (en l'occurrence, par rapport à la formulation des phrases et, surtout, à la reprise de la controverse – cf. extrait ARG-3). Elle se confirme donc dans le rôle de *leader fonctionnel* (Alaoui *et al.*, 1996), qu'elle avait endossé en travaillant en duo

avec Norbert (cf. Figure 34). En revanche, souhaitant jouer aussi le rôle de *leader expert*, Adèle apparaît plutôt comme un *leader négatif* (Alaoui *et al*., 1996), qui apporte des informations qu'elle considère utiles pour la discussion (plus précisément, sur la reprise de la controverse dans la lettre) mais, ce faisant, elle induit le groupe en erreur.

Norbert, comparativement à son rôle lors de l'évaluation de la lettre avec Adèle, se montre plus imposant dans les échanges à quatre et fait ressortir des qualités de leader, guidant le raisonnement et apportant des informations à la discussion. Mais, tout comme Adèle, il apparaît comme un *leader négatif* qui, voulant se montrer *expert*, expose son point de vue (sur la forme de présenter la controverse dans la lettre – cf. extrait ARG-4) et amène le groupe à se construire une représentation erronée.

Renata, quant à elle, semble avoir plus de peine à s'affirmer. Son point de vue n'est pas pris en compte lors de l'organisation de la rencontre (cf. extrait ARG-2) et elle donne toujours la raison aux autres (Adèle, Norbert) dans les discussions au sujet des évaluations réalisées (plus précisément, sur la reprise de la controverse et la manière de présenter celle-ci – cf. extraits ARG-3 et ARG-4). Alors qu'elle a joué le rôle de *leader expert* (Alaoui *et al.*, 1996) dans ses interactions en duo avec Bruno, pendant la rencontre des deux dyades elle apparaît plutôt comme un *suiveur participant* (Kellerman, 2007), engagée dans la démarche et manifestant son soutien vis-à-vis du leader. Elle se laisse emporter par les propositions (erronées) d'Adèle et de Norbert et paraît ne pas être en mesure de les questionner, de mettre en avant sa capacité critique.

Enfin, Bruno, qui intervient très peu dans les échanges, se présente comme un *suiveur spectateur* (Kellerman, 2007) : il n'est pas complètement engagé dans la discussion (ni dans la démarche) et paraît plutôt regarder ce qui se passe de l'extérieur (presque comme un observateur), offrant peu de soutien actif à ses camarades.

Dynamiques des interactions entre les élèves lors de la rencontre

Les dynamiques interactives entre les élèves présentent des variations au fur et à mesure de l'avancement de la rencontre (comme l'illustre la Figure 38, voir page suivante). A une exception près, les interactions s'inscrivent dans une logique de continuité (Bachmann & Grossen, 2007), de consensus et d'accord. La *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001) apparaît comme un mode de fonctionnement distinctif dans la rencontre. En effet, les élèves montrent une disposition générale à accepter le point de vue de l'autre ou, du moins, à adhérer à celui-ci.

Dans le premier épisode, par exemple, même si dans un premier temps Adèle et Norbert paraissent ne pas admettre (ou ne pas comprendre) l'appréciation présentée par Bruno, la dyade termine par lui donner raison. L'accord cognitif (au sujet de l'appréciation) est évident, du moins de la part d'Adèle. Dans le deuxième épisode, l'accord est plutôt implicite (il n'est pas verbalisé). Norbert et Bruno suivent la proposition d'organisation d'Adèle. Certes, Renata s'y oppose, mais son point de vue est ignoré par les autres élèves. Alors, la possible *confrontation contradictoire* ou *argumentée* (Gilly *et al*., 2001) ne se concrétise pas. Enfin, lors du quatrième épisode, l'accord cognitif est manifesté clairement : la proposition (et le changement subséquent d'appréciation) de Norbert quant à la forme de présenter la controverse dans la lettre est acceptée entièrement par Renata et Bruno.

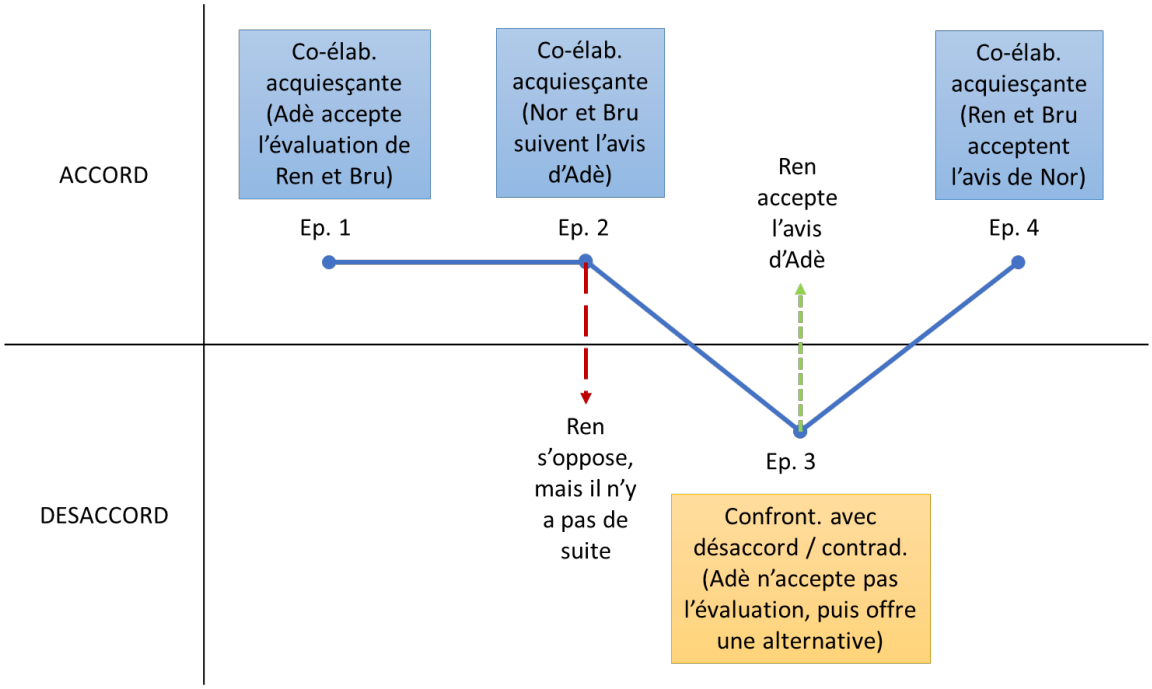


Figure 38. Évolution des dynamiques interactives dans la rencontre entre A1 et A2

En revanche, le troisième épisode se présente comme un moment important de rupture, marqué par la divergence, le désaccord avéré et, donc, la discontinuité dans les actions et discours des élèves (Bachmann & Grossen, 2007). Une situation de *confrontation avec désaccord* (Gilly *et al.*, 2001) se produit lorsqu'Adèle conteste l'évaluation de Renata et Bruno, sans forcément argumenter son opposition (cf. extrait ARG-3, 103-105). Mais la confrontation devient *contradictoire* (Gilly *et al.*, 2001) quand Adèle développe davantage son point de vue sur la reprise des idées notées au tableau noir dans les lettres produites (cf. extrait ARG-3, 107-109).

Sur le plan discursif, les échanges entre les élèves apparaissent majoritairement *cumulatifs* (Mercer, 2000). En effet, tous les élèves (ou presque) contribuent à la discussion et les propositions des uns et des autres sont généralement acceptées (beaucoup moins dans le cas de Renata). Des compréhensions communes sont construites par accumulation (c'est-à-dire, à partir de la répétition ou la confirmation des idées exprimés par les partenaires), sans passer par un examen critique des propositions. Même dans le cadre des situations de désaccord, le *discours de dispute* (contestataire, compétitif et fermé – Mercer, 2000) ne s'installe pas. Dans le troisième épisode, par exemple, l'opposition non argumentée (de la part d'Adèle) ne dure pas et la confrontation aboutit rapidement à un accord (lorsque Renata donne raison à Adèle). Or, des questions se posent quant au caractère *constructif* de ce mode de fonctionnement qui, s'inscrivant (peut-être faussement) dans la continuité, favorise l'installation de représentations erronées sur l'objet de savoir (la LCL) chez les élèves. Nous revenons sur cet aspect ci-après, d'abord en lien avec les processus de régulation qui peuvent être identifiés dans les échanges entre les dyades et, ensuite, avec le rôle joué par l'enseignant pendant cette deuxième étape de la démarche évaluative.

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Comme nous l'avons déjà signalé, la rencontre entre les élèves a donné lieu à la construction de représentations inadéquates autour des savoirs associées à la production et à l'évaluation d'une LCL. Nous considérons que cette construction passe par des processus de régulation qui s'avèrent *négatifs* dans un double sens : 1) en raison d'un manque de cohérence entre les différentes opérations constitutives du mécanisme de régulation mis en œuvre, et 2) en raison de l'impact (effectivement ou potentiellement) négatif du mécanisme sur l'activité évaluative et, *in fine*, sur les apprentissages des élèves. De ce fait, nous proposons l'existence de *régulations négatives*, à mettre en lien avec ce que Laveault (2007) appelle des dysfonctionnements ou dérives des régulations.

Dans les échanges observés lors de la rencontre des deux dyades, nous identifions des indices d'une régulation négative entre pairs dans deux épisodes en particulier :

a) Dans le troisième épisode, Adèle n'accepte pas une partie de l'évaluation réalisée par Renata et Bruno (leur réponse aux questions-critères – cf. extrait ARG-3). Son but (comme proposé dans la Figure 39, voir page suivante) est certainement de réfuter l'appréciation signalée par les élèves évaluateurs dans l'outil (*les auteurs se sont contentés de faire des phrases avec les arguments écrits au tableau noir*). A cette fin, Adèle décide de souligner la présence de phrases recopiées aussi dans la lettre écrite par Renata, Bruno et Éliane. Cette action d'Adèle, assimilable à une opération de contrôle (Allal, 2007), conduit à un ajustement de la part de Renata, consistant à accepter l'existence de la *faute* signalée par Adèle.

Le résultat de cette interaction entre Adèle et Renata est la construction d'une compréhension erronée chez les élèves : celle de considérer comme inacceptable le fait de recopier ou de reprendre des phrases (du tableau noir, de la lettre source) dans l'écriture d'une LCL. L'objectif d'Adèle n'est finalement pas atteint, car l'appréciation initiale n'est pas désavouée (Renata ne revient pas sur celle-ci, elle ne change pas d'avis). Au contraire, celle-ci est confirmée, puis élargie à d'autres éléments de la lettre. Nous constatons une rupture – représentée dans la figure par le changement de couleur dans les flèches – entre le but (légitime – cf. Tableau 21) d'Adèle et la stratégie qu'elle choisit pour y arriver. A partir de ce choix, tout le mécanisme de régulation dysfonctionne, provoquant une *distorsion* du regard évaluatif des élèves et de leur représentation sur ce qui est permis ou non lors de la production d'une LCL à l'école et, *par ricochet* (comme nous le verrons ci-après), sur les éléments textuels attendus dans ce genre de texte.

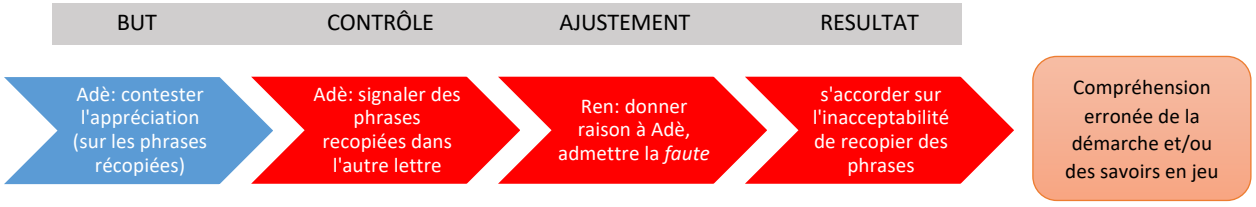


Figure 39. Régulation négative sur le recopiage de phrases dans une LCL

b) Dans le quatrième épisode, Norbert essaie de comprendre le sujet de discussion entre Adèle et Renata lors du troisième épisode (cf. extrait ARG-4). Son but (comme nous l'indiquons dans la Figure 40, ci-après)

est précisément d'identifier le centre de la confrontation, l'aspect qui pose problème dans (l'évaluation de) la lettre. Pour ce faire, Norbert met en œuvre un ensemble d'opérations de contrôle : il pose des questions directement à ses camarades, il fait des inférences (à partir de la situation, des échanges, des différences entre les deux lettres) pour, finalement, conclure à l'existence d'une *erreur* dans la lettre produite par Renata, Bruno et Éliane. L'ajustement qui en résulte consiste, pour Norbert, à signaler l'erreur qu'il a décelée et à changer, en conséquence, l'appréciation concernée (à son avis) dans l'outil d'évaluation. La décision de Norbert est acceptée et validée par les autres élèves. Le résultat de la régulation est donc, comme dans le cas précédent, la construction d'une représentation (commune) inappropriée au sujet de la LCL. Plus précisément, il s'agit de croire que, dans ce genre textuel, la controverse doit apparaître dans un titre.

On serait tenté de considérer que Norbert a atteint son but, puisqu'il a trouvé une réponse à sa propre question. Or, la suite des évènements montre que sa *découverte* a des conséquences potentiellement défavorables pour lui-même et pour les autres élèves. Le passage entre l'action de contrôle et l'ajustement (accentué dans la figure par un changement de couleur dans les flèches) s'avère problématique, à partir du moment où la conclusion tirée par Norbert est inadéquate et, de plus, ratifiée par ses camarades. Ainsi, le mécanisme de régulation est *parasité* et l'erreur inexistante devient, pour les élèves, le signe d'une qualité recherchée dans une LCL.

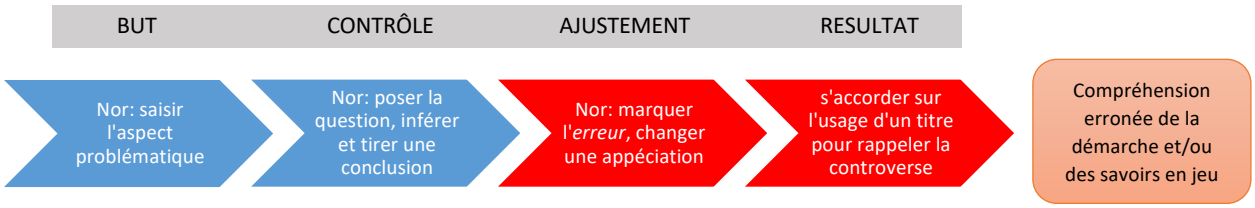


Figure 40. Régulation négative sur la présentation de la controverse dans une LCL

Les indices de régulations négatives identifiés dans les deux épisodes que nous avons examinés ci-dessus, nous amènent à réfléchir sur les limites – les risques, les défaillances – de la démarche évaluative proposée aux élèves. Nous constatons que le développement de l'autonomie des élèves, promesse et but ultime des diverses modalités d'autoévaluation (Allal, 1999), peut rapidement devenir un piège si ce processus n'est pas suffisamment encadré – si paradoxale que cela puisse paraître.

Au début de la séquence didactique, les élèves n'ont évidemment pas encore développé les compétences nécessaires pour écrire (à deux !) puis évaluer (à deux aussi !) une lettre au courrier des lecteurs, tout en respectant l'ensemble des éléments textuels que celle-ci peut convoquer. Dans la démarche d'évaluation intergroupe proposée, l'opinion des pairs et la grille d'évaluation apparaissent comme des outils précieux mais, à la fois, insuffisants. D'autres référents (dont l'avis de l'enseignant, mais pas seulement) s'avèrent nécessaires pour permettre une *triangulation à des fins de validation* (Mottier Lopez & Allal &, 2010), fondamentale en cas de doute ou de confrontation d'avis différents entre les élèves évaluateurs.

Rôle de l'enseignant lors de la rencontre entre les deux groupes

Dans ses interventions lors du cinquième épisode, Arthur se positionne en tant qu'observateur et accompagnateur non intervenant, au regard des actions et décisions des élèves dans la démarche évaluative réalisée. Lorsqu'il interagit avec Renata, Bruno, Adèle et Norbert (cf. extrait ARG-5), Arthur insiste particulièrement sur le statut des lettres évaluées. C'est certainement car il cherche à mettre en perspective les décisions et les conclusions des élèves dans le cadre de l'évaluation de leurs productions initiales respectives. Les forces et faiblesses constatées à travers cette évaluation formative doivent servir à la planification (par l'enseignant) des modules à venir dans la séquence didactique[114] et aider les élèves à se faire une représentation des contenus qu'y seront travaillés (Dolz *et al.*, 2001). En ce sens, le rôle joué par Arthur, ainsi que son choix de ne pas s'exprimer sur la qualité des productions et/ou des évaluations des élèves, sont à comprendre à la lumière des *implicites* propres au *contrat didactique* (Brousseau, 1986, 1998) qu'il est censé maintenir.

Toutefois, il faut aussi prendre en considération les risques potentiels de ce parti pris de la part d'Arthur. En s'abstenant de donner un feedback immédiat aux élèves concernant leurs lettres et les évaluations de celles-ci, Arthur peut, d'une certaine manière, renforcer les représentations inexactes construites par les élèves (en l'occurrence, quant à la reprise de phrases et la présentation de la controverse dans la LCL). En effet, vu qu'il ne contredit pas les perceptions erronées des élèves, Arthur pourrait, sans le vouloir, être en train de les cautionner. Le pari consiste donc à miser sur : 1) la capacité des élèves à saisir et garder à l'esprit le caractère formatif de la démarche évaluative effectuée – signifiant donc que les élèves doivent encore progresser – et 2) la valeur des activités et modules projetés dans la séquence en tant que sources potentielles de *régulation rétroactive différée* (Allal, 2007).

Synthèse de la rencontre entre les groupes A1 et A2 : éléments à retenir

Lors de la rencontre entre les dyades (formées par, d'un côté, Renata et Bruno et, d'autre côté, Adèle et Norbert), nous avons observé (dans l'ensemble) une participation active des élèves à la discussion et à la prise de décisions. Parallèlement, nous avons distingué différentes formes d'investissement des élèves dans la démarche, traduites par les divers rôles qu'ils ont adoptés. Ainsi, Adèle et Norbert sont apparus comme des figures dominantes, guidant les échanges et réussissant à convaincre leurs camarades – devenant pourtant des *leaders négatifs* (Alaoui *et al.*, 1996), en raison de la teneur des idées qu'ils ont promu. De leur côté, Renata et Bruno ont endossé le rôle de *suiveur*, la première dans une forme *participante* (engagée dans la démarche – Kellerman, 2007) et le deuxième en tant que *spectateur* (peu actif dans la démarche – Kellerman, 2007).

Les dynamiques d'interaction entre les élèves ont pris souvent la forme d'une *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al.*, 2001), marquée par une disposition générale à se mettre facilement d'accord – même dans le cadre d'une situation de confrontation avérée. Ces accords, généralement rapides et explicites, se sont

[114] Les données que nous avons à disposition ne nous permettent pas de dire si Arthur s'est servi ou non des informations recueillies pour ajuster la planification de la séquence. Dans ce sens, il convient de rappeler que, comme le constate Tobola Couchepin (2017) dans sa thèse de doctorat, les enseignants n'effectuent pas systématiquement ce type d'ajustements à partir de l'évaluation formative des productions initiales.

produits sans forcément faire recours à l'argumentation ni à l'examen critique des idées exprimées – probablement car, en début de séquence didactique, les élèves ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour traiter les informations de cette manière-là.

Ce manque d'examen critique est peut-être à mettre en lien avec le constat majeur que nous avons retiré de la rencontre entre les dyades : la construction (par les élèves) de compréhensions partagées mais erronées sur la production et l'évaluation d'une LCL – plus précisément, en lien avec la reprise des idées discutées dans la classe et la présentation de la controverse dans la lettre. Nous avons interprété ce constat à la lumière de processus que nous avons appelé de *régulation négative*, c'est-à-dire, ayant des conséquences potentiellement négatives quant au développement de connaissances disciplinaires et de compétences évaluatives des élèves.

L'identification d'indices de *régulation négative* nous a conduit à pointer les limites de la démarche d'évaluation intergroupe (par rapport au cadre proposée et aux référents à disposition, par exemple), ce qui nécessite de questionner les conditions nécessaires au développement de l'autonomie des élèves et de leur capacité de réflexion critique. Dans ce contexte, nous avons interrogé la décision d'Arthur de ne pas aborder de manière immédiate les aspects problématiques repérés dans les productions initiales et/ou dans les évaluations de celles-ci effectuées par les élèves. Toutefois, nous avons reconnu la légitimité de ce choix au regard du contrat didactique au début de la séquence didactique et du travail d'approfondissement à réaliser par la suite.

6.2.4 Description et commentaires sur la discussion collective en fin d'activité

Comme nous l'avons signalé plus haut (cf. § 6.3), Arthur a organisé une mise en commun à la fin de la leçon afin de discuter avec les élèves sur la démarche évaluative réalisée (cf. Tableau 11, niveau 2-2-1 dans le synopsis). Dans ce qui suit, nous présentons une description des échanges entre Arthur et ses élèves à ce moment-là, afin de donner à voir les contenus qui ont été traités et, quand c'est possible, d'établir des liens avec des aspects marquants de la démarche d'évaluation effectuée par les groupes que nous avons retenus (A1 et A2).

Après avoir récupéré les lettres évaluées et le grilles d'évaluation complétées par les différents groupes, Arthur demande aux élèves de regagner leurs places. Il démarre la discussion collective par un commentaire général, en guise de feedback, sur ce qu'il a observé. Plus précisément, il signale avoir constaté un engagement important de la part des élèves lors de la réalisation de la démarche évaluative : « je pense que / vous avez dans tous les groupes fini par faire une / analyse sérieuse », dit-il.

Ensuite, Arthur pose deux questions à la classe. La première porte sur la manière dont les groupes d'élèves ont reçu les commentaires (les évaluations) des autres lors de la rencontre entre dyades : « est-ce que vous avez **compris** ce que euh l'autre groupe a analysé de votre texte ↑ est-ce que vous étiez d'accord ou est-ce qu'y a des points où vous n'étiez pas tout à fait d'accord ↑ ». Dans un premier temps, il n'y a pas de réaction de la part des élèves. Arthur reformule donc sa question : « tout ce qui vous a été dit par les autres groupes vous êtes d'accord avec ce qu'ils ont écrit ↑ ». Plusieurs élèves répondent en même temps

de manière affirmative, sans toutefois développer leur avis. Arthur accepte cette réponse et il ne cherche pas à approfondir davantage sur le sujet.

La deuxième question d'Arthur porte sur les aspects susceptibles d'amélioration dans les lettres, identifiés par les élèves à travers les évaluations réalisées :

Extrait AMC1-1

140. E qu'est-ce que // vous en pensez ↑ est-ce que votre texte il aura besoin d'améliorations ↑ ou bien c'était déjà du top ↑ (…) d'une manière générale qu'est-ce que vous pensez qui doit être amélioré dans votre texte ↑ //
141. El1 euh si les XXX enfin si les / si / on pense que XXX plus d'exemples avec XXX plus d'arguments
142. E ah ↑ // qu'il faut plus / que peut-être il faut plus argumenter ou plus développer les arguments ↑ oui ↑ ok ↓ ok ↓ / d'autres / dans d'autres groupes ↑ Adèle ↑
143. Adè bah qu'avec Norbert et on était aussi avec Kevin quand on a écrit ça / euh / il faut qu'on fasse le texte plus en parties parce que nous on a fait juste **un** seul texte ↓ une seule partie comme ça ↓
144. E **oui** ↓ ça c'est effectivement je pense ça ressort dans dans / la plupart de textes c'est / le texte était-il écrit en plusieurs parties (en référence au premier critère d'évaluation) / vous vous souvenez quand on / depuis le temps que vous écrivez des textes / on / très souvent les textes ils sont en combien de parties ↑
145. El2 en plusieurs ↓ / en trois ↑
146. E en trois parties ↓ qui / qu'on pourrait résumer comment ↑
147. El3 le début le milieu et la fin ↓
148. E (rit) ouais le début le milieu et la fin ↓ d'accord mais en étant un tout petit peu plus précis ↑
149. El4 le début non ↑
150. E ouais le début de fois on appelle ça une ↑ //
151. El5 une introduction
152. E une introduction // alors dans le texte narratif une histoire qu'on lit
153. Ren l'action ↑
154. E pareil on peut avoir l'action euh
155. Nor l'aventure ↑
156. E on peut avoir quand on a fait le texte sur le jeu le déroulement du jeu ↓ et puis la troisième partie ça serait quoi ↑
157. Nor la fin ↑
158. Ren la conclusion
159. E (il semble ne pas avoir écouté Renata) une ↑ / la fin on est d'accord mais / une ↑ /
160. El6 conclusion
161. E conclusion ↓ on a vu dans le texte sur les jeux quand la règle du jeu à la fin de la règle du jeu euh bah il faut expliquer comment se termine la partie ↓ donc c'est un peu / effectivement la conclusion ↓ alors c'est effectivement les choses qu'on va travailler hein ↑ sur les différentes / ces trois parties euh qu'on devrait voir paraître dans le texte argumentatif pour être le plus convaincant possible ↓ d'accord ↑ / vous aimeriez dire autre chose sur les textes que vous avez lus **ou** sur le vôtre ↑ // (pas de réaction des élèves) ok ↓ / ces textes / je vais tous les garder / à la fin du module / c'est-à-dire à la fin de notre **apprentissage** sur le texte argumentatif vous devrez **retravailler ce texte** sur ce même sujet et ben justement le but sera de voir toutes les améliorations que vous allez y apporter ↓ mais c'est pas pour tout de suite hein ↑ d'abord il faut qu'on travaille en classe tout ceci ↓ ok ↑

La question d'Arthur (140) suscite des réponses de la part de deux élèves. La première réponse (inaudible par moments, 141) est en lien avec l'idée de développer davantage les arguments présentés dans les lettres (142). Arthur reformule et accepte la proposition de l'élève (142).

La deuxième réponse est fournie par Adèle (membre du groupe A2), qui signale que, dans la lettre qu'elle a co-écrite avec Norbert et Kevin, un élément à améliorer concerne l'organisation en parties du texte (143). Cette intervention d'Adèle sert à renforcer (et peut-être confirmer) notre hypothèse d'une prise de conscience de cette élève à propos de cet élément textuel de la lettre au courrier des lecteurs (cf. extrait ARG-1). Dans ce sens, nous considérons que la communication de l'évaluation réalisée par le groupe A1 (Renata et Bruno) a certainement déclenché chez Adèle un mécanisme d'autorégulation lui permettant de s'approprier le critère d'évaluation et, par ce biais, de commencer à se construire une représentation du contenu de savoir concerné (l'organisation de la LCL en parties).

La réponse d'Adèle suscite une réaction de la part d'Arthur, qui se montre d'accord avec l'élève et signale que, dans la plupart des cas, les lettres produites par les élèves n'étaient pas divisées en parties (143, 144). A partir de ce constat, Arthur échange avec les élèves pour faire des liens avec leurs connaissances à propos des parties constitutives des textes qu'ils ont produits par le passé (dont des textes narratifs ou les règles de jeu, 144-161). Ce faisant, Arthur insiste sur une division des textes en trois parties (146), que les élèves essaient de nommer (introduction, action, conclusion – 151, 153, 158, 160). L'enseignant conclue en indiquant que c'est justement sur ces éléments-là que les élèves vont travailler tout au long des modules et rappelle que le but pour les élèves, à la fin de la séquence didactique, sera de revenir sur leur production initiale pour l'améliorer (161).

Les informations apportées par Arthur, en interaction avec la classe, anticipent donc une partie des contenus à travailler dans la suite de la séquence d'enseignement. Certes, son retour sur l'organisation des textes en plusieurs parties apparaît général et non spécifique à la production d'une LCL. Nonobstant, il donne des pistes qui peuvent servir aux élèves (dont Renata et Bruno, membres du groupe A1) à se faire une représentation plus claire de cet élément textuel et du critère d'évaluation concerné. En revanche, nous constatons qu'Arthur ne s'attarde pas sur ce qui concerne le développement des arguments, évoqué pourtant par un élève (141). Notre hypothèse est que, même s'il s'agit d'un aspect essentiel dans la production d'une lettre au courrier des lecteurs, Arthur considère que c'est très tôt (dans la séquence) pour l'introduire et, donc, il choisit d'attendre pour traiter ce sujet avec les élèves au cours du module prévu à cet effet.

6.3 La classe de Sonja

Description de la leçon et consignes de Sonja pour la démarche évaluative

Le Tableau 22 (voir page suivante) expose le synopsis (inspiré de Schneuwly *et al.*, 2006) de cette leçon dans la classe de Sonja. Celui-ci présente la structuration de la leçon, en décrivant de manière condensée ses principales parties, les actions de l'enseignante et les principaux contenus abordés.

Tableau 22. Synopsis D1 (évaluation intergroupe de la production initiale), classe de Sonja

Niveaux	Repères temporels	*Description*	Matériel	FST
1		Organisation de la démarche évaluative		
1-1		Construction d'une représentation de la démarche		
1-1-1	00'58'' – 03'54''	*Mettre les élèves en situation (rappel de la leçon précédente)* E revient sur le contenu de la leçon précédente (la première portant sur le texte argumentatif). En interaction avec la classe, E rappelle le contenu des activités réalisées dans la mise en situation, puis revient sur l'écriture par dyades d'une production initiale (lettre de réponse à Éric).		Collectif = C
1-1-2	03'55'' – 04'58''	*Introduit la démarche évaluative* E annonce que cette leçon servira à effectuer l'évaluation, toujours par dyades, de la production initiale d'autrui (évaluation intergroupe). E signale qu'une grille d'évaluation servira à soutenir cette démarche.		C
1-2		Construction de sens à propos de l'outil d'évaluation		
1-2-1	04'59'' – 12'12''	*Organise et explicite la démarche d'évaluation (évaluation entre groupes de pairs)* E demande aux élèves de former les mêmes dyades que lors de la production initiale. Distribution des grilles d'évaluation, ensuite explicitation de la grille d'évaluation : à la demande de E, les élèves lisent, par tours, les cinq points et les questions qu'y sont présents. Au fur et à mesure et en interaction constante avec les élèves (par des questions), E apporte des explications sur chaque aspect.	Grille d'évaluation	C
2		Mise en place de la démarche évaluative		
2-1		Évaluation intergroupe des textes produits		
2-1-1	12'13'' – 13'48''	*Organise l'évaluation entre groupes des productions écrites* E distribue les textes groupe par groupe (en s'assurant que les groupes reçoivent tous un texte différent du leur – sélection effectuée à l'avance), puis lance la démarche d'évaluation.	Textes produits par les élèves (productions initiales = PI)	C
2-1-2	13'49'' – 25'53''	*Accompagne la réalisation de l'évaluation intergroupe des textes* Par groupes de deux, les élèves réalisent l'évaluation des productions initiales. Durant ce moment, E passe entre les groupes pour vérifier leur avancement dans l'activité. E répond aux questions des élèves (notamment sur l'usage des critères d'évaluation et de la grille d'évaluation en général), les accompagne dans l'usage de l'outil d'évaluation, pose des questions aux élèves.	Grille d'évaluation et textes produits par les élèves (PI)	Groupe = G
2-1-3	25'54'' – 35'30''	*Accompagne la confrontation des avis des évaluateurs/évalués* (par groupes de quatre) E signale la fin de l'évaluation des textes et organise des échanges à quatre élèves, en réunissant la dyade « évaluatrice » et la dyade « évaluée ». Pour certains, il s'agissait de deux groupes ayant évalué mutuellement leurs textes respectifs. Puisque ce n'était pas toujours le cas, E soutient l'agencement et l'organisation temporelle des échanges (pour que tous les groupes puissent échanger).	Grille d'évaluation et textes produits par les élèves (PI)	G
2-2		Discussion collective sur la démarche d'évaluation entreprise		
2-2-1	35'31'' – 41'36''	*Organise et mène mise en commun autour de la pratique évaluative* Terminés les échanges entre groupes, E demande aux élèves de regagner leurs places et propose un moment de discussion collective autour de l'expérience d'évaluer les textes d'autrui. E pose des questions sur le sujet et les élèves réagissent. E termine par un feedback général concernant la qualité des productions initiales des élèves. Enfin, E récupère les grilles d'évaluation renseignées et les textes des élèves.		C

Sonja démarre la leçon (1-1-1 dans le synopsis) en rappelant le travail de la leçon précédente sur le texte argumentatif sous la forme d'une LCL. Sonja réalise ce rappel en interaction collective, dit-elle, afin d'informer un élève (Thierry) qui était absent les jours précédents. A la demande de Sonja, différents élèves fournissent, par tours, des informations sur les activités introductoires effectuées lors de la mise en situation – dont la lecture de différents exemples de lettres au courrier des lecteurs dans des journaux variés. Sonja signale que, suite à ces activités, les élèves ont écrit, par groupes de deux, un premier texte (production initiale), qui était une lettre (en réponse à la lettre d'un enfant appelé Éric – cf. Figure 16) au sujet de l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire.

Ensuite, Sonja décrit le travail à réaliser (1-1-2) : par groupes de deux, les élèves devront évaluer le texte écrit par un autre groupe. Pour ce faire, chaque groupe d'élèves pourra s'appuyer sur une grille (cf. Figure 17) que Sonja propose de « regarder ensemble » dans le but de « la comprendre ». Elle demande alors aux élèves de se réorganiser par deux, comme ils étaient pour l'écriture de la production initiale (1-2-1). Puis, une fois les groupes rétablis, Sonja démarre la lecture collective de la grille d'évaluation. L'enseignante propose de commencer par découvrir le « tableau » qui constitue la première partie de l'outil, composé des « cinq points » qui devront être évalués. Comme Arthur, Sonja décide de ne pas utiliser le mot *critère* et parler plutôt de *points*. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit peut-être d'un choix collégial des enseignants, décidé lors de la planification de la leçon. En revanche, nous constatons que Sonja parle clairement d'évaluation (et non « d'analyse » comme le fait Arthur) lorsqu'elle présente la consigne à la classe. Sonja sollicite différents élèves pour lire à voix haute les cinq « points » à évaluer :

Extrait SPC-1

162.	E	j'aimerais tout à l'heure que vous **évaluiez** / **ces** cinq points ↓ alors on va juste voir qu'est-ce que ça veut dire ↓ tu me lis le premier Daniel ↑ //
163.	Dan	euh *la lettre est écrite en plusieurs parties* ↓ (lecture de la grille d'évaluation, premier critère)
164.	E	donc vous allez recevoir la lettre / d'un autre groupe et vous allez devoir dire **oui** elle est en plusieurs parties ou bien / non ↓ ça s'appelle comment ces parties ↑
165.	Arn	paragraphes ↑
166.	E	des **paragraphes** bravo Arnaud ↓ d'accord ↑ donc est-ce que la lettre que vous allez recevoir on voit qu'y a des espaces on voit qu'ils sont revenus à la ligne ou est-ce que la lettre que vous allez recevoir c'est **un** texte ↑ c'est pas compliqué ça ↓ / ouais ↑ Aldo ↑ numéro deux ↓
167.	Ald	*on sait qui écrit* / *à qui est adressée la lettre* ↑ / (lecture de la grille d'évaluation, deuxième critère)
168.	E	d'accord donc comment on va savoir / **à qui** on a écrit ↑
169.	El1	bah XXX le nom de la personne
170.	E	au début il faut qu'y ait **quoi** ↑
171.	El1	le nom de la personne à qui
172.	E	[c'est-à-dire ↑
173.	El2	cher Éric
174.	E	cher Éric ↓ tout à fait ↓ ceux qui ont écrit Éric tout seul ça va tout aussi bien hein ↑ et puis qu'est-ce qu'il faut en bas de la lettre ↑
175.	El3	les noms de nous
176.	E	les deux noms des enfants en tant que signature ↓ ok ↓ pardon ↑
177.	El4	pour euh // en haut ↑
178.	E	non en haut à droite ↑ ça non ↓
179.	El4	XXX mis dans la marge

180. E **non** ↓ ça ça passera pas ↓ parce que ça c'est ce que moi je veux que tu fasses que tu mettes ton nom ↓ mais quand tu écris une lettre ah ben tu signes en bas ↓ bref ↓ la numéro trois j'écoute euh / Malik ↑
181. Mal *la question controversée* entre parenthèses *le sujet discuté apparaît au début* / (lecture de la grille d'évaluation, troisième critère)
182. E d'accord ↓ qu'est-ce que ça veut dire ça ↑ / j'aimerais bien qu'on me remette ça en mots ↓ / ***le sujet discuté apparaît au début*** ↓ vas-y alors Malik
183. Mal euh c'est ce que / euh / le sujet qui parle est-ce qu'il est au début ou à la fin ↑ je sais pas ↓
184. E euh Teddy ↑
185. Ted c'est par exemple euh / tu dis par exemple je suis pour
186. E non ↓ ça c'est donner son avis ↓ ça c'est donner une opinion ↓ euh Aline ↑
187. Ali tu dis d'abord est-ce que tu voulais dire et après tu tu / tu réexpliques plus précisément après ↓
188. E Thierry ↑
189. Thi c'est par exemple / euh pourquoi euh ceci euh / est comme ça ↓ / et après ils discutent
190. E (rires) alors **le sujet discuté** c'était quoi ↑
191. Jen les langues
192. E est-ce que c'est bien d'apprendre les langues petit ou bien est-ce qu'il vaut mieux attendre qu'on soit plus grand ↑ donc **vous deviez** dans le texte / vous deviez dans le texte avoir une introduction / ces deux trois premières lignes / où vous alliez redire ça ↓ / ah bah alors tu sais Éric la question que tu as posée là sur les langues je vais te donner mon avis ↓ / par exemple ↓ / hein ↑ ça va ↑ / Jenny numéro quatre ↓ /
193. Jen *on comprend bien la position l'opinion de l'auteur de la lettre* ↓ (lecture de la grille d'évaluation, quatrième critère)
194. E dis redis ça avec d'autres mots ↓ ça veut dire quoi ↑
195. Jen ça veut dire que c'est pour / il va pas dire / il va dire ce qu'il pense ↓ / par exemple moi je suis **contre** parce que / je pense que c'est déjà dur le français comme ça et euh
196. E et que c'est **clair** et qu'on le comprend bien ↓
197. Jen ouais
198. E d'accord ↑ est-ce qu'y a des questions là-dessus ou ça ça va ↑
199. El5 non
200. E et la dernière Nestor ↑ /
201. Nes *il donne au moins trois raisons qui appuient sa position* ↑ (lecture de la grille d'évaluation, cinquième critère)
202. E donc au moment où vous avez écrit le texte je vous avais demandé de mettre ↑
203. El6 trois
204. E trois arguments ↓ donc il suffit de compter est-ce qu'y en a trois ↑ hein ↑ ok ↓

Sonja signale que les élèves devront évaluer à partir de cinq critères (« cinq points » – 162) et pose des questions aux élèves afin d'expliciter la signification de chaque critère. A partir des réponses apportées, Sonja donne à voir précisément (souvent avec des exemples – 166, 174, 180, 192) comment les élèves pourront juger si les différents critères sont atteints ou non dans les lettres à évaluer. Autrement dit, elle modélise la démarche évaluative consistant à repérer des *indices* concrets (des *signes parlants*, selon Hadji, 2012b) dans les productions pour les mettre en relation avec le critère concerné. De plus, Sonja clarifie si besoin certaines propositions des élèves pour éviter des confusions – par exemple, entre le troisième et le quatrième critères (186).

Après, Sonja passe en revue, toujours en interaction avec les élèves, les deux questions (questions-critères) qui clôturent l'outil d'évaluation :

Extrait SPC-2

205. E ensuite y a d'autres choses sous ce tableau ↓ / qu'est-ce qu'y a là-bas dessous Jacob ↑ lis voir la première question
206. Jac XXX *les arguments sont-ils convaincants* ↑ *justifie ta réponse* ↓ (lecture de la grille d'évaluation, première question-critère)
207. E d'accord ↓ donc vous allez lire le texte des copains que vous allez recevoir vous allez regarder est-ce qu'y en a trois de ces arguments / puis après vous allez vous poser la question ***sont-ils convaincants*** ↑ / ça veut dire quoi ↑ // oui ↑
208. El1 est-ce que / ce qu'ils disent euh / c'est à peu près vrai ou euh
209. E non ↓ / convaincant ça veut pas dire est-ce que c'est vrai ou pas vrai ↓ / euh Amel
210. Ame XXX moi je pose la question ben un argument / un argument convaincant c'est quelque chose qui m'a donné une réponse / parce que si l'argument euh XXX / il m'a pas trop servi à quelque chose parce que je pose une question pour avoir des idées / et puis si l'argument il est pas convaincant ben / ça me servira à rien ↓
211. E ça te fera pas XXX / par exemple ça va pas **enrichir** toi tes arguments ↓ ou alors peut-être ça va pas te faire changer d'avis ↓ / d'accord ↑ si c'est pas convaincant ↓ ça va ça ↑ / et puis c'est marqué *justifiez* ↓ ça veut dire quoi *justifiez* ↑
212. Ame dis pourquoi
213. Thi donne des arguments
214. E ça veut dire que vous allez devoir expliquer pourquoi ↓ et puis vous avez vu qu'à cet endroit-là y a cinq lignes ↑ // ouais pourquoi y a cinq lignes vous pensez ↑
215. El2 on doit écrire
216. E qu'est-ce que / qu'est-ce qu'elle va vouloir Sonja là ↑
217. Thi qu'on écrive une ligne sur deux (en rigolant)
218. E ah d'accord (acceptant l'ironie) et puis en a une dernière des questions que / Aldo va nous lire / *quel autre* ↑ /
219. Ald *quel autre point pourrait être amélioré* ↑ (lecture de la grille d'évaluation, deuxième question-critère)
220. E voilà ↓ donc ça c'est un conseil hein ↑ à vous de voir qu'est-ce que vous pourriez faire ↓

Pour la première question-critère, suite à la lecture de l'énoncé, Sonja interroge les élèves sur leur compréhension à propos du caractère convaincant des arguments avancées dans une LCL. Sur la base des réponses proposées, elle apporte des précisions sur ce qui fait ou non qu'un argument soit convaincant (209, 211). Sonja insiste spécialement sur le fait que les élèves doivent justifier leur réponse de manière complète (en utilisant toute la place mise à disposition, 214-218). La deuxième question-critère est abordée très rapidement par Sonja, en indiquant aux élèves que pour y répondre il s'agira de donner un « conseil » aux élèves auteurs de la lettre (220).

Sonja procède ensuite à la distribution, groupe par groupe, des textes à évaluer, suivant l'organisation (appariement des dyades) qu'elle avait décidé à l'avance[115]. Puis, elle lance la première étape de la démarche évaluative, soit l'évaluation intergroupe des productions initiales (2-1-2 dans le synopsis). Pendant la réalisation de cette étape, Sonja passe entre les rangs pour vérifier l'avancement du travail,

[115] Comme expliqué dans notre chapitre méthodologique (cf. § 5.3.1).

pour répondre aux questions éventuelles des élèves, voire pour accompagner (si besoin) certains groupes dans leur réflexion.

Quand Sonja constate que la plupart des groupes ont terminé l'évaluation des productions à l'aide de la grille, elle indique le démarrage de la deuxième étape de la démarche, soit la discussion entre dyades sur les évaluations réalisées (2-1-3). Sonja organise ces échanges en tenant compte du nombre impair de groupes. Quand toutes les dyades ont eu l'occasion de discuter, Sonja demande aux élèves de regagner leurs places et organise un moment de discussion collective, de feedback sur la démarche évaluative effectuée (2-2-1).

Anticipation des difficultés potentielles en lien avec la présentation de l'outil évaluatif

Comme il a été le cas dans la classe d'Arthur, la présentation des critères et questions-critères par Sonja vise certainement à faciliter la compréhension et l'usage de la grille d'évaluation par les élèves. Plus précisément, cette étape de construction de sens à propos de l'outil évaluatif vise à favoriser une appropriation par les élèves des attentes qui leur sont adressées. Nous considérons que la manière dont Sonja explique et explicite les différents points et questions présents dans la grille est, globalement, très claire et précise. En demandant aux élèves de reformuler avec leurs mots les critères et en présentant des exemples des signes (des *observables* – Hadji, 1997) à rechercher dans les lettres évaluées (cf. extraits SPC-1 et SPC-2), la tâche des élèves évaluateurs devrait être plus *simple*. Toutefois, les élèves pourraient rencontrer des difficultés lors de l'usage de la grille, en lien avec la manière dont les critères et questions-critères sont présentés. En ce sens, dans le Tableau 23 nous identifions les principaux écueils que les élèves pourraient affronter au moment d'évaluer la LCL produite par un autre groupe.

Tableau 23. Présentation de la grille d'évaluation par Sonja et écueils pouvant en découler

Critère / Question-critère	*Forme de présentation des critères et attentes de la part de Sonja.*	*Possibles difficultés pour les élèves dans la compréhension et/ou l'usage des critères.*
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties**	En interaction avec les élèves, E explicite le critère et des indices observables → les élèves évaluateurs doivent pouvoir identifier des paragraphes, « des espaces », des sauts de ligne et non « **un** (seul) texte ».	Pas d'attente exprimée sur la distinction de trois phases (introductive, argumentative, conclusive).
2. On sait : **qui** écrit, **à qui** est adressée la lettre	En interaction avec les élèves, E explicite le critère et des indices observables → les élèves évaluateurs doivent retrouver le nom du destinataire (Éric) et les noms des élèves auteurs de la lettre « en tant que signature » (et non « en haut à droite »).	(Pas de difficulté particulière identifiée)
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début	En interaction avec les élèves, E rappelle la question de controverse (l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire) et donne un exemple → les élèves évaluateurs doivent retrouver la controverse dans « une introduction », dans les « deux trois premières lignes ».	(Pas de difficulté particulière identifiée)

4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre	E demande à une élève de reformuler le critère, puis propose un complément → les élèves évaluateurs doivent pouvoir « comprendre » la position, celle-ci doit être « claire ».	Indication un peu abstraite, il n'y a pas vraiment de reformulation. Qu'est-ce que cela signifie de « comprendre » une position ? Comment décider si celle-ci est « claire » ou non ? Ce n'est pas dit explicitement que les élèves auteurs de la lettre doivent être pour ou contre. Aucun exemple concret n'est donné (à différences des autres critères).
5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position	E reformule le critère → les élèves évaluateurs doivent vérifier qu'il y ait « trois arguments » et pour cela « il suffit de compter (…) qu'y en a trois ».	L'accent est mis sur le nombre d'arguments. Pas de précision sur le fait que les trois arguments doivent être (tous) cohérents avec la position choisie et qu'ils doivent être différents les uns des autres.
QC1 : Les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse	En interaction avec les élèves, E précise la question-critère → les élèves évaluateurs doivent indiquer si ce que les auteurs de la lettre ont écrit peut « enrichir » le point de vue du lecteur (évaluateur), voire lui « faire changer d'avis ». Ils doivent aussi justifier leur réponse : « expliquer pourquoi » en utilisant toute la place à disposition (les « cinq lignes »).	La question du caractère convaincant des arguments reste large, son jugement peut s'avérer très personnel (subjectif). Mais ici, l'enseignante propose des clés de lecture, des signes possibles.
QC2 : Quel autre point pourrait être amélioré ?	E reformule mais ne cherche pas forcément à développer le critère → les élèves évaluateurs doivent donner « un conseil ».	Explication trop large. Comment comprendre l'idée de « conseil » ? Un large éventail de réponses/propositions possibles. Pas de référence explicite à la reprise éventuelle des critères jugés comme non atteints.

Dans ce qui suit, tout en veillant à établir des liens avec nos analyses *a priori* sur les potentialités et les possibles difficultés associées à la forme de l'outil évaluatif et à la manière dont Sonja explicite ses contenus, nous présentons nos micro-analyses des interactions de deux groupes d'élèves (S1 et S2). Pour cette présentation, comme pour la classe d'Arthur, nous suivons ici l'organisation suivante :

- Pour chaque groupe (§ 6.4.1 et § 6.4.2), d'abord, nous décrivons et commentons les interactions qui ont lieu pendant la première étape de la démarche (évaluation intergroupe de la LCL). Ensuite, nous présentons nos analyses de ces interactions, structurées à partir des 5 axes que nous avons définis (cf. § 5.4.1). Nous terminons par une courte synthèse qui ressemble nos constats principaux.
- Pour la deuxième étape de la démarche (rencontre des groupes d'élèves - § 6.4.3), la logique de présentation est tout à fait semblable, à savoir : description commentée des interactions, analyses structurées par axes, synthèse.
- Enfin, nous décrivons et commentons les interactions qui ont lieu en fin d'activité (§ 6.4.4), lors de la mise en commun organisée par Sonja (cf. Tableau 22, niveau 2-2-1 dans le synopsis).

Il faut préciser qu'au moment de l'écriture des productions initiales, un de ces groupes (S2) n'était pas encore formé. En effet, un des élèves était absent (Thierry) et l'autre (Jacob) a écrit sa lettre tout seul.

Sonja décide de les réunir lors de l'évaluation de la production initiale. Nous précisons que cette condition spéciale de la structuration du groupe n'a pas d'impact sur nos analyses, dans le sens où : 1) celles-ci portent exclusivement sur la leçon consacrée à réaliser l'évaluation intergroupe des productions et 2) l'objet de cette évaluation est la LCL produite et non le processus de production de celle-ci.

6.3.1 Groupe S1 : Amel & Aline

Description générale

Amel et Aline reçoivent le texte qu'elles sont censées évaluer (celui produit par Jacob – cf. Figure 41) et démarrent l'activité en marquant leurs prénoms sur la grille d'évaluation.

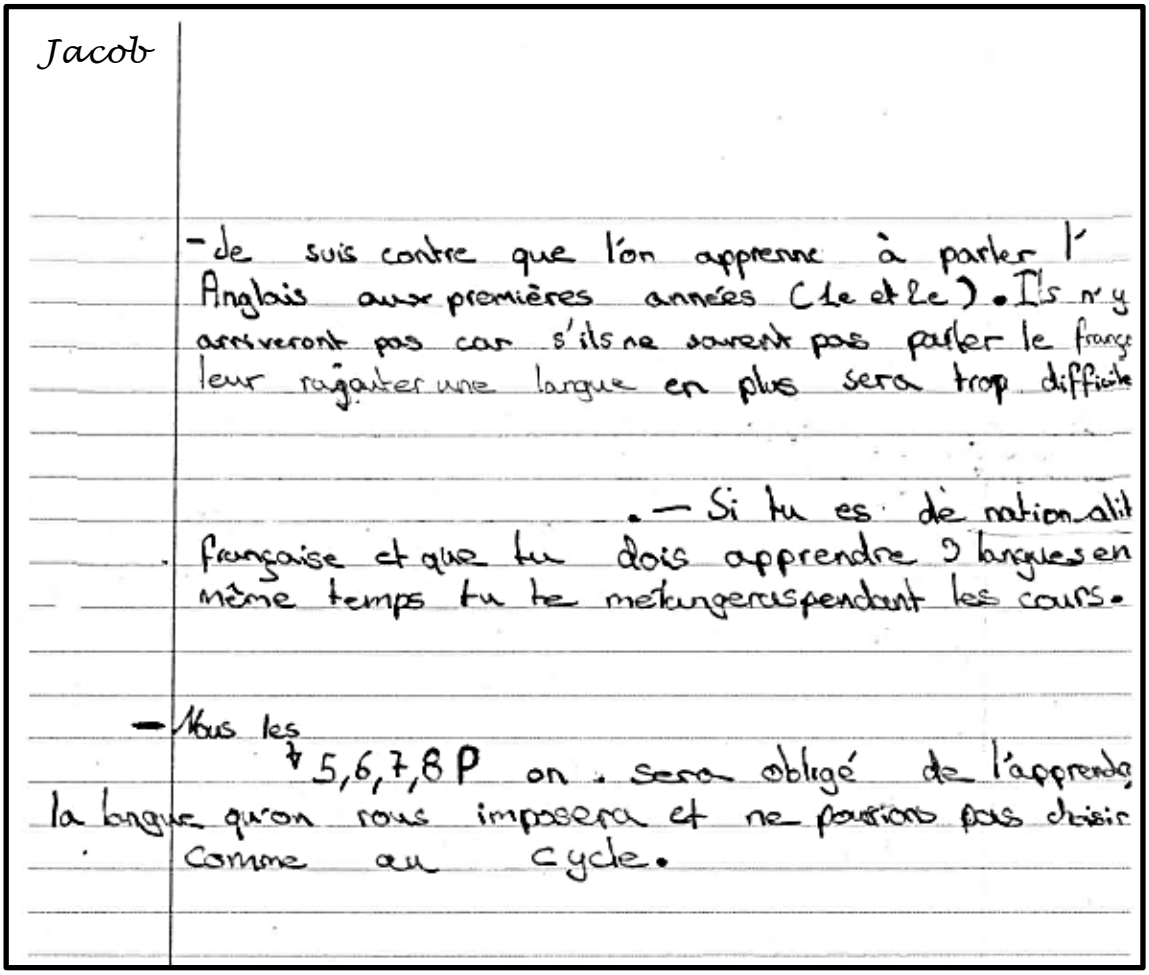


Figure 41. Production initiale évaluée par Amel et Aline (S1)

Tout de suite, Aline avance une première appréciation en rapport avec le deuxième critère présent dans l'outil (*on sait qui écrit, à qui est adressé la lettre*) :

Extrait S1-1

221. Ame ok *lu par* / *lu par Amel et Aline* (écrit sur l'outil d'évaluation) (7 sec) *lu par Amel et Aline* ok alors on a le texte de Jacob hein ↑
222. Ali mais déjà il a pas marqué cher Éric hein ↑
223. Ame ouais déjà / alors *la lettre* (lecture de la grille d'évaluation) attends on va déjà lire la lire ↓

Aline signale que l'élève auteur de la lettre n'a pas indiqué le nom du destinataire (222). Amel exprime son accord et, dans un premier temps, paraît vouloir marquer l'appréciation dans la grille (223). Mais, ensuite, elle suggère plutôt de commencer par lire la lettre écrite par Jacob. Effectivement, Amel démarre la lecture à voix haute de la LCL, manifestant par moments une certaine difficulté à déchiffrer l'écriture de Jacob :

Extrait S1-2

224. Ame *je suis contre que l'on apprenne à parler l'anglais aux premières années* ↓ (lecture de la production de Jacob) / *c 1 e* ça c'est
225. Ali c'est un e
226. Ame non mais ça c'est 1 c'est un / XXX / ah non c'est une parenthèse en fait ↓
227. Ali ouais
228. Ame je vais rester comme en France / *première enfantine et deuxième* ↑ *il n'y a environ pas* / *ils n'arriveront pas car ils ne savent pas parler le français* ↓
(…)
229. Ame *pas car ils ne savent* / *pas parler le français* ↓
230. Ali ça c'est pas vrai parce qu'ils peuvent se parler XXX
231. Ame ouais *leur rajouter une langue en plus sera trop difficile* ↓
232. Ali oui **ça** c'est vrai mais qu'ils savent pas parler français
233. Ame ok *si tu es de nationalité française et que tu dois apprendre trois langues en même temps tu te mélangeras pendant les cours* ↓ /
234. Ali ça va (avec un ton réprobateur)
235. Ame ouais déjà ça a pas de rapport avec ce qu'il dit
236. Ali ouais
237. Ame parce que c'est **beaucoup** plus facile quand t'es là que là ↓
238. Ali ouais
239. Ame *nous les 5 6 7 8P on sera obligé de l'apprendre la langue quand nous* / ***quand*** *nous imposera et ne pourrons pas choisir*
240. Ali *qu'on* ***qu'on*** *nous imposera* déjà c'est pas du bon français
241. Ame *qu'on nous imposera et ne pourrons pas choisir comme au cycle* ↓ / ok

Pendant la lecture, Aline et Amel émettent des réserves vis-à-vis des idées avancées par Jacob dans sa lettre (230, 232, 234-238) ainsi que sur la qualité du langage utilisé (240). Après avoir lu la totalité de la production initiale de Jacob, Amel propose de passer à l'évaluation de celle-ci à l'aide de la grille :

Extrait S1-3

242. Ame ok alors on va évaluer maintenant ↓ *lisez la lettre de vos camarades et complétez la grille suivante* (lecture de la grille d'évaluation, consigne)
243. Ali [*plusieurs parties* ↑ (lecture de la grille d'évaluation, premier critère) oui / il y a plusieurs parties oui ↓
244. Ame *la lettre est écrite en plusieurs parties* ↑ ben oui ↓ j'écris hein ↑
245. Ali ouais / *on sait qui a écrit* (lecture de la grille d'évaluation, deuxième critère)
246. Ame *on sait qui écrit la lettre*

247. Ali oui
248. Ame **non** ↓ ben non c'est
249. Ali [ah non
250. Ame [Sonja a dit que ça ça va pas ↓ non ↓
251. Ali non ↓
252. Ame *la question controversée le sujet discuté apparaît au début* (lecture de la grille d'évaluation, troisième critère) / non ↓
253. Ali non ↓
254. Ame il donne tout de suite les arguments ↓
255. Ali non
256. Ame non ↓ (écrit dans la grille)
257. Ali que des non
258. Ame *on comprend bien la position l'opinion de l'auteur* (lecture de la grille d'évaluation, quatrième critère) / non
259. Ali non / c'est trop nul ce truc (rires)
260. Ame *il donne au moins trois raisons qui appuient sa position* (lecture de la grille d'évaluation, cinquième critère) / un deux trois ↓

Amel démarre la lecture de la grille (242) puis Aline enchaîne avec la lecture de l'énoncé du premier critère (243). Elle propose tout de suite une appréciation positive, sur laquelle Amel est d'accord (244). Ensuite, les élèves lisent le deuxième critère (245, 246), pour lequel Aline propose aussi une appréciation positive (247). Mais Amel n'est pas d'accord et indique que le critère n'est pas rempli (248). Elle justifie son avis en s'appuyant sur une indication de Sonja (250). Amel fait certainement référence au fait que Jacob a écrit son nom en haut de la feuille et pas en tant que signature. Aline revient rapidement sur sa position initiale et signale, comme sa partenaire, que le critère n'est pas rempli (251).

Ensuite, les élèves s'accordent sur une appréciation négative pour le troisième critère (252, 253). Cette décision est justifiée par Amel en signalant que l'élève auteur de la lettre présente directement ses arguments (254). Amel et Aline considèrent que le quatrième critère n'est pas rempli non plus (258, 259). Par contre, pour Amel, le cinquième critère est atteint (260). Elle confirme (justifie) la décision en comptant le nombre d'arguments (trois) présentés par Jacob dans sa lettre. Il n'y a pas de réaction verbale de la part d'Aline, mais nous faisons l'hypothèse d'un accord implicite à propos de cette dernière appréciation.

Le Tableau 24 présente de manière synthétique la façon dont les décisions évaluatives ont été prises par Amel et Aline, au sujet des cinq premiers critères présents dans l'outil d'évaluation.

Tableau 24. Processus décisionnel de l'évaluation des cinq premiers critères (S1)

Critères d'évaluation (numérotation et formulation originales dans l'outil)	*Appréciation marquée dans la grille*	*Détails sur la prise de décisions (origine et accueil des propositions, justification des appréciations)*
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties**	Oui	- Ali propose → Ame accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification

2. On sait : **qui** écrit, **à qui** est adressée la lettre	Non	- Ali propose → Ame n'accepte pas - Ame fait une contreproposition → Ali accepte (manifestation verbale d'accord) - Justification d'Ame, suite à la proposition d'Ali
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début	Non	- Ame propose → Ali accepte (manifestation verbale d'accord) - Justification d'Ame
4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre	Non	- Ame propose → Ali accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification
5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position	Oui	- Ame propose → pas de réaction verbale d'Ali - Justification d'Ame

Par la suite, les élèves traitent les deux questions-critères qui clôturent l'outil d'évaluation. Comme l'illustre l'extrait suivant, Amel et Aline prennent du temps pour discuter et décider d'une réponse à la première de ces questions :

Extrait S1-4

261. Ali *les arguments sont-ils convaincants* (lecture de la grille d'évaluation, première question-critère)
262. Ame *justifiez votre réponse* ↓
263. Ali non déjà le truc là si tu veux
264. Ame [non parce que
265. Ali *de nationalité française* (lecture de la production de Jacob)
266. Ame non // non car ces arguments ne sont pas clairs (proposition d'appréciation à rédiger)
267. Ali ni convaincants
268. Ame (rires, 9 sec) ne sont pas clairs (elle écrit dans la grille) /
269. Ali ouais ↓ / et nous / et nous ne euh / ouais ↓
(…)
270. Ame *non car ces arguments ne sont pas clairs* ↑ (lecture du commentaire rédigé) / *ne sont pas clairs* ↓ qu'est-ce qu'on pourrait dire car c'est un peu bête ce qu'on met *ne sont pas clairs* ↑
271. Ali nous ne pensons pas que d'être d'autre nationalité (proposition d'appréciation à rédiger)
272. Ame **non** parce qu'il a droit à avoir ses arguments
273. Ali oui mais
274. Ame *ils sont pas clairs* euh /
275. Ali **s** à *clairs*
276. Ame *clairs* / parce que tu vois il a ses arguments mais en même temps ce qu'on veut dire c'est que / il dit / il dit / déjà il dit deux fois la même chose
(…)
277. Ame alors *les arguments sont-ils convaincants* (lecture de la grille d'évaluation, première question-critère) *non car ces arguments ne sont pas clairs* (lecture du commentaire rédigé)
278. Ali [*sont pas clairs*
279. Ame mais pourquoi ils sont pas clairs ↑ parce que en fait
280. Ali parce que XXX

281. Ame [il dit
282. Ali il dit
283. Ame deux choses différentes en un argument
284. Ali [ouais voilà / ouais //
(…)
285. Ame voilà parce que ce ce ce ce truc en fait il dit plusieurs / avis en même temps (proposition d'appréciation à rédiger)
286. Ali [avis en même temps dans un argument
287. Ame avis en même temps dans un **seul** argument (4 sec, elle écrit dans la grille) avis euh il dit plusieurs avis **différents** / ok ↑
288. Ali ouais / on est trop XXX
289. Ame différents
290. Ali dans un argument
291. Ame dans un argument ↓
(…)
292. Ame on met aussi que / que ce / qu'il dit plusieurs fois
293. Ali XXX
294. Ame dans deux / dans les deux premiers arguments // donc dans les deux premiers arguments il dit la même chose (proposition d'appréciation à rédiger)
295. Ali oui
296. Ame d'accord ↑ / alors / en plus (11 sec, elle écrit dans la grille) les deux premiers arguments (5 sec) les deux premiers arguments /
297. Ali arguments
298. Ame veulent dire la même chose
299. Ali veulent dire la même chose ↓ / reviennent au même
300. Ame oui veulent dire la même chose ↓

Amel et Aline sont d'accord sur le fait que les arguments avancés par Jacob dans sa lettre ne sont pas convaincants (263, 264). Elles s'emploient à trouver une manière d'étayer leur avis. Amel propose une première justification possible (« ces arguments ne sont pas clairs », 266) qu'elle écrit ensuite dans la grille. Mais elle se questionne aussi sur la validité de cette proposition (« c'est un peu bête ce qu'on met », 270). Pour sa part, Aline suggère, comme justification, le fait d'être en désaccord avec une idée exprimée par l'auteur du texte (271). Amel riposte en indiquant que le point de vue de Jacob (ses arguments) lui appartient et doit être respecté (272). Aline paraît d'abord vouloir insister sur la question (273) mais ensuite elle n'y revient plus.

Amel cherche encore à davantage développer l'idée que les arguments présentés dans la lettre manquent de clarté. Pour ce faire, Amel invoque deux raisons possibles : d'un côté, la répétition d'un argument (276, 292, 294, 296, 298, 300) et, d'autre côté, la présence de nombreuses informations (différentes) dans un même argument (279-291). Aline accompagne sa partenaire dans son raisonnement (282, 284, 295, 297) et fait aussi des contributions à la construction de la phrase de réponse (286, 290, 299), sur la base des idées proposées par Amel. Dans l'outil évaluatif, la réponse des élèves à cette première question-critère est : *non, car ces arguments ne sont pas clairs parce que il dit plusieurs avis différents dans un argument en plus les deux premiers arguments veulent dire la même chose*.

Pour répondre à la deuxième question-critère (*quel autre point pourrait être amélioré ?*), Amel et Aline proposent plusieurs aspects susceptibles d'amélioration dans la lettre écrite par Jacob :

Extrait S1-5

301. Ame tu veux écrire le deuxième le deuxième truc ↑ (fait référence à la deuxième question-critère)
302. Ali ok /
303. Ame attends / hé XXX
304. Ali [et après tu mets sa feuille / n'est pas très bien présentée ↓ (proposition d'appréciation à rédiger) en plus c'est vrai il a pas mis cher Éric il a pas mis
305. Ame entre parenthèses / la propreté serait la bienvenue ↓ /
306. Ali non ça serait plus méchant quand même ↓ / sa feuille n'est pas très bien présentée
307. Ame ah non on met pourrait être améliorée ↓
308. Ali ouais // il doit écrire mais en fait tout ça c'est à améliorer en fait
309. Ame oui mais non mais ça c'est dans *les arguments sont-ils convaincants* ↓ (lecture de la grille d'évaluation) / ok
310. Ali la propreté serait la bienvenue //
311. Ame donc on écrit bon on écrit euh / non on met pas la propreté serait la bienvenue parce que ça c'est un peu salaud ↓ on met euh / faire un travail plus propre (proposition d'appréciation à rédiger)
312. Ali ok (11 sec, elle écrit dans la grille)
313. Ame elle fait exprès parce que nous on est pour les deux (parle de l'enseignante)
314. Ali un travail plus clair ↑
315. Ame euh plus propre (6 sec) plus propre ↑
316. Ali et mieux présenté
317. Ame non ça va c'est bon ↓ euh
318. Ali je mets un point là ↓ / il devrait aussi marquer le / bah le / à qui s'adresse le (proposition d'appréciation à rédiger)
319. Ame ouais marquer euh déjà
320. Ali attends je mets la virgule /
321. Ame marquer //
322. Ali à qui s'adresse
323. Ame à qui on s'adresse
324. Ali ouais /
325. Ame et / **qui**
326. Ali à qui / on s'adresse (elle écrit) et qui on est ↑
327. Ame à qui on s'adresse et **qui** envoie la lettre euh qui écrit la lettre ↓
328. Ali ouais // qui // écrit / la // lettre (elle écrit dans la grille) point
(…)
329. Ame [*la question controversée le sujet discuté apparaît au début* ↑ (lecture de la grille d'évaluation, troisième critère) euh on sait pas de quoi on parle au début ↓
330. Ali ouais //
331. Ame non pas encore deux secondes Sonja (à l'enseignante, pour demander plus de temps)
332. Ali à propos du truc euh
333. Ame on dit pas le sujet euh tu ne précises pas le sujet / dont on parle au début ↓ (proposition d'appréciation à rédiger) (14 sec, Ali écrit)
334. Ali dont on parle / dont on parle ↑
335. Ame mmh // dont **tu** parles ↓

Les élèves font trois propositions d'améliorations concernant la lettre produite par Jacob. La première est en lien avec la présentation de la lettre : Aline et Amel suggèrent à Jacob de « faire un travail plus propre » (304-307, 310-312). Il s'agit d'un aspect original, qui ne fait partie des critères présents dans la grille d'évaluation. En revanche, les deux autres propositions des élèves sont clairement en lien avec des critères qu'Amel et Aline avaient considérés comme non atteints. Ainsi, la deuxième proposition d'amélioration concerne le fait d'indiquer le nom du destinateur et le nom de l'auteur de la lettre (318-328) – en référence au deuxième critère. Puis, la troisième proposition porte sur l'absence d'une reprise de la question controversée dans la lettre (329-335) – en référence au troisième critère.

Dans le traitement de cette deuxième question-critère, nous remarquons qu'Aline apparaît plus active dans la proposition d'idées (alors qu'auparavant elle suivait plutôt les propositions d'Amel). En effet, ici c'est elle qui suggère les deux premières améliorations possibles. Dans l'outil évaluatif, la réponse rédigée par les élèves à propos de la deuxième question-critère est : *faire un travail plus propre, marquer à qui on s'adresse et qui écrit la lettre. Tu ne précises pas le sujet dont tu parles.* Avec la rédaction de ces commentaires, Amel et Aline finalisent la première étape de la démarche évaluative.

Le Tableau 25 présente de manière condensée le déroulement temporel de la démarche évaluative effectuée par Amel et Aline, déclinée ici en trois moments, tout en soulignant les tâches (actions) assurées par les élèves et les processus de décision expérimentés par la dyade lors de l'évaluation de la production initiale de Jacob.

Tableau 25. Déroulement de l'évaluation réalisée par la dyade S1

Moment 1 : lecture de la production initiale (objet d'évaluation)		
Durée : 0'00'' – 2'41''	*Description et actions des élèves :* Lecture intégrale à voix haute par Amel. Aline écoute, intervient de temps en temps. Les deux élèves font des commentaires au fur et à mesure de la lecture.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ Prise de connaissance du texte. ▪ Les élèves (d'abord Aline, puis Amel aussi) réagissent aux propositions de Jacob dans sa lettre, émettent des premiers jugements sur la qualité de celle-ci (cf. extrait S1-2)
Moment 2 : traitement des cinq premiers critères (appréciation par oui/non)		
Durée : 2'42'' – 3'50''	*Description et actions des élèves :* Les critères sont abordés dans l'ordre, l'un après l'autre. Pour chaque critère, lecture à voix haute de l'énonce (généralement par Amel). A chaque fois, proposition d'appréciation, soit par Amel, soit par Aline. Amel marque les appréciations dans l'outil.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ 1er et 5ème critères : appréciation positive. ▪ 2ème au 4ème critère : appréciation négative. ▪ Accord immédiat entre les élèves pour tous les critères, sauf pour le 2ème (accord suite à la discussion). Justifications ou précisions signalées pour trois critères (deuxième, troisième, cinquième), par Amel (cf. extrait S1-3).
Moment 3 : traitement des deux questions-critères conclusives (ouvertes, réponses à rédiger)		
Durée : 3'51'' – 12'33''	*Description et actions des élèves :* Les QC sont abordées dans l'ordre, l'une après l'autre. Lecture à voix haute uniquement pour l'énonce de la QC1. Propositions d'appréciations pour les deux QC, par Amel et par Aline.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ 1ère QC : accord entre les élèves sur l'appréciation (négative) à donner. Discussion étalée dans le temps pour décider de la formulation de la réponse, en matière de justification (cf. extrait S1-4).

	Les deux élèves se partagent l'écriture des appréciations dans l'outil.	▪ 2ème QC : accord entre les élèves sur les appréciations. Trois propositions d'amélioration sont discutées et rédigées (cf. extrait S1-5).

Après avoir décrit et commenté le déroulement de l'évaluation effectuée par la dyade S1, nous présentons nos analyses des interactions à partir des cinq axes que nous avons définis au préalable.

Modes individuels de participation des élèves dans l'évaluation

D'une manière générale, Amel et Aline apparaissent toutes les deux engagées dans la réalisation de la démarche d'évaluation, même si par moments elles se montrent un peu distraites (prenant part à des échanges hors-tâche, comme nous l'expliquons plus bas). Leurs formes individuelles de participation à la démarche s'avèrent proches, mais nous constatons des différences entre celles-ci et, de surcroît, les rôles assumés par les élèves ne sont pas égaux (comme l'illustre la Figure 42, voir page suivante).

Alors que certaines tâches apparaissent également partagées entre les deux élèves (notamment sur des aspects procéduraux, tels que la lecture ou l'écriture des idées), d'autres responsabilités semblent plutôt reparties (de manière implicite, non accordée ni discutée ouvertement), au regard des rôles différents assumés par chaque élève.

D'un côté, Amel se montre très active tout au long de l'évaluation de la lettre, concernant différents aspects de la démarche. Elle s'occupe, par exemple, de lire à voix haute la production et la plupart des énoncés de la grille d'évaluation, ainsi que de marquer les appréciations et commentaires sur l'outil, endossant ainsi un rôle de *secrétaire*. Elle suggère une certaine organisation à suivre pour la réalisation de la démarche (cf. extrait S1-1) et guide le déroulement de celle-ci, se plaçant dans une position de *leader fonctionnel* (Alaoui *et al*., 1996). Enfin, elle pose un regard critique sur la lettre évaluée et ses propositions d'appréciations sont souvent accompagnées d'une justification, s'appuyant sur des *observables* (Hadji, 1997) pour étayer ses avis (cf. extrait S1-3). Ses compétences sur le plan évaluatif lui permettent d'adopter aussi un rôle de *leader expert* (Alaoui *et al*., 1996), qui apporte des informations et déploie les moyens nécessaires pour faire avancer le groupe dans la réalisation de l'activité évaluative.

De l'autre côté, Aline apparaît aussi investie pendant la démarche évaluative, mais de façon un peu *irrégulière* dans sa manière d'y participer, dans le sens où elle est encline à initier des échanges hors-tâche. Elle contribue (par moments) à la lecture de la grille d'évaluation et à l'écriture des appréciations, adoptant (par moments) un rôle de *secrétaire*. Elle propose des appréciations au sujet de la LCL évaluée, faisant preuve d'un regard critique vis-à-vis de la production initiale de Jacob. Globalement, elle assume un rôle de *suiveur activiste* (Kellermann, 2007) : à l'aise dans le mode de fonctionnement organisé par Amel, Aline offre son soutien et participe d'une manière énergique, faisant des contributions importantes pour l'évaluation de la lettre. Si, dans l'ensemble, Aline suit – accompagne et confirme – les idées proposées par Amel, lors du traitement des questions-critères, on l'observe davantage engagée dans la discussion et plus active dans la génération d'idées (cf. extrait S1-5).

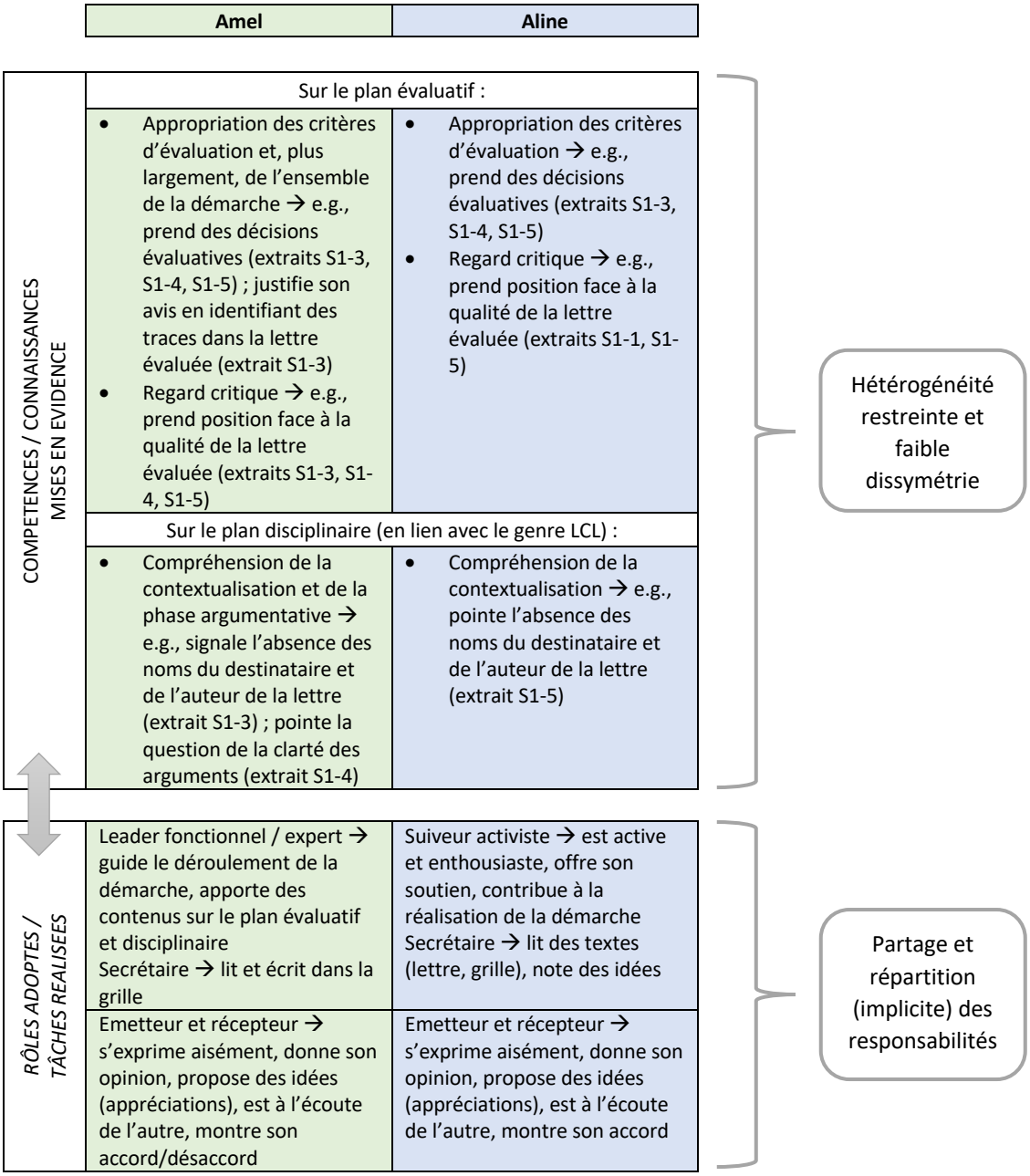


Figure 42. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade S1

Nous constatons une hétérogénéité restreinte quant aux manières dont Amel et Aline investissent la démarche évaluative et une faible dissymétrie quant à leurs compétences évaluatives et disciplinaires. Sur le plan évaluatif, la différence la plus notable concerne la capacité manifeste d'Amel à étayer ses avis et à mettre en relation *référés* et *référents* (Hadji, 2012b), que l'on retrouve moins chez Aline. Sur le plan disciplinaire, nous observons aussi plus de *maîtrise* (même si celle-ci reste relative) de la part d'Amel quant à la production d'une LCL, notamment en ce qui concerne la phase argumentative de la lettre (par exemple, en lien avec la qualité – la clarté – des arguments avancés).

Enfin, sur le plan communicationnel, nous observons les deux élèves partager le double rôle d'émetteur et de récepteur (Alaoui *et al*., 1996). Autant Amel qu'Aline ont de la facilité à s'exprimer (de façon claire et précise) et, à la fois, à être sensibles et attentives à ce que dit l'autre.

Dynamiques de collaboration entre les élèves dans l'évaluation

La collaboration entre Amel et Aline est soutenue par un climat socio-relationnel favorable, proche de la complicité entre les élèves. En marge des interactions rapportées plus haut (dans les extraits), nous observons un nombre important d'échanges hors-tâche (indiqués par des points de suspension entre parenthèses dans les extraits), que nous interprétons à partir de deux hypothèses. La première est qu'Amel et Aline ont de la peine à faire abstraction de l'enregistrement de leurs échanges et, de ce fait, leur conduite est peut-être perturbée (par exemple, elles cherchent à s'adresser, à travers le dictaphone, à des auditeurs potentiels). La deuxième hypothèse est celle d'une relation habituelle de travail entre les deux élèves, couplée très probablement à un lien d'amitié, leur permettant de fonctionner dans une dynamique (bien établie) d'alternance entre des moments de focalisation sur l'activité à réaliser (l'évaluation de la lettre) et des moments de décompression – des *pauses* dédiées, généralement, à la plaisanterie. Or, ces pauses qu'Amel et Aline s'accordent ne les empêchent pas d'accomplir la démarche évaluative ni de poser un regard critique sur la lettre produite par Jacob.

Amel et Aline se montrent le plus souvent d'accord sur leurs appréciations et décisions évaluatives vis-à-vis de la lettre de Jacob. Les contenus des échanges et les actions des élèves s'inscrivent la plupart du temps dans un mouvement de coordination et de continuité (Bachmann & Grossen, 2007). Toutefois, les dynamiques interactives et les formes du dialogue entre les élèves se révèlent variées, comme illustré dans la Figure 43.

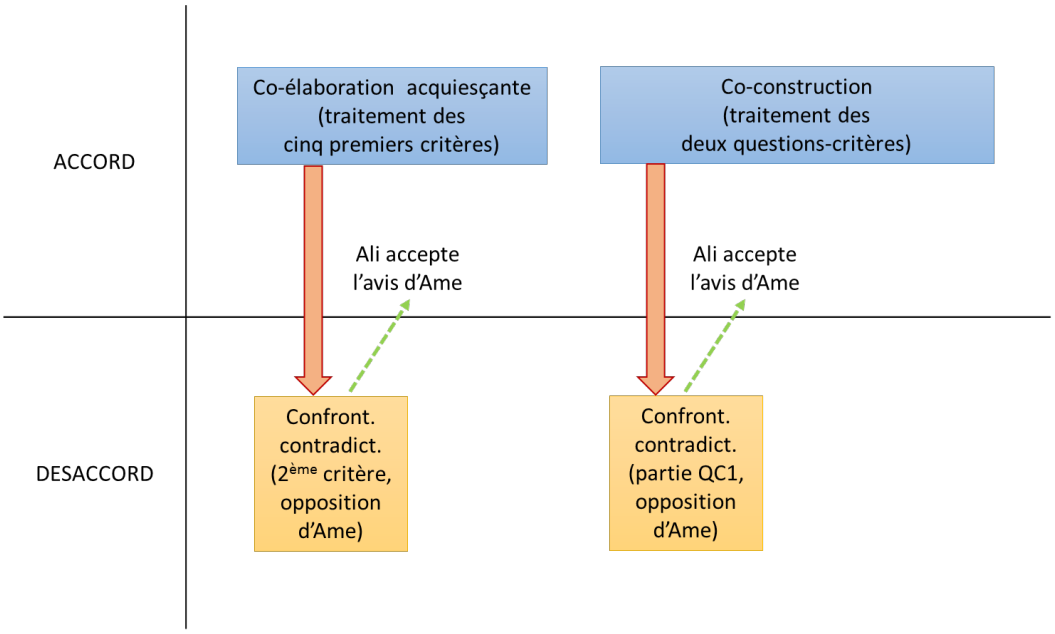


Figure 43. Dynamiques de collaboration dans la dyade S1

Dans un premier temps (lors du traitement des cinq premiers critères inclus dans l'outil d'évaluation – cf. extrait S1-3), la forme prise par la collaboration entre Amel et Aline se rapproche d'une *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001). En effet, mis à part leur discussion à propos du deuxième critère, les élèves manifestent clairement – verbalement – leur accord avec les avis exprimés par l'autre. Les acquiescements extériorisés par l'une et l'autre servent à confirmer et renforcer les appréciations proposées. Les décisions évaluatives prises apparaissent donc comme le résultat d'un accord cognitif entre les élèves. De plus, Amel et Aline parviennent rapidement à des consensus, sans forcément passer par un examen critique de leurs propositions. Leurs échanges prennent donc la forme d'un *dialogue consensuel* (Asterhan, 2013), qui passe par la présentation de justifications (du moins, de la part d'Amel) pour développer les points de vue exprimés.

Dans un deuxième temps (lors du traitement des questions-critères – cf. extrait S1-4 et, surtout, extrait S1-5), la dynamique des interactions entre les élèves apparaît plus proche d'une *co-construction* (Gilly *et al.*, 2001). En effet, les phrases de réponse résultent d'une coordination des actions d'Amel et Aline qui, chacune à leur tour, apportent des idées pour la rédaction des commentaires, s'appuyant l'une sur les propositions de l'autre. Les échanges entre les élèves alternent ici entre deux types de discours : 1) un *discours cumulatif* (Mercer, 2000), caractérisé par des élaborations communes produites par accumulation, c'est-à-dire, à partir de répétitions et confirmations des idées proposées par chacune des élèves (cf. extrait S1-4, 277-300), et 2) un *discours exploratoire* (Mercer, 2000), dans lequel les idées de l'une et l'autre sont examinées de manière critique et, si besoin, contestées de façon argumentée et présentant des alternatives (cf. extrait S1-4, 270-276 ; extrait S1-5, 304-317).

Ce dernier type de discours (exploratoire) caractérise aussi les échanges entre Amel et Aline dans les rares situations où elles sont en désaccord. Même dans ces moments de rupture et de discontinuité (Bachmann & Grossen, 2007), les élèves apparaissent à la recherche de l'accord comme une base pour le progrès conjoint (Mercer, 2000). Ici, la dynamique interactive entre Amel et Aline se rapproche d'une *confrontation contradictoire* (Gilly *et al.*, 2001), car il y a une opposition de points de vue, mais le désaccord est argumenté (du moins, de la part d'Amel) et, grâce aux contrepropositions avancées, un accord est finalement trouvé. Nous observons ce mode de fonctionnement dans la dyade lors du traitement du deuxième critère (cf. extrait S1-3, 246-251) et (en partie) de la première question-critère (cf. extrait S1-4, 270-276).

Rapport du groupe à l'enseignante et rôle joué par cette dernière

Il n'y a pas d'interaction directe entre Sonja et la dyade formée par Amel et Aline lors de l'évaluation de la LCL de Jacob. Sur la base de nos observations, nous expliquons ce fait à partir de l'hypothèse suivante : Amel et Aline sont reconnues par Sonja comme des élèves de niveau scolaire élevé et, par conséquent, elle leur fait certainement confiance dans la réalisation de l'activité évaluative. De plus, Sonja se situe dans une position d'observateur et d'accompagnateur non intervenant, très probablement afin d'encourager chez ses élèves un investissement maximal dans leur rôle d'évaluatrices.

De leur côté – comme nous l'avons signalé plus haut – Amel et Aline paraissent être habituées à travailler ensemble et, dans leur mode de fonctionnement de groupe, elles se soutiennent mutuellement. De ce fait, les élèves ne ressentent probablement pas le besoin d'interpeller Sonja. Or, comme nous l'expliquons

plus bas, des inexactitudes apparaissent dans l'évaluation réalisée par Amel et Aline. De ce fait, nous considérons qu'il aurait été souhaitable que les élèves consultent Sonja, par exemple, une fois l'évaluation terminée, afin de vérifier la validité de leurs choix. Force est de constater que la capacité réflexive démontrée par Amel et Aline vis-à-vis de la production évaluée n'a pas été secondée par des stratégies d'autocritique sur leurs propres connaissances et compétences (qui restent limitées au moment d'entreprendre la démarche évaluative, c'est-à-dire, au début de la séquence didactique).

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Dans les interactions entre Amel et Aline, lorsqu'elles évaluent la LCL écrite par Jacob, nous pouvons identifier des indices d'une régulation (effective ou potentielle) de l'activité évaluative du groupe. Nous retenons ici les indices repérés dans quatre épisodes (parmi lesquels deux – lettres *b* et *c*, dans la liste ci-après – correspondent aux moments de divergence entre les élèves que nous avons décrits ci-dessus) :

a) Une régulation entre pairs portant sur l'organisation de la démarche évaluative

Le premier épisode correspond aux premières interactions entre Amel et Aline, au début de la démarche (cf. extrait S1-1). Lors de ces échanges, le but d'Amel (comme nous l'indiquons dans la Figure 44) est certainement de structurer le déroulement de la démarche d'évaluation. Alors, considérant peut-être qu'Aline et elle-même s'étaient lancées trop rapidement dans le remplissage de l'outil évaluatif, Amel revient sur ses pas et suggère à sa partenaire de, avant tout, prendre connaissance de la lettre de Jacob. Nous interprétons cette intervention d'Amel comme une opération de contrôle (Allal, 2007), qui conduit à un ajustement de l'activité évaluative des élèves, soit réaliser une lecture intégrale de la lettre pour, ensuite, pouvoir l'évaluer à l'aide de la grille.

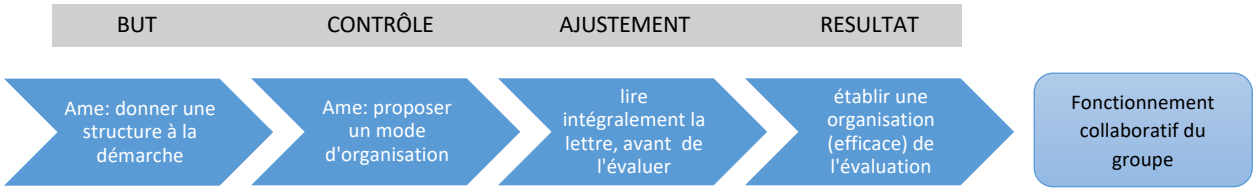


Figure 44. Régulation entre pairs (S1) : organisation de la démarche

L'ensemble des opérations mises en œuvre constitue un mécanisme d'autorégulation du groupe, qui permet à la dyade d'établir (clairement, explicitement) un mode de fonctionnement, une organisation du travail, et peut-être aussi d'accomplir la tâche (effectuer l'évaluation de la lettre) d'une manière (plus) efficace.

b) Une régulation entre pairs à propos d'un élément de contextualisation de la lettre

Le deuxième épisode correspond aux échanges entre les élèves lors du traitement du deuxième critère d'évaluation (cf. extrait S1-3). Notre hypothèse est que le but d'Amel (cf. Figure 45, voir page suivante) est d'assurer une évaluation pertinente et fondée de la lettre produite par Jacob. Ayant ce but en tête, Amel identifie et signale une possible erreur de jugement de la part d'Aline (lorsque cette dernière propose que

le critère est atteint). Cette opération de contrôle de la part d'Amel conduit à un ajustement (toujours par Amel), qui consiste à proposer une appréciation contraire (négative), tout en la justifiant (en indiquant clairement le référent à partir duquel il est possible de prendre la décision évaluative). Cette nouvelle appréciation, admise par Aline, est ensuite marquée sur la grille d'évaluation.

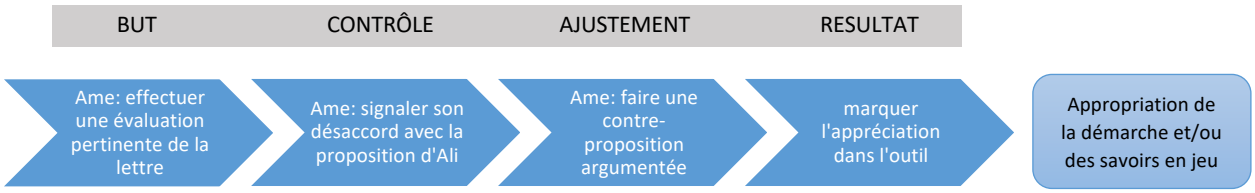


Figure 45. Régulation entre pairs (S1) : évaluation du deuxième critère

L'ensemble des opérations effectuées constitue un mécanisme d'autorégulation de l'activité évaluative du groupe, ayant une utilité quant à l'adéquation (la pertinence) de l'évaluation de la lettre, ainsi qu'en matière d'appropriation de la démarche évaluative et, dans le prolongement, des contenus de savoir sur la lettre au courrier des lecteurs (plus précisément, en ce qui concerne la compréhension des éléments de contextualisation de la lettre, dont la signature de l'auteur de celle-ci).

c) Une régulation entre pairs au sujet de la justification d'une appréciation

Le troisième épisode correspond à une partie de la discussion entre Amel et Aline à propos de la première question-critère (cf. extrait S1-4). Nous proposons (comme indiqué dans la Figure 46) que le but d'Amel ici – comme dans l'épisode précédent – est de garantir une évaluation pertinente de la lettre de Jacob. Amel et Aline sont d'accord sur le caractère non convaincant des arguments avancés par l'élève auteur de la lettre. Or, les élèves ont de la peine à justifier leur avis. Aline fait une proposition, mais celle-ci est contestée par Amel, la jugeant inappropriée. Nous interprétons cette intervention d'Amel comme une opération de contrôle au sujet du contenu de la justification de l'appréciation.

Il s'ensuit un ajustement de la part d'Amel, qui explique à sa partenaire que l'argument de Jacob est respectable et, ce faisant, elle met en évidence la différence existante entre le point de vue personnel des élèves et le regard évaluatif qu'elles sont censées apporter. Par la suite, les élèves parviennent à préciser les raisons pour lesquelles elles considèrent que les arguments présentés dans la lettre ne sont pas clairs ni convaincants.

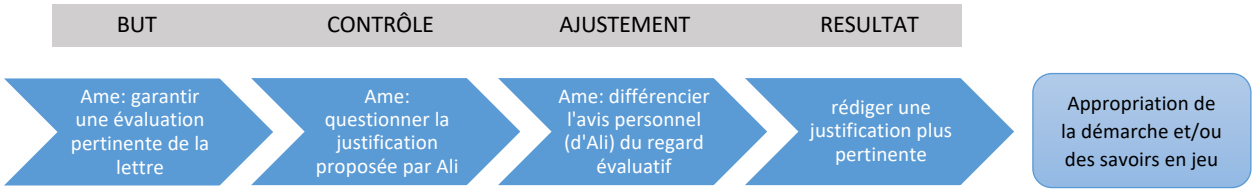


Figure 46. Régulation entre pairs (S1) : façon de justifier d'une décision évaluative

L'ensemble des opérations effectuées constitue un mécanisme d'autorégulation de l'activité évaluative du groupe, qui permet à la dyade d'avancer dans la démarche et, surtout, de renforcer la pertinence l'évaluation effectuée. Ce mécanisme s'avère aussi potentiellement bénéfique quant à l'appropriation par les élèves de la démarche évaluative (par exemple, en ce qui concerne l'affinement du regard évaluatif d'Aline et la mise à distance de sa propre opinion).

d) Une régulation entre pairs portant sur la forme du feedback à transmettre

Le quatrième épisode correspond à une partie des échanges entre les élèves lors du traitement de la deuxième question-critère (cf. extrait S1-5). Pour Amel et Aline, un aspect susceptible d'être amélioré dans la lettre de Jacob est en lien avec la présentation de celle-ci. Plus précisément, Amel propose d'écrire le commentaire suivant : « la propreté serait la bienvenue ». Aline réagit pour signaler que cette appréciation n'est peut-être la plus appropriée (« ça serait plus méchant quand même », dit-elle). Nous interprétons cette intervention d'Aline comme une opération de contrôle, dont le but est d'anticiper l'impact possible du feedback qui sera transmis à Jacob ou, plus précisément, de faire attention à la forme de cette rétroaction, en essayant de rester bienveillant à l'égard du récepteur de l'évaluation (comme illustré dans la Figure 47).

Il s'ensuit un ajustement qui consiste, pour Aline, à proposer une nouvelle manière de rédiger le commentaire, veillant à utiliser un langage peut-être plus neutre (« sa feuille n'est pas très bien présentée »). Par la suite, les élèves continuent à discuter sur la meilleure formulation possible. Leur choix se porte finalement sur le commentaire « faire un travail plus propre[116] ». L'ensemble d'opérations mises en œuvre constitue un mécanisme d'autorégulation de l'activité évaluative du groupe, qui peut potentiellement servir à l'appropriation par Amel et Aline de la démarche évaluative, notamment quant à une possible prise de conscience sur la *validité de conséquence* (Laveault, 2012 ; Mottier Lopez, 2015a) de l'évaluation réalisée.

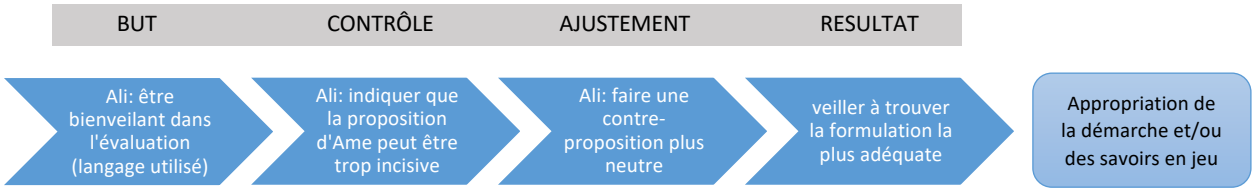


Figure 47. Régulation entre pairs (S1) : forme du feedback

Dans les quatre épisodes d'interactions présentés ci-dessus, nous constatons une dynamique de *régulation distribuée* dans le groupe. Même si Amel est à l'origine de la plupart des mécanismes de régulation observés, la contribution d'Aline en matière de régulation de l'activité évaluative du groupe n'est pas négligeable (notamment lors du quatrième épisode analysé). Ainsi, le rôle d'agent régulateur

[116] Nous admettons que l'on peut toujours se demander si cette formulation est vraiment moins incisive que la proposition originale d'Amel. Mais nous souhaitons souligner, avant tout, l'attitude réflexive des élèves et leur intention de *soigner* le langage utilisé dans le commentaire rédigé.

circule entre les membres de la dyade (Perry & Winne, 2013), en fonction notamment des compétences de chaque élève et de l'aspect de la démarche qui est l'objet de la régulation.

Par ailleurs, nous considérons que l'évaluation effectuée par Amel et Aline comporte un potentiel de régulation : les appréciations consignées dans la grille d'évaluation et qui seront transmises à Jacob en tant qu'auteur de la lettre pourraient éventuellement lui servir pour l'amélioration de sa production – par exemple, grâce aux pistes ponctuelles signalées par Amel et Aline en réponse aux deux questions-critères. Toutefois, ce potentiel de régulation compte aussi des limites, en raison notamment de l'inexactitude de certaines décisions évaluatives prises par la dyade et sur lesquelles nous revenons ci-après.

Pertinence de l'évaluation réalisée par le groupe

Notre propre analyse de la production évaluée nous permet d'affirmer que l'évaluation effectuée par Amel et Aline n'est que partiellement adéquate par rapport aux contenus (en tant que production initiale) de la lettre de Jacob. Comme indiqué dans le Tableau 26, nous partageons une bonne partie des appréciations proposées par la dyade évaluatrice, mais contestons aussi certaines décisions prises par celle-ci.

Tableau 26. Comparaison de l'évaluation réalisée par S1 avec celle du chercheur

Critères / Questions-critères	Évaluation effectuée par la dyade	Évaluation du chercheur (avec justification des appréciations)
1. La lettre est écrite en plusieurs parties	*Oui*	Oui → la lettre est organisée en trois parties, trois paragraphes. Chaque paragraphe correspond à un argument.
2. On sait : qui écrit, à qui est adressée la lettre	*Non*	Non → le destinataire n'est pas indiqué. Le nom de l'élève auteur de la lettre apparaît en haut à droite de la feuille et non à la fin, en tant que signature.
3. La question controversée (le sujet discuté) apparaît au début	*Non*	Oui → il y a une reprise partielle de la controverse dans le premier paragraphe. Celle-ci se confond avec la prise de position de l'élève auteur de la lettre.
4. On comprend bien la position (l'opinion) de l'auteur de la lettre	*Non*	Oui → la position de l'élève auteur de la lettre (contre) est clairement signalée au début (dans le premier paragraphe).
5. Il donne au moins trois raisons qui appuient sa position	*Oui*	Oui → trois arguments sont présentés, en accord avec la position annoncée.
QC1 : Les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse	*Non, car ces arguments ne sont pas clairs parce que il dit plusieurs avis différents dans un argument en plus les deux premiers arguments veulent dire la même chose*	Les arguments manquent de clarté et de développement. Il est donc difficile de dire qu'ils sont convaincants. Pourtant, leur contenu n'est pas inintéressant et les trois arguments avancés sont cohérents avec la position annoncée (contre) par l'élève auteur de la lettre.

QC2 : Quel autre point pourrait être amélioré ?	*Faire un travail plus propre, marquer à qui on s'adresse et qui écrit la lettre. Tu ne précises pas le sujet dont tu parles.*	L'organisation de la lettre en phases (introduction, argumentation, conclusion) → critère 1 L'inclusion de l'adresse au destinataire et de la signature de l'élève auteur de la lettre → critère 2 Une reprise complète (ou plus précise) de la question de controverse dans l'introduction → critère 3 Le développement des arguments, veillant aussi à ce qu'ils soient plus clairement rédigés → critère 5 et QC1

Amel et Aline ont considéré, par exemple, que le troisième critère (*la question controversée, le sujet discuté, apparaît au début*) ainsi que le quatrième critère (*on comprend bien la position, l'opinion de l'auteur de la lettre*) n'étaient pas atteints. Or, dans le premier paragraphe de la lettre de Jacob on peut lire la phrase suivante : *je suis contre que l'on apprenne à parler l'anglais aux premières années*. Dans cette phrase, l'élève auteur de la lettre indique clairement son opinion et rappelle brièvement la controverse. Les appréciations négatives proposées par Amel et Aline à propos de ces deux critères nous paraissent donc inappropriées ou, du moins, trop sévères, compte tenu de la nature même de la production initiale (réalisée au début de la séquence d'enseignement). Or, nous considérons que leurs appréciations peuvent être expliquées à partir de deux hypothèses : 1) une difficulté des élèves à effectuer le jugement (liée à leur compréhension du critère d'évaluation ou à l'identification des indices significatifs pour apprécier son atteinte), ou 2) une erreur d'inattention (dans la lecture de la lettre, dans la prise d'informations) de leur part.

La première hypothèse nous paraît plus plausible. Ainsi, par exemple, l'appréciation de la dyade à propos du quatrième critère peut être mise en lien avec les difficultés que nous avons anticipées au regard de la manière dont l'outil évaluatif a été présenté par Sonja (cf. Tableau 23) : Qu'est-ce que cela signifie de « comprendre » la position de l'auteur de la lettre ? Comment décider si cette position est « claire » ou non ? S'agit-il de vérifier si l'auteur de la lettre signale qu'il est « pour » ou « contre » ou d'examiner si la position annoncée et les arguments qui l'accompagnent sont cohérents ? Compte tenu du fait que Sonja n'a pas donné d'exemple concret d'indice observable pour décider de l'attente de ce critère, plusieurs interprétations de la part des élèves évaluateurs étaient possibles.

Par rapport au troisième critère, nous constatons que le rappel de la controverse est repris par la dyade évaluatrice pour marquer une proposition d'amélioration dans l'outil d'évaluation : *tu ne précises pas le sujet dont tu parles*. Certes, la reprise de la controverse dans la lettre de Jacob est partielle. Néanmoins, elle a le mérite d'y apparaître. Clairement, cet aspect nécessite un approfondissement dans la suite de la séquence didactique, pour que Jacob soit en mesure de présenter plus précisément la controverse au début de sa LCL.

Nous considérons que d'autres éléments de la lettre de Jacob sont également susceptibles d'être améliorés – qui demandent donc à être travaillés lors des modules de la séquence. C'est le cas, par exemple, de ce qui concerne l'organisation de la LCL en phases (et non seulement en paragraphes), la présentation d'éléments de contextualisation (indiquer le destinataire et signer la lettre) ou le caractère

convaincant des arguments avancés (qui demandent à être développés et rédigés d'une façon plus précise). Sur ce dernier point, nous comprenons l'appréciation négative proposée par Amel et Aline. En effet, la formulation des arguments présentés par Jacob dans sa lettre n'est pas suffisamment claire. Conséquemment, si les idées exprimées par l'auteur de la lettre sont difficiles à comprendre, celles-ci ont peu de chances de convaincre le lecteur (le destinataire de la lettre ou, en l'occurrence, les élèves évaluatrices).

Synthèse groupe S1 : éléments à retenir

Dans la dyade formée par Amel et Aline, nous avons observé une participation active, engagée et relativement équilibrée des deux élèves à la démarche évaluative. La collaboration entre les élèves a été soutenue par une hétérogénéité restreinte (dans leur manière d'approcher la démarche évaluative) et une faible dissymétrie en matière de compétences scolaires, autant sur le plan disciplinaire (par rapport à l'objet de savoir concerné, soit la LCL) que sur le plan évaluatif. Aline s'est montrée globalement plus à l'aise qu'Amel dans l'étayage de ses appréciations (mise en relation des *référés* et *référents* – Hadji, 2012b). Le mode de fonctionnement de la dyade s'est fondé en partie sur une distribution (implicite) de rôles, dont celui de *leader fonctionnel-expert* (Alaoui *et al.*, 1996) et celui de *suiveur activiste* (Kellerman, 2007) – adoptés par Amel et Aline, respectivement.

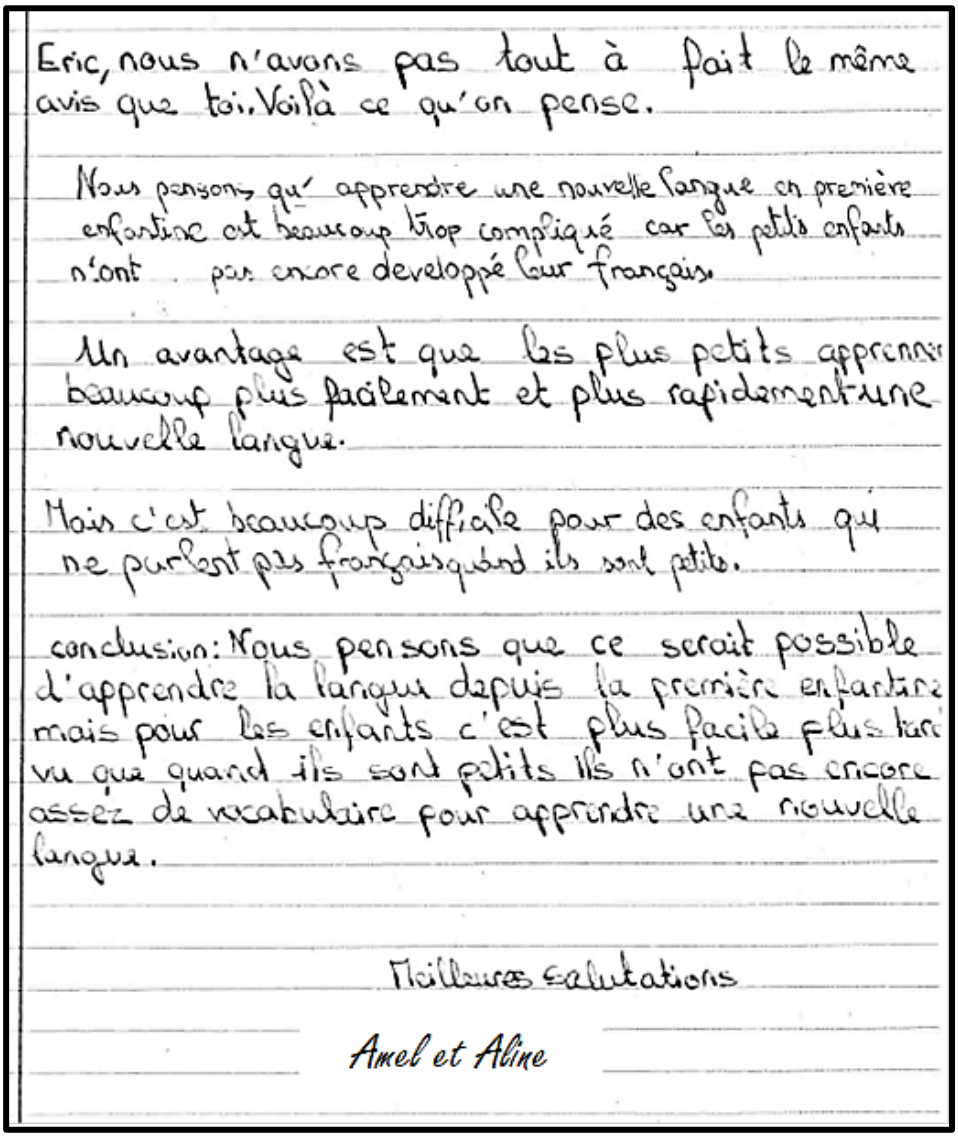
Les deux élèves ont fait preuve d'une capacité de réflexion et de prise de position au regard de la production évaluée. Dans les interactions observées, les responsabilités quant à l'analyse critique de la lettre de Jacob, à la prise des décisions évaluatives, ainsi qu'aux processus de régulation de l'activité évaluative, ont été assumées autant par Amel que par Aline. Durant leur collaboration, les élèves ont traversé une variété de dynamiques interactives (de *co-élaboration acquiesçante*, de *co-construction*, de *confrontation contradictoire* – Gilly *et al.*, 2001) et leurs discours ont été organisés de manière dialogique (Linell, 2009). Plus encore, même dans des situations de divergence d'avis, Amel et Aline se sont toujours montrées disposées à chercher et trouver un accord concernant leurs décisions évaluatives.

Les processus de régulation observés ont servi à soutenir le déroulement et l'appropriation par les élèves de la démarche évaluative, notamment en ce qui concerne l'organisation (structure) de celle-ci et la pertinence des appréciations marquées dans l'outil. Malgré tout, ce dernier aspect s'est avéré problématique. En effet, certaines des décisions évaluatives prises par la dyade apparaissent inadéquates au regard des caractéristiques de la lettre de Jacob et du statut de celle-ci, en tant que production initiale. A partir de l'évaluation réalisée par la dyade, nous constatons que certains contenus thématiques de la LCL, dont notamment la prise de position de l'auteur de la lettre pour donner à voir son opinion, leur ont posé problème. L'absence d'interactions entre les élèves et Sonja pendant l'évaluation n'a pas permis une éventuelle *régulation online* (Allal & Saada-Robert, 1992), qui aurait servi à Amel et Aline pour affiner leur compréhension de cette dimension de l'objet de savoir et pour adapter en conséquence leur regard évaluatif en cours de réalisation de la démarche (pour, entre autres, produire une évaluation encore plus pertinente de la lettre de Jacob).

6.3.2 Groupe S2 : Jacob & Thierry

Description générale

Jacob et Thierry reçoivent la LCL qu'ils doivent évaluer (celle produite par Amel et Aline – Figure 48), puis ils marquent leurs prénoms et ceux des élèves auteurs de la lettre dans l'outil d'évaluation.



Eric, nous n'avons pas tout à fait le même avis que toi. Voilà ce qu'on pense.

Nous pensons qu' apprendre une nouvelle langue en première enfantine est beaucoup trop compliqué car les petits enfants n'ont pas encore developpé leur français.

Un avantage est que les plus petits apprennent beaucoup plus facilement et plus rapidement une nouvelle langue.

Mais c'est beaucoup difficile pour des enfants qui ne parlent pas français quand ils sont petits.

conclusion: Nous pensons que ce serait possible d'apprendre la langue depuis la première enfantine mais pour les enfants c'est plus facile plus tard vu que quand ils sont petits ils n'ont pas encore assez de vocabulaire pour apprendre une nouvelle langue.

Meilleures salutations

Amel et Aline

Figure 48. Production initiale évaluée par Jacob et Thierry (S2)

Tout de suite, Jacob et Thierry démarrent l'évaluation de la lettre à l'aide de la grille, en commençant par le premier critère :

Extrait S2-1

336. Jac ok bon alors *plusieurs parties* (lecture de la grille d'évaluation, premier critère) oui
337. Thi euh les *plusieurs parties* oui oui

338. Jac *qui écrit* ↑ euh *qui écrit* oui et *à qui est adressé* ↓ (lecture de la grille d'évaluation, deuxième critère) // *qui écrit* ↑ oui / *la question controversée le sujet discuté* (lecture de la grille d'évaluation, troisième critère) (marmonne) *Eric nous n'avons pas tout à fait le même avis que toi* / *voilà ce qu'on pense* (lecture de la production d'Amel et Aline) // ça je trouve que c'est oui ou non
339. Thi de quoi ↑
340. Jac *la question controversée*
341. Thi *qui écrit la lettre* /
342. Jac non mais ça on s'en fout on a déjà fait ↓ / *la question controversée* / l*e sujet discuté* /
343. Thi [*apparaît au début*
344. Jac [*apparaît au début* ↓ / ben oui enfin
345. Thi *Eric nous n'avons pas tout à fait* (lecture de la production d'Amel et Aline) non / ils disent pas //
346. Jac (marmonne) ok je relis juste
347. Thi non ↓ c'est non ↓
348. Jac attends (…) ben non alors non / ouais ouais ↓

Jacob lit à voix haute une partie de l'énoncé du premier critère (« *plusieurs parties* ») et propose tout de suite une appréciation positive concernant celui-ci (336). Thierry signale être d'accord (337). Jacob passe alors rapidement au deuxième critère, pour lequel il propose aussi une appréciation positive (338). Sans attendre une réaction de la part de Thierry, il marque l'appréciation sur la grille et passe immédiatement au troisième critère. A propos de ce dernier, Jacob semble hésiter (« ça je trouve que c'est oui ou non », 338). Thierry paraît ne pas avoir suivi (339) et revient un moment sur l'énoncé du deuxième critère (341). Mais Jacob insiste : pour lui, le deuxième critère a déjà été traité et il se focalise sur le troisième (342). Après une deuxième lecture de l'énonce, Jacob considère que le critère est atteint (344). Thierry, quant à lui, effectue une lecture rapide d'une partie de la lettre, puis signale que, pour lui, le critère n'est pas rempli (345, 347). Jacob relit aussi un fragment de la lettre (346), puis accepte le point de vue de son co-équipier (348).

L'évaluation des quatrième et cinquième critères suscite plus de débat entre les élèves (comparativement aux trois premiers critères), car Jacob et Thierry semblent ne pas être d'accord sur les appréciations à donner. Ainsi l'illustre l'extrait suivant :

Extrait S2-2

349. Jac *on comprend la position*
350. Thi *l'opinion des auteurs de la lettre* ↓ (lecture de la grille d'évaluation, quatrième critère) *nous pensons que d'apprendre une nouvelle langue* (lecture de la production d'Amel et Aline)
351. Jac ouais
352. Thi non non non c'est pas possible parce que regarde / y a deux arguments différents *notre point de vue* / XXX / ils mettent deux fois le même argument donc
353. Jac non *une nouvelle langue en premier XXX* (marmonne) *est beaucoup trop compliqué* / *car les petits* (marmonne) (4 sec) *un avantage* / *est que les plus petits apprennent* / non là elles disent que c'est pas bien mais elles sont quand même un tout petit peu d'accord parce que / au moins ça les aidera un peu plus tard ↓ /
354. Thi attends je peux juste lire ↑ parce que j'ai pas encore lu en entier
355. Jac oui

356. Thi (marmonne, lecture silencieuse de la production, 11 sec)
357. Jac oui ok //
358. Thi ouais ils donnent pas trois arguments ça c'est clair qu'ils donnent pas trois arguments ↓ (en référence au cinquième critère)
359. Jac ouais
360. Thi tu es d'accord ↑
361. Jac oui (rit, 7 sec) mais **si** ils donnent trois arguments
362. Thi vas-y donne-les moi ↓ j'en ai lu deux pas trois (5 sec)
363. Jac on a un
364. Thi où ça ↑
365. Jac au moins deux attends au moins deux ↓ (marmonne)
366. Thi comment veux-tu appuyer une position si tu n'es pas **précis** dans ta position rien que ça ↓
367. Jac tu sais quoi ↑ je m'en fous hein ↓ je mets entre les deux (rit) et l'autre tu le mets entre les deux parce que c'est oui et non en même temps ↓
368. Thi oui voilà non c'est bon c'est bon
369. Jac mais **si** y a trois trucs
370. Thi montre-moi juste les trois trucs
371. Jac mais là elles disent que c'est pas forcément bien parce que c'est ça va trop vite / là c'est un tout petit peu bien parce que c'est au moins ça les aide et là c'est pas bien ↓ et là y a encore
372. Thi [mais là c'est pas bien mais c'est beaucoup XXX
373. Jac [mais là y a encore un truc euh *XXX apprendre une nouvelle langue en première XXX* (marmonne, relit le texte)
374. Thi oui c'est le même argument que ça qu'ils *n'ont pas encore développé leur français* / qu'ils *parlent pas français* ↓ (lecture de la production d'Amel et Aline) /

Suite à la lecture de l'énoncé du quatrième critère, Thierry tourne son regard vers la production d'Amel et Aline (350). Jacob, de son côté, propose immédiatement une appréciation positive (351). Mais pour Thierry le critère n'est pas atteint, considérant d'abord qu'il y a « deux arguments différents » (peut-être contradictoires), puis qu'un argument se répète (352). Jacob insiste sur son point de vue et, lorsqu'il essaie de le justifier, il donne à voir (peut-être sans s'en rendre compte) que l'opinion exprimée par les auteurs du texte n'est pas tranchée (« elles disent que c'est pas bien mais elles sont quand même un petit peu d'accord », 353). Thierry décide ensuite d'effectuer une lecture intégrale de la lettre (354).

Suite à cette lecture silencieuse de la production initiale d'Amel et Aline, Thierry se focalise sur le cinquième critère (*il donne au moins trois raisons qui appuient sa position*) et signale que, pour lui, celui-ci n'est pas rempli (358). Dans un premier temps, Jacob se montre d'accord avec son co-équipier (359, 361) mais, après, il change d'avis (361). Thierry insiste sur son propre point de vue en signalant qu'il n'a repéré que deux arguments dans la lettre évaluée (362). De plus, il indique que les élèves auteurs de la lettre ne présentent pas leur position de manière précise (366). Alors, Jacob propose de signaler une appréciation intermédiaire dans l'outil d'évaluation (« parce que c'est oui et non en même temps », 367). Pourtant, il insiste après sur la présence de trois arguments dans la lettre (369). A la demande de Thierry (370), Jacob les identifie dans la production d'Amel et Aline (371). Or, Thierry insiste encore sur la présence répétée d'un argument (374), ce qui voudrait dire qu'effectivement, il n'y en a pas trois. La discussion n'aboutit pas, mais il semblerait que Jacob accepte l'opinion de Thierry car, dans la grille d'évaluation, les élèves ont finalement marqué qu'aucun de ces deux critères (quatrième et cinquième) n'était atteint.

Le Tableau 27 présente de manière synthétique la façon dont les décisions évaluatives ont été prises par Jacob et Thierry, au sujet des cinq premiers critères présents dans l'outil d'évaluation.

Tableau 27. Processus décisionnel de l'évaluation des cinq premiers critères (S2)

Critères d'évaluation (numérotation et formulation originales dans l'outil)	*Appréciation marquée dans la grille*	*Détails sur la prise de décisions (origine et accueil des propositions, justification des appréciations)*
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties**	Oui	- Jac propose → Thi accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification
2. On sait : **qui** écrit, **à qui** est adressée la lettre	Oui	- Jac propose → pas de réaction verbale de Thi - Pas de justification
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début	Non	- Jac propose → Thi n'accepte pas - Thi fait une contreproposition → Jac accepte (manifestation verbale d'accord) - Amorce de justification de Thi
4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre	Non	- Jac propose → Thi n'accepte pas - Thi fait une contreproposition → pas de manifestation verbale d'accord de Jac - Amorce de justification de Thi et justification involontaire de Jac
5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position	Non	- Jac propose → Thi n'accepte pas - Thi fait une contreproposition → Jac n'accepte pas - Pas de manifestation verbale d'accord - Justification de Thi et de Jac

Par la suite, les élèves traitent les questions-critères qui clôturent l'outil d'évaluation. L'extrait suivant illustre la discussion entre Jacob et Thierry pour répondre à la première d'entre elles (*les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse*) :

Extrait S2-3

375. Jac non
376. Thi oui oui oui
377. Jac oui (…) oui (il écrit)
378. Thi car / on prend toute la place possible hein ↑
379. Jac oui
380. Thi car euh car
381. Jac oui ↑
382. Thi non c'est pas exactement ça (rit)

(…)
383. Jac ils expliquent (proposition de commentaire à rédiger)
384. Thi clairement / les arguments / controversés
385. Jac (marmonne)
386. Thi de façon précise
387. Jac **attends** (crie) //
388. Thi et distincte XXX (parle trop vite) expliquent clairement /
389. Jac toi tu écris
390. Thi expliquent clairement (4 sec)
391. Jac XXX (4 sec)
392. Thi les opinions
(…)
393. Jac vas-y montre ce que tu as écrit / et ils
394. Thi et ils sont (hésite)
395. Jac et ils ↓ / je vais écrire / sont // ils sont quoi ↑ ils sont quoi ↑ ils sont cons ↑ XXX
396. Thi je réfléchis à une façon de formuler correctement (marmonne)
(…)
397. Jac virgule (écrit) sont précis ↑
398. Thi sont précis ça veut dire que / qu'ils sont clairement
399. Jac mmm / oui car ils nous expliquent clairement les opinions // **leurs** opinions
400. Thi et sont précis / leurs opinions ou les opinions c'est la même chose / XXX sont formulés de façon correctement (chuchote)
401. Jac opinions virgule sont précis **et** sont
402. Thi sont
403. Jac [et ils sont / chargés de bons sentiments
404. Thi non
405. Jac ils sont
406. Thi [**chargés de sens**
407. E (s'adresse à toute la classe) alors je vous laisse encore trois minutes / à et quart on arrête
408. Jac vas-y j'écris ↓ de
409. Thi sens / point //
410. Jac oui sens / c-e-s / **voilà**

Jacob propose une réponse négative à la première question-critère (375). Thierry signale le contraire : pour lui les arguments présents dans la lettre évaluée sont convaincants (376). Jacob accepte le point de vue de son co-équipier (377) et le marque dans l'outil d'évaluation. Pour la rédaction de la justification, Jacob verbalise ses pensées et s'occupe aussi de les mettre par écrit (383). Thierry propose également des idées pour la formulation de la phrase de réponse (384) mais, apparemment, il fait des propositions à un rythme que Jacob n'arrive pas à suivre (387). Ce dernier lui demande donc de s'occuper de l'écriture (389). Thierry écrit une partie du commentaire, puis Jacob se propose pour jouer de nouveau le scribe (395, 397). Les élèves continuent la rédaction de la réponse, apportant des idées chacun à leur tour (399-410). Dans l'outil d'évaluation, la réponse proposée par les élèves à la première question-critère est : *oui, car ils nous expliquent clairement les opinions, sont précis et ils sont chargés de sens*.

Pour répondre à la deuxième question-critère (*quel autre point pourrait être amélioré ?*), Jacob et Thierry prennent du temps pour discuter, puis rédiger leur commentaire sur l'outil d'évaluation :

Extrait S2-4

411. Thi que pourrait-on améliorer ↑ (en référence à la deuxième question-critère) //
412. Jac rien ↓
413. Thi ben les XXX
414. Jac c'est déjà fait
415. Thi les paragraphes
416. Jac non ils sont bien les paragraphes / vas-y mets rien
417. Thi non si si si / non non alors là je refuse
(…)
418. Jac mais vas-y mais il y a rien à améliorer enfin si (4 sec) beaucoup de choses
419. Thi des arguments **convaincants**
420. Jac mais vas-y mets beaucoup de choses c'est marrant (rit)
421. Thi convaincant
422. Jac ok je mets à l'effaceur (rit)
423. Thi non mais t'es malade ↑
424. Jac et j'ai un tipex
425. Thi mais **non**
426. Jac mais je sais pas quoi
427. Thi on va pas mettre rien XXX
428. Jac mets beaucoup de choses alors
429. E alors *les arguments sont-ils convaincants* ↑ **oui**
430. Jac car ils
431. E alors pourquoi ↑ *car*
432. Jac [les oui
433. Thi [oui non mais ils ils / ils / parce que c'est les arguments
434. E alors si tu mets un s là tu mets e-n-t là ↓
435. Jac car /
436. Thi e-n-t
437. E [*sont précis et ils sont chargés de sens* (lit le commentaire dans la grille)
438. Thi [*chargés de sens*
439. E d'accord ok / et puis le texte d'Amel et puis d'Aline /
440. Jac mais y a deux trois
441. E [je peux juste poser une question ↑
442. Thi ils répètent beaucoup d'arguments je veux dire
443. E d'accord
444. Thi l'histoire de la petite du petit âge ils le mettent deux fois dans la
445. E [d'accord
446. Thi trois fois
447. Jac je l'ai mis cinq fois moi ↓
448. E donc ça c'est une chose que tu pourrais dire et puis moi j'ai une autre question à vous poser / vous vous **sentez** ce texte euh les deux signataires là sont plutôt **pour** apprendre les langues ↑ ou plutôt contre ↑
449. Thi ben justement
450. E chut hop hop hop allez-y (elle veut qu'ils en discutent)
451. Jac I don't know (3 sec)
452. E (dès loin) réfléchissez ↑ //
453. Thi leurs opinions ne sont pas précises / elles / n'ont pas d'argument précis / n'ont pas de enfin n'ont pas / n'ont pas de position précise ↓

454. Jac ok //
455. Thi c'est marqué la position XXX
456. Jac merci /
457. Thi précise /
458. Jac c'est marqué opinion hein ↑ /
459. Thi de position précise / il faut changer des mots comme ça ça fait plus varié comme texte ↓ // précise // et / elles répètent plusieurs fois
460. Jac [et elles répètent beaucoup trop la même chose
461. Thi [non elles répètent les mêmes arguments le même argument //
462. Jac elles répètent (écrit)
463. Thi répètent / le même argument ↓ (8 sec)
464. Jac chose / et voilà terminé ↓

Jacob propose que « rien » n'est à améliorer dans la lettre évaluée (412). Thierry, quant à lui, cherche des éléments concrets susceptibles d'amélioration. Il évoque, par exemple, « les paragraphes » (415), mais il ne développe pas cette idée. Jacob insiste sur son appréciation initiale : « vas-y mets rien », dit-il à son partenaire (416). Thierry signale donc clairement son désaccord (417). Jacob paraît se désintéresser un peu de la question : il reste sur des idées générales (« il y a rien à améliorer / enfin si beaucoup de choses », 418) puis il plaisante sur le sujet (420, 422, 424). Pour finir, il indique ne pas avoir d'idées sur des améliorations possibles (426).

Avant que la discussion entre les élèves n'aboutisse (à une prise de décision), Sonja rejoint le groupe pour prendre connaissance de l'avancement du travail. Elle commence par prendre connaissance de la réponse de Jacob et Thierry à la première question-critère (429-438). Après, Thierry signale que, dans la lettre évaluée, des arguments se répètent (442, 444, 446). Sonja lui propose de l'indiquer (probablement dans l'outil) en tant qu'élément pouvant être amélioré. Puis, elle demande à Jacob et Thierry quel est, à leur avis, la position défendue par les élèves auteurs de la lettre à propos de la controverse (448). Ensuite, Sonja se retire, signifiant certainement aux élèves qu'elle n'espère pas une réponse immédiate de leur part et qu'elle souhaite qu'ils réfléchissent et discutent sur le sujet (450, 452).

La question posée par l'enseignante paraît inciter à Thierry à proposer, comme réponse à la deuxième question-critère, que l'opinion des élèves auteurs de la lettre n'est pas précise (449, 453). Jacob se rallie rapidement à l'avis de son co-équipier (454) et s'occupe de l'écriture de la phrase dans l'outil. Enfin, Thierry propose, comme complément de réponse pour la deuxième question-critère, que, dans la production d'Amel et Aline, des arguments sont répétés (459, 461, 463). Jacob accompagne son partenaire dans la formulation de cette phrase et s'occupe de la mettre par écrit (460, 462, 464). Dans l'outil évaluatif, la réponse rédigée par les élèves au sujet de la deuxième question-critère est la suivante : *elles n'ont pas de position précise et répètent beaucoup la même chose.* Avec la rédaction de ce commentaire, Jacob et Thierry finalisent la première étape de la démarche évaluative (cf. Tableau 22, niveau 2-1-2 dans le synopsis).

Le Tableau 28, ci-après, présente de manière synthétique le déroulement temporel de la démarche évaluative effectuée par Jacob et Thierry (déclinée ici en deux moments), tout en soulignant les tâches (actions) assurées par les élèves et les processus de décision de la dyade lors de l'évaluation de la production initiale d'Amel et Aline.

Tableau 28. Déroulement de l'évaluation réalisée par la dyade S2

Moment 1 : traitement des cinq premiers critères (appréciation par oui/non)		
Durée : 0'00'' – 4'34''	*Description et actions des élèves :* Les critères sont abordés dans l'ordre, l'un après l'autre. Lecture (parfois partielle) à voix haute des énoncés (sauf pour le 5ème critère, qui n'est pas lu), généralement par Jacob. Lecture individuelle de la lettre par chaque élève, à différents moments, en alternance avec l'évaluation par critères. Pour chaque critère, propositions d'appréciations de la part des deux élèves. Jacob marque les appréciations dans l'outil.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ 1er et 2ème critères : appréciation positive. ▪ 3ème au 5ème critère : appréciation négative. ▪ Accord immédiat entre les élèves pour le 1er critère. Décision unilatérale de Jacob concernant le 2ème. Discussion puis accord (pas toujours explicite) pour les trois derniers critères. Justifications ou amorces de justification pour ces trois critères aussi (3ème, 4ème, 5ème), de la part des deux élèves (cf. extraits S2-1 et S2-2).
Moment 2 : traitement des deux questions-critères conclusives (ouvertes, réponses à rédiger)		
Durée : 4'35'' – 12'01''	*Description et actions des élèves :* Les QC sont abordées dans l'ordre, l'une après l'autre. Lecture (reformulation) à voix haute uniquement pour l'énonce de la QC2. Propositions d'appréciations pour les deux QC, par Jacob et Thierry. Jacob assure en grande partie l'écriture des appréciations dans l'outil.	*Processus décisionnel / appréciations :* ▪ 1ère QC : accord entre les élèves sur l'appréciation (positive) à donner. Contributions des deux élèves pour la formulation de la réponse, en matière de justification (cf. extrait S2-3). ▪ 2ème QC : désaccord initiale entre les élèves sur l'appréciation à donner. Intervention de Sonja, ayant un impact sur la discussion. Propositions de Thierry acceptées par Jacob. Deux améliorations possibles sont rédigées (cf. extrait S2-4).

Suite à cette description générale du déroulement de l'évaluation effectuée par la dyade S2, à présent nous exposons nos analyses des interactions à partir des cinq axes définis préalablement.

Modes individuels de participation des élèves dans l'évaluation

D'une façon générale, Jacob et Thierry participent tous les deux activement à l'évaluation de la production initiale d'Amel et Aline. Toutefois, comme illustré par la Figure 49 (voir page suivante), nous constatons des différences importantes dans la manière dont chaque élève s'engage dans la démarche évaluative.

Jacob, d'un côté, se montre très énergique au début de la démarche. Mais, au fur et à mesure que l'évaluation avance, il paraît perdre par moments sa détermination. Jacob entre tout de suite dans l'activité évaluative, propose des appréciations au regard des critères d'évaluation et s'occupe aussi de les signaler dans l'outil (endossant ainsi le rôle de *secrétaire*). Pourtant, il paraît être dans la précipitation, ne justifie pas forcément ses avis et oublie parfois de se concerter avec son partenaire sur les décisions évaluatives (cf. extrait S2-1).

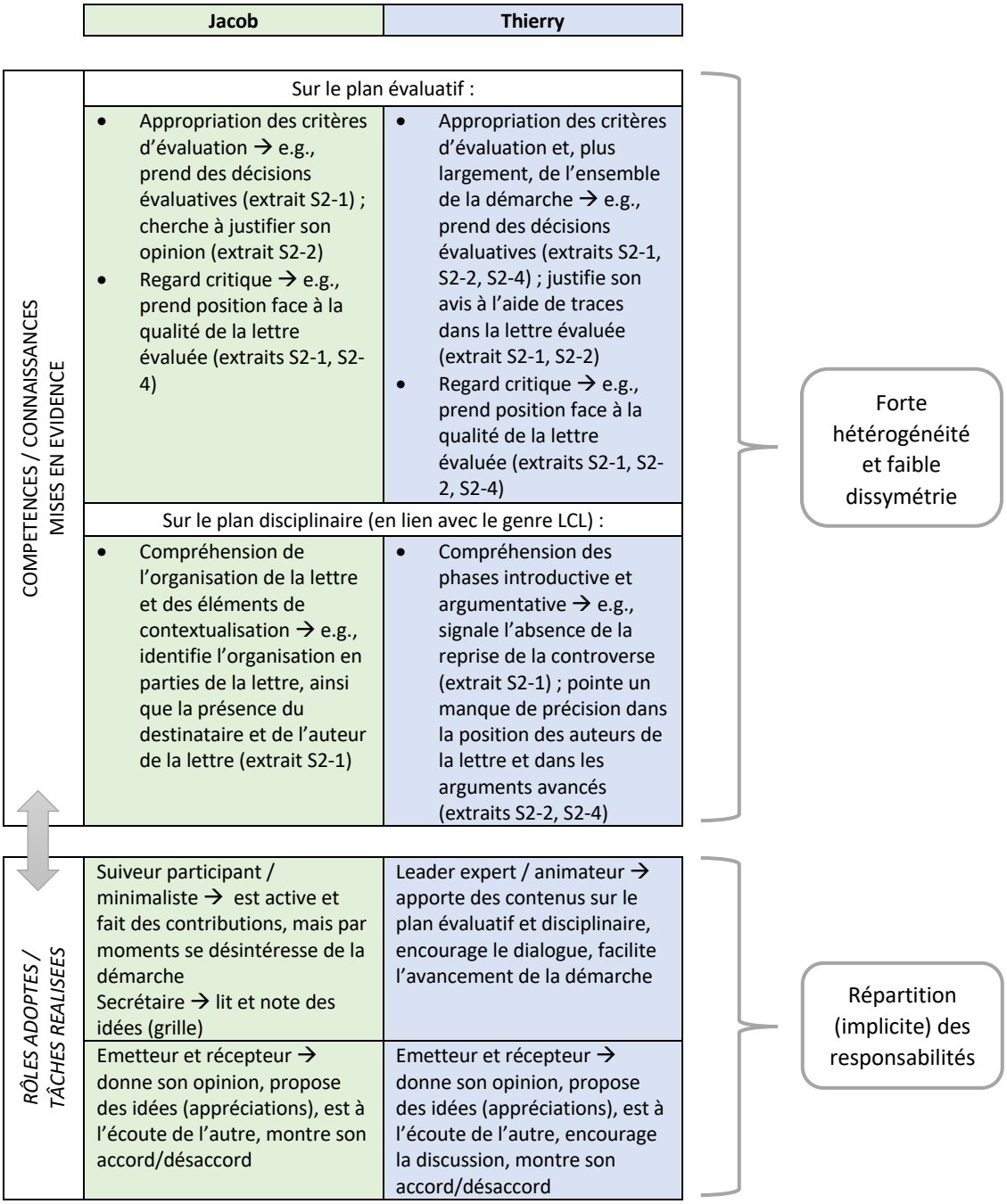


Figure 49. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade S2

Jacob semble être très orienté vers l'accomplissement de la tâche et avoir envie de la réaliser – et de la terminer – rapidement[117]. C'est peut-être pour cette raison que, par moments, il apparaît désintéressé et/ou aborde les discussions d'une manière superficielle (cf. extrait S2-4, 411-428), probablement dans le but de pouvoir aller de l'avant. Même si Jacob fait preuve de capacité critique, son empressement est au

[117] Sur la base de nos observations, notre hypothèse est qu'il s'agit probablement d'un trait de sa personnalité, qui ne se réduit donc pas exclusivement à cette démarche d'évaluation en particulier.

détriment de la précision ou de la pertinence de ses contributions (cf. extrait S2-2). Son impatience lui empêche aussi de s'imposer comme un *leader* en mesure de guider le déroulement efficace de la démarche. Jacob termine par jouer plutôt un rôle de *suiveur*, parfois *participant* (Kellerman, 2007), car il contribue à la réalisation de la démarche, parfois *minimaliste* (Chaleff, 2003, cité dans Ekundayo, 2010), car sa participation à l'activité semble aussi parfois mécanique, désengagée, voire conformiste.

Thierry, de l'autre côté, apparaît très peu au début de la démarche, peut-être emporté par la vitesse de travail de son co-équipier. Mais, progressivement, il entre dans l'activité et donne à voir son regard critique vis-à-vis de la production évaluée (cf. extraits S2-1 et S2-4). Il s'investit très peu dans le rôle de *secrétaire*. Sa participation relève plutôt de sa capacité réflexive, qui se traduit par des appréciations au sujet de la lettre évaluée, souvent accompagnées d'une justification (cf. extrait S2-2), établissant donc des liens entre *référents* et *référés* (Hadji, 2012b). De plus, Thierry se montre ouvert à la discussion, il développe son point de vue et incite son co-équipier à faire de même. Il endosse un rôle de *leader expert* (Alaoui *et al.*, 1996) qui, au moyen de ses compétences, apporte des informations nécessaires pour permettre au groupe d'effectuer l'évaluation. A la fois, il se positionne comme un *animateur* (Alaoui *et al.*, 1996), qui favorise les échanges et aide le groupe à avancer.

Nous constatons ainsi une hétérogénéité passablement marquée quant à la manière dont Jacob et Thierry abordent la démarche d'évaluation, qui contraste avec une faible dissymétrie quant à leurs compétences évaluatives et disciplinaires. Thierry fait preuve d'une capacité critique soutenue et d'une certaine facilité à justifier ses appréciations. Alors que, Jacob, étant aussi capable de prendre position et de la défendre, apparaît moins régulier et moins précis dans son regard évaluatif. Probablement, les différences observées sur le plan de l'évaluation sont en lien avec des différences aussi sur le plan des savoirs disciplinaires. Comparativement, Thierry met en évidence une meilleure compréhension des éléments associés aux phases introductive et argumentative d'une LCL (en ce qui concerne, par exemple, le rappel de la controverse et la prise de position des auteurs de la lettre face à celle-ci).

Enfin, sur le plan de la communication, les deux élèves apparaissent en mesure d'adopter, à la fois, le rôle d'émetteur et celui de récepteur (Alaoui *et al.*, 1996), même si parfois ils éprouvent des difficultés à s'exprimer de façon précise et à rester à l'écoute de ce que dit l'autre.

Dynamiques de collaboration entre les élèves dans l'évaluation

Le groupe formé par Jacob et Thierry fonctionne sur la base d'une répartition – implicite, construite dans l'interaction, non planifiée préalablement par les élèves – des responsabilités, au regard des différents rôles endossés par chaque élève (cf. Figure 49). Deux particularités méritent d'être soulignées quant à la manière dont la dyade a entrepris la démarche évaluative. La première concerne le fait que Jacob et Thierry n'ont pas démarré l'activité par une lecture intégrale de la lettre d'Amel et Aline. Ils en ont pris connaissance au fur et à mesure de l'évaluation – ce qui les différencie des autres dyades que nous avons analysées jusqu'ici. La deuxième est le changement du rythme de travail qui s'opère à partir du troisième critère. Les deux premiers critères sont traités de manière expéditive et, à ce moment-là, le dialogue entre les élèves est minimal. Ensuite, les échanges deviennent plus posés et plus développés. De ce fait, l'évaluation effectuée par Jacob et Thierry apparaît aussi mieux fondée, dans le sens où des éléments de justification sont présentés pour nourrir la discussion et pour appuyer les décisions prises.

Lors de la démarche, Jacob et Thierry se retrouvent souvent en situation de désaccord. Leurs interactions s'inscrivent la plupart du temps dans une logique de rupture et de discontinuité (Bachmann & Grossen, 2007). Comme illustré par la Figure 50, la forme prise par la collaboration entre les élèves se rapproche souvent d'une *confrontation contradictoire* (Gilly *et al*., 2001), caractérisée par une opposition de points de vue et par la présentation d'arguments discordants (cf. extraits S2-2 et S2-4). Dans leurs discussions au sujet des 3ème, 4ème et 5ème critères ainsi que de la première question-critère, l'opposition entre les élèves risque, dans un premier temps, de rester sur une impasse, car Jacob et Thierry se maintiennent chacun sur leur position. Mais, finalement, les divergences d'avis se soldent à chaque fois par un accord, qu'il soit ou non explicite.

Les échanges entre Jacob et Thierry se révèlent ici proches d'une *argumentation critique co-constructive* (Asterhan, 2013), en raison du respect mutuel entre les élèves, de la prise en compte de leurs perspectives alternatives (divergentes) et de l'examen critique des propositions de l'un et l'autre – même si parfois l'accord trouvé paraît être plus le produit d'un compromis (d'une concession, de la part de Jacob généralement) que d'un consensus.

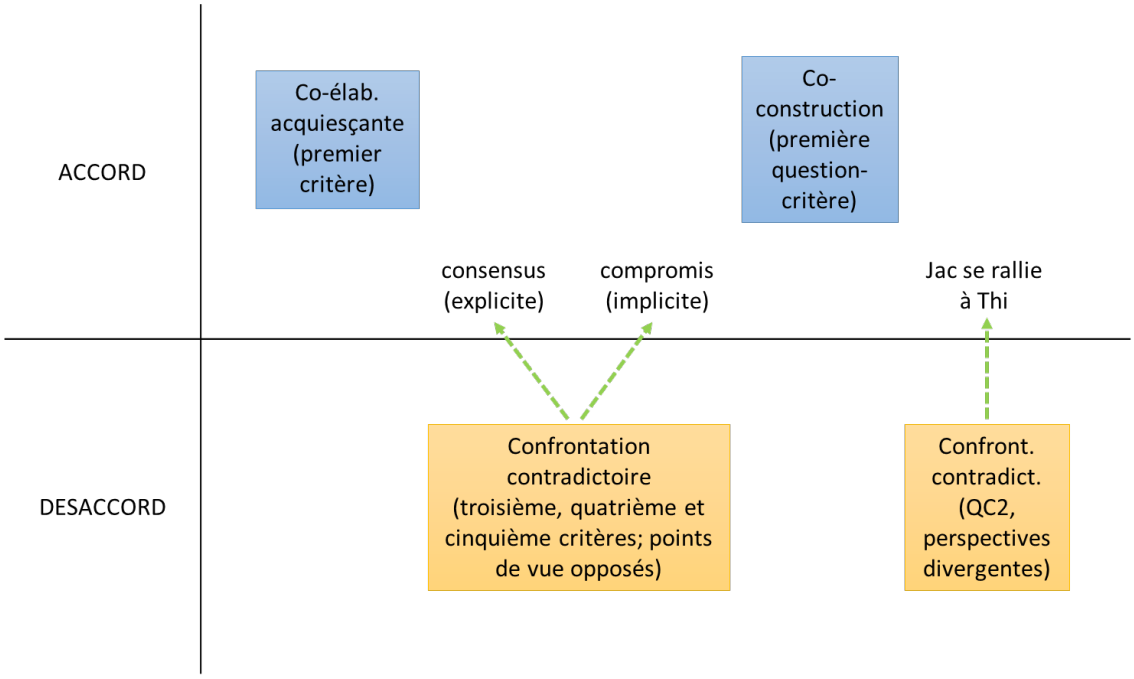


Figure 50. Dynamiques de collaboration dans la dyade S2

Nous avons aussi observé – mais d'une façon plus restreinte – d'autres formes d'interaction, relevant plutôt d'une coordination et d'une continuité (Bachmann & Grossen, 2007) des actions et discours des élèves. C'est le cas, par exemple, lors du traitement du premier critère d'évaluation, pour lequel l'accord entre Jacob et Thierry est immédiat et manifesté de manière verbale (cf. extrait S2-1). Ici, la dynamique interactive se rapproche d'une *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001), avec l'hypothèse que

l'acquiescement de Thierry au sujet de la proposition de Jacob témoigne d'un accord cognitif à propos de la décision évaluative prise.

Le traitement de la première question-critère (cf. extrait S2-3) relève aussi d'un mouvement de continuité, car les échanges entre les élèves s'inscrivent dans une logique proche de la *co-construction* (Gilly *et al.*, 2001). En effet, Jacob et Thierry se coordonnent pour, chacun à leur tour, apporter des idées pour la rédaction de la phrase de réponse, s'appuyant (du moins, en partie) mutuellement sur leurs propositions respectives.

Dans ces deux deniers cas, les échanges entre Jacob et Thierry prennent la forme d'un *discours cumulatif* (Mercer, 2000), dans lequel les élaborations communes (l'appréciation, la réponse à la question-critère) sont produites par accumulation, c'est-à-dire, sur la base de répétitions et confirmations des idées proposées par chacun des élèves.

Rapport du groupe à l'enseignante et rôle joué par cette dernière

Nous identifions un seul épisode d'interaction entre la dyade d'élèves et Sonja lors de l'évaluation de la production initiale d'Amel et Aline. Cet épisode (décortiqué dans le Tableau 29) a lieu lors de la discussion entre les élèves à propos de la deuxième question-critère (cf. extrait S2-4, 429-452).

Tableau 29. Description de l'épisode d'interaction entre S2 et Sonja

Agent(s) initiateur(s) de l'interaction	Sonja → se rapproche du groupe pour s'informer sur l'avancement de la démarche et pour poser une question à Jacob et Thierry
Objet de l'échange	Demander l'avis de Jacob et Thierry concernant la prise de position des élèves auteurs de la lettre (susciter la réflexion chez les élèves évaluateurs)
Type d'intervention de l'enseignant	Guidage ouvert → Sonja pose une question (sur le ressenti des élèves évaluateurs) et se retire de la discussion, motivant des échanges entre Jacob et Thierry
Conséquence(s) de l'interaction	Thierry confirme son idée d'un manque de précision dans la position des élèves auteurs de la lettre. A partir de cette idée, les élèves rédigent leurs propositions d'amélioration (réponse à la QC2)

Sonja se rapproche de Jacob et Thierry et commence par prendre connaissance de la réponse de la dyade à la première question-critère (sur le caractère convaincant des arguments). Ensuite, elle pose une question aux élèves sur leur perception concernant l'opinion exprimée par Amel et Aline (à propos de la controverse, soit l'apprentissage précoce de langues étrangères). Sonja choisit ainsi d'effectuer un *guidage ouvert* (Mottier Lopez, 2012), pour pointer un aspect qu'elle considère important dans l'évaluation de la lettre. Or, lorsqu'elle interroge les élèves, Sonja n'attend pas vraiment une réponse immédiate de leur part. Elle vise plutôt à encourager la réflexion critique et la discussion entre Jacob et Thierry.

Dans son interaction avec la dyade, Sonja décide d'adopter un rôle d'accompagnateur intervenant, pour soutenir Jacob et Thierry dans leur réflexion – misant sur une *dévolution* (Brousseau, 1986) de la situation d'évaluation au groupe, car il revient aux élèves de répondre à la question posée et de prendre une décision ensemble. En effet, nous observons Thierry réagir immédiatement à l'intervention de Sonja. Il apparaît conforté dans son regard évaluatif. Plus précisément, Thierry confirme une idée qu'il avait déjà évoquée, d'une manière ponctuelle, à propos du cinquième critère d'évaluation : « comment veux-tu appuyer une position si tu n'es pas précis dans ta position rien que ça » (cf. extrait S2-2, 366). Jacob adhère au point de vue de son co-équipier, puis, ensemble, les élèves rédigent le commentaire pour pointer (en tant qu'aspect susceptible d'amélioration) le caractère imprécis de la position adoptée par Amel et Aline dans leur LCL.

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Dans les interactions entre Jacob et Thierry lorsqu'ils l'évaluent la lettre produite par Amel et Aline, nous pouvons identifier des indices d'une régulation (effective ou potentielle) de l'activité évaluative du groupe. Plus précisément, nous retenons ici les indices repérés dans deux épisodes :

a) Une même modalité de régulation entre pairs portant sur deux critères différents

Le premier épisode correspond aux interactions entre Jacob et Thierry au sujet des quatrième et cinquième critères présents dans l'outil d'évaluation (cf. extrait S2-2). Lors de ces échanges, les élèves ne partagent pas le même avis sur les appréciations à donner. Notre hypothèse est que le but des élèves est d'effectuer une évaluation adéquate, pertinente de la lettre écrite par Amel et Aline (comme nous l'indiquons dans la Figure 51). Alors, pour contrôler la progression de l'action du groupe vers ce but (Allal, 2007), Jacob et Thierry signalent chacun leur désaccord avec l'opinion de l'autre. Les élèves ajustent leurs actions en conséquence et, afin de prouver la validité de leurs points de vue respectifs, ils s'emploient à retrouver des *indices* (des *référés* pour apprécier l'atteinte des critères – Hadji, 2012b) dans la lettre évaluée.

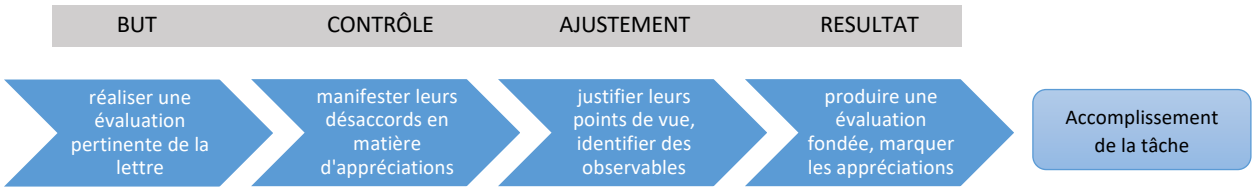


Figure 51. Régulation entre pairs (S2) : désaccords sur l'évaluation de deux critères

Ensemble, les opérations mises en œuvre constituent des mécanismes d'autorégulation de l'activité évaluative du groupe, qui permettent à la dyade d'effectuer une évaluation fondée (étayée) des deux critères concernés et, finalement, de marquer les appréciations correspondantes dans la grille. Ainsi, la régulation observée permet à Jacob et Thierry d'avancer vers l'accomplissement de la tâche. D'ailleurs, le but poursuivi par les élèves est atteint, car les décisions évaluatives prises sont pertinentes (comme nous l'expliquons plus bas, cf. Tableau 30). Même si les deux élèves contribuent à la discussion, force est de constater que ce sont les apports de Thierry qui permettent finalement d'assurer la pertinence des

décisions prises (en raison certainement d'une meilleure compréhension d'éléments textuels tels que la reprise de la controverse et la prise de position dans une LCL). En ce sens, l'activité évaluative de la dyade apparaît régulée *par un individu à l'intérieur du groupe* – une forme d'*other-regulation*, selon Rogat et Linnenbrink-Garcia (2011) – puisque l'un de ses membres (Thierry) joue un rôle prépondérant en tant qu'agent régulateur.

En revanche, comme nous l'avons déjà signalé (cf. Tableau 27), les élèves ne manifestent pas verbalement leur accord et, donc, le résultat de leur discussion n'est visible qu'à travers les appréciations marquées dans la grille. De ce fait, nous ne pouvons pas être sûr que les mécanismes de régulation décrits ici servent à une appropriation de la démarche ou des contenus de savoir impliqués (en l'occurrence, à propos de la prise de position des auteurs et la présence d'arguments suffisants pour appuyer celle-ci dans une LCL), ce qui aurait été assurément bénéfique pour les élèves – particulièrement pour Jacob.

b) Une régulation interactive entre l'enseignante et les élèves

Le deuxième épisode correspond à l'interaction entre la dyade et Sonja autour de la position exprimée par les élèves auteurs de la lettre (cf. extrait S2-4 et Tableau 29). Le but de l'intervention de Sonja est certainement d'accompagner Jacob et Thierry dans la réalisation de la démarche évaluative et de solliciter leur esprit critique (comme nous l'indiquons dans la Figure 52). Pour ce faire, elle commence par prendre connaissance des appréciations que les élèves ont déjà marquées dans l'outil d'évaluation. Nous considérons que cette opération de contrôle de Sonja lui permet d'effectuer un premier bilan et, donc, d'identifier des aspects sur lesquels la dyade évaluatrice pourrait encore approfondir. Sur cette base, elle décide de poser une question aux élèves, afin de susciter le débat entre ces derniers. Il s'ensuit un ajustement de l'action de Jacob et Thierry, qui suivent alors la piste de réflexion tracée par Sonja. Par ce biais, les élèves parviennent à prendre une décision évaluative et à formuler une proposition d'amélioration de la lettre évaluée (en réponse à la deuxième question-critère).

L'intervention de Sonja, en cours de réalisation de l'activité par les élèves, est à comprendre dans le cadre d'une *régulation interactive immédiate* (Allal, 1988). Les actions de Sonja servent, semble-t-il, à déclencher un mécanisme d'autorégulation de l'activité évaluative du groupe formé par Jacob et Thierry. Ce mécanisme s'avère potentiellement bénéfique pour les élèves en matière d'appropriation de la démarche d'évaluation et, dans le prolongement, des contenus de savoir sur la LCL (plus précisément, quant à la présentation de la prise de position à propos de la controverse).

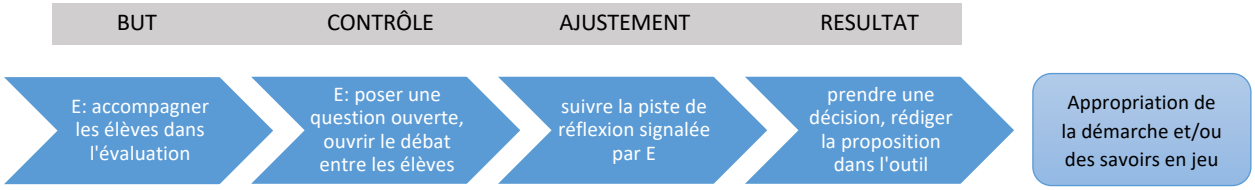


Figure 52. Régulation entre Sonja et S2 : l'opinion des auteurs de la lettre

Enfin, nous considérons que, globalement, l'évaluation effectuée par Jacob et Thierry comporte un potentiel de régulation. Plus précisément, les appréciations signalées par la dyade dans l'outil

d'évaluation, lorsqu'elles seront communiquées aux élèves auteurs de la lettre, pourraient éventuellement servir à Amel et Aline pour l'amélioration de leur production et, peut-être aussi, à des fins de régulation des apprentissages associés à l'écriture d'une LCL – à l'exception d'une des appréciations de Jacob et Thierry qui, comme nous l'expliquons ci-après, n'est pas cohérente avec le reste de l'évaluation réalisée.

Pertinence de l'évaluation réalisée par le groupe

Notre propre analyse de la production évaluée (présentée dans le Tableau 30), nous permet d'affirmer que, d'une façon générale, l'évaluation effectuée par Jacob et Thierry est appropriée (au regard des dimensions de l'objet de savoir qui sont évaluées). Nous comprenons et partageons presque la totalité des appréciations et des commentaires consignés par la dyade dans l'outil d'évaluation.

Tableau 30. Comparaison de l'évaluation réalisée par S2 avec celle du chercheur

Critères / Questions-critères	Évaluation effectuée par la dyade	Évaluation du chercheur (avec justification des appréciations)
1. La lettre est écrite en plusieurs parties	*Oui*	Oui → la lettre est organisée en parties, correspondant aux phases introductive, argumentative et conclusive.
2. On sait : qui écrit, à qui est adressée la lettre	*Oui*	Oui → l'adresse au destinataire et la signature des élèves auteurs de la lettre apparaissent clairement indiqués.
3. La question controversée (le sujet discuté) apparaît au début	*Non*	Non → il n'y a pas de reprise de la controverse dans l'introduction de la lettre
4. On comprend bien la position (l'opinion) de l'auteur de la lettre	*Non*	Non → la position (pour ou contre) des élèves auteurs de la lettre n'est exprimée à aucun endroit de la lettre
5. Il donne au moins trois raisons qui appuient sa position	*Non*	Non → trois arguments sont présentés dans trois paragraphes différents, mais ils ne correspondent pas tous à une même position à propos de la controverse.
QC1 : Les arguments sont-ils convaincants ? Justifiez votre réponse	*Oui, car ils nous expliquent clairement les opinions, sont précis et ils sont chargés de sens*	Non, les arguments ne sont pas convaincants en raison du manque d'une prise de position claire. Les arguments proposés soutiennent, à la fois, les deux opinions possibles (pour et contre) à propos de la controverse.
QC2 : Quel autre point pourrait être amélioré ?	*Elles n'ont pas de position précise et répètent beaucoup la même chose*	La reprise de la controverse au début de la lettre → critère 3 La présentation d'une prise de position claire (tranchée) à propos de la controverse → critère 4 La présentation d'arguments suffisants, développés et en correspondance avec la position annoncée → critère 5 et QC1

Toutefois, nous constatons qu'une des appréciations proposées par Jacob et Thierry est en contradiction avec d'autres décisions évaluatives prises par la dyade. Dans leur réponse à la première question-critère,

les élèves signalent que les arguments présentés sont *précis* et soutiennent *clairement* l'opinion des élèves auteurs de la lettre. Or, Jacob et Thierry ont jugé le quatrième et le cinquième critères comme non atteints et, en plus, leur réponse à la deuxième question-critère insiste, d'un côté, sur l'absence d'une position précise de la part d'Amel et Aline et, d'autre côté, sur la répétition d'informations dans les arguments avancés. Notre hypothèse est que l'absence de correspondance entre les appréciations signalées répond à une erreur d'inattention de la part des élèves évaluateurs ou à une difficulté à comprendre la première question-critère (dont la référence au caractère *convaincant* des arguments reste large et difficile à saisir, comme nous l'avons déjà signalé – cf. Tableau 23). Dans tous les cas, ce manque de *cohérence interne* dans l'évaluation effectuée par Jacob et Thierry peut nuire à sa fiabilité et à l'utilité (formative) du message que celle-ci est censée transmettre, voire pourrait conduire à un rejet de l'ensemble de l'évaluation réalisée de la part d'Amel et Aline.

Nous considérons donc que la présentation d'une prise de position à propos de la controverse, ainsi que le caractère convaincant des arguments proposés par les élèves auteurs de la lettre (et leur cohérence avec l'opinion exprimée), sont effectivement des éléments susceptibles d'amélioration et qui nécessitent – pour Amel et Aline – un approfondissement dans la suite de la séquence. C'est le cas également pour ce qui concerne le rappel de la controverse dans la phase introductive d'une LCL.

Synthèse groupe S2 : éléments à retenir

Dans la dyade formée par Jacob et Thierry, nous avons observé une participation active et relativement équilibrée des deux élèves à la démarche d'évaluation. La collaboration entre Jacob et Thiery a été marquée par une hétérogénéité passablement forte quant à leurs manières d'aborder la démarche évaluative. Nous avons constaté également une faible dissymétrie quant à leurs connaissances disciplinaires et compétences évaluatives. Si les deux élèves ont mis en évidence des capacités de réflexion et de prise de position vis-à-vis de la lettre évaluée, des différences apparaissent quant à la précision et la pertinence des avis exprimés par chacun des élèves. Le regard critique de Jacob a parfois été voilé par son empressement et, peut-être aussi, par un manque de connaissances suffisantes à propos de la production d'une LCL. Comparativement, Thierry s'est montré plus *expert* dans la matière et plus judicieux dans ses appréciations.

Une logique de rupture et divergence (d'*altérité*, dans les mots de Linell, 2009) a caractérisé la majorité des interactions ente les élèves. Jacob et Thierry se sont souvent retrouvés en situation de désaccord et la dynamique interactive la plus fréquemment observée a été celle d'une *confrontation contradictoire* (Gilly *et al*., 2001). Toutefois, grâce au dialogue, l'opposition entre les points de vue des élèves s'est toujours soldée par un accord (parfois explicite, parfois implicite).

Les mécanismes de régulation observés, dans lesquels Thierry a joué un rôle principal, ont servi à soutenir le déroulement de la démarche évaluative (l'accomplissement de la tâche), tout en renforçant la pertinence des décisions prises. L'intervention de Sonja à des fins de régulation a également soutenue la réalisation de l'activité et, en plus, est apparue potentiellement bénéfique pour une appropriation par les élèves de la démarche et des savoirs propres à la production d'une LCL (particulièrement, en ce qui concerne la prise de position des auteurs de la lettre et la cohérence nécessaire entre celle-ci et les arguments avancés).

Enfin, l'évaluation réalisée par Jacob et Thierry à l'aide de la grille s'est avérée, à une exception près, appropriée par rapport aux caractéristiques de la production initiale d'Amel et Aline. Nonobstant, nous avons constaté qu'une des appréciations signalées par la dyade dans l'outil est discordante par rapport à l'ensemble des décisions évaluatives du groupe. Conséquemment, nous avons considéré que la valeur potentielle de l'évaluation effectuée en matière de régulation (quant à une amélioration éventuelle de la lettre rédigée par Amel et Aline) risque d'être amoindrie.

6.3.3 Rencontre des groupes S1 (Amel & Aline) et S2 (Jacob & Thierry)

Description générale

Constatant que les groupes d'élèves ont terminé d'évaluer les lettres produites par autrui, Sonja organise la deuxième étape de la démarche évaluative (cf. Tableau 22, niveau 2-1-3 dans le synopsis). Pour ce faire, elle revient sur la consigne qui apparaît écrite à la fin de l'outil d'évaluation (*donnez cette grille aux auteurs de la lettre et discutez-en avec eux*). Sonja explique qu'en raison du nombre impair de groupes, certains devront patienter avant de pouvoir discuter sur l'évaluation effectuée. Mais ce n'est pas le cas des deux dyades que nous retenons ici (S1 et S2) et qui, ayant évalué mutuellement leurs productions respectives[118], se réunissent tout de suite pour discuter sur les évaluations réalisées.

Dans ce qui suit, nous présentons une description de sept épisodes marquants lors de la rencontre entre Amel, Aline, Jacob et Thierry. Notre but est de donner à voir la forme et les contenus des échanges entre les élèves, ainsi que les caractéristiques et l'évolution des rapports entre ceux-ci lors de cette deuxième étape de la démarche d'évaluation.

- Premier épisode : une appréciation négative bien accueillie

Au début de la rencontre entre les dyades, Amel se focalise tout de suite sur l'appréciation négative signalée par Jacob et Thierry dans l'outil d'évaluation à propos du troisième critère :

Extrait SRG-1

465. Ame *la question controversée apparaît au début* ↓ (lecture de la grille d'évaluation, troisième critère) merci hein ↑
466. Jac en fait on voulait mettre entre on voulait mettre entre mais
467. Ame non regarde *Éric nous n'avons pas tout à fait le même avis que toi* ↓ *voilà ce qu'on* pense ↓ (lecture de la production d'Amel et Aline, phase introductive)
468. Thi voilà ↓ ce n'est pas la question controversée ↓ ce que vous présentez
469. Ame non en fait ↓ en fait non c'est juste on a pas mis ah oui pour ton sujet et tout ok ↑
470. Thi non c'est pas le sujet c'est il faut préciser ce que c'est le sujet
471. Jac en gros voilà elles ont pas mis le sujet ↓
472. Ame voilà on a pas mis c'est juste ↓
473. Thi voilà ↓

[118] Du moins, en ce qui concerne Amel, Aline et Jacob. Il faut rappeler que la situation de Thierry est particulière, vu qu'il n'a pas participé à l'écriture de la production initiale mais uniquement à la démarche d'évaluation intergroupe (comme nous l'avons expliqué plus haut).

Lorsqu'Amel découvre l'appréciation négative de Jacob et Thierry, elle réagit ironiquement (« merci hein », 465). Jacob indique (comme s'il essayait de s'excuser) que Thierry et lui-même auraient voulu marquer une appréciation intermédiaire (« entre », c'est-à-dire, oui et non à la fois, 444). Amel lit la première phrase de la lettre qu'elle a écrit avec Aline, probablement dans le but de contester l'appréciation proposée par les élèves évaluateurs (467). Mais Thierry insiste sur le fait que la controverse n'est pas rappelée dans l'introduction de la lettre (468, 470). Amel donne rapidement raison à Thierry, validant donc l'appréciation marquée dans la grille (469, 472).

Par rapport à ce premier épisode, nous faisons l'hypothèse que, grâce à l'évaluation de Jacob et Thierry, Amel prend conscience d'un aspect à améliorer dans la lettre qu'elle a écrite avec Aline. Dans un premier moment (465), Amel apparaît réfractaire à l'appréciation communiquée. Il est peut-être difficile pour elle d'accepter qu'une faille puisse exister dans sa lettre – ou qu'un pair, qu'Amel considère peut-être moins compétent qu'elle, puisse lui faire une appréciation négative. Dans un deuxième temps, après avoir relu une partie de celle-ci, Amel accepte et justifie la critique présentée par Jacob et Thierry, donnant à voir ce qu'il aurait fallu indiquer dans l'introduction de la lettre pour que le critère soit rempli (469).

- Deuxième épisode : un désaccord et deux manières de comprendre un critère

Amel et Aline continuent à découvrir l'évaluation effectuée par Jacob et Thierry. Ici, la discussion entre les élèves porte sur l'appréciation négative donnée au sujet du quatrième critère d'évaluation :

Extrait SRG-2

474. Ame *on comprend bien la position l'opinion de l'auteur de la lettre* (lecture de la grille d'évaluation, quatrième critère) /
475. Ali ah oui on avait deux avis c'est vrai ↓
476. Ame mais non mais oui on peut comprendre parce que on est pour oui et pour non
477. Ali on a fait un avantage et un désavantage / dans
478. Jac oui mais il faut être logique ↓
479. Thi il fallait une précision enfin vous marquez pas je suis / je suis contre ou pour
480. Ame non on met *nous pensons qu'apprendre une nouvelle langue en première enfantine est beaucoup très compliqué* na-na-na / après on met euh *un avantage est que les plus petits* (lecture de la production d'Amel et Aline)
481. Thi [voilà mais je peux t'expliquer pourquoi on a pas réussi à comprendre ↑ c'est parce que dans le texte n'est pas spécifié si vous êtes pour ou contre ↓ / ou si vous votez blanc /
482. Jac ben si elles votent blanc
483. Ame bref

Les élèves auteurs de la lettre réagissent chacune d'une façon différente face à la décision évaluative signalée dans l'outil : Aline accepte celle-ci (475), alors qu'Amel la conteste (476). Pourtant, toutes les deux indiquent que, dans leur lettre, deux positions à propos de la controverse (pour et contre) sont bel et bien présentes (475, 476, 477, 480). Pour Jacob, cette manière de prendre position n'est pas « logique » (478). Thierry, de son côté, insiste sur le fait qu'Amel et Aline auraient dû signaler clairement si elles étaient pour ou contre l'apprentissage précoce de langues étrangères (479) ou, du moins, indiquer explicitement leur

adhésion aux deux formes d'opinion (481). Amel semble ne pas vouloir continuer la discussion sur le sujet (483).

Dans cet épisode, nous retenons principalement deux éléments. Le premier est la disparité entre les réactions d'Amel et Aline, en tant qu'auteurs de la lettre évaluée, au moment de découvrir l'appréciation. Aline se montre ouverte et d'accord avec l'avis des élèves évaluateurs (peut-être, *suivant l'exemple* d'Amel lors du premier épisode). En revanche, Adèle s'oppose immédiatement à l'avis de Jacob et Thierry, tout en reconnaissant que, dans la lettre qu'elle a co-écrite, il n'y a pas qu'une seule opinion (au sujet de la controverse) qui est défendue.

Ce qui nous amène au deuxième élément qu'attire notre attention dans les interactions qui ont lieu dans cet épisode. Il s'agit de la différence dans la manière dont les élèves – notamment, Amel et Thierry – paraissent saisir la signification du critère d'évaluation concerné. Notre hypothèse interprétative est que, pour Amel, ce qui est au centre du critère est l'idée de pouvoir *comprendre* la position exprimée. Une telle compréhension est, pour cette élève, possible à travers les arguments avancés et indépendante du fait que l'opinion soit ou non tranchée. Alors que pour Thierry ce qui est important est de donner à voir très précisément dans la lettre – certainement dans une phrase – quelle est l'opinion choisie. Nous constatons que les élèves se maintiennent dans leurs positions (leurs compréhensions) respectives et, semble-t-il, ils ne sont pas en mesure d'accepter l'existence d'un point de vue différent du leur (particulièrement Amel, qui abandonne en quelque sorte la discussion).

- Troisième épisode : un désaccord profond sur une appréciation négative et une confrontation marquante

Amel et Aline s'aperçoivent de la présence d'une nouvelle appréciation négative (la troisième d'affilée) dans l'évaluation réalisée par Jacob et Thierry (cette fois-ci, concernant le cinquième critère). Cette découverte donne lieu à une longue discussion entre les élèves :

Extrait SRG-3

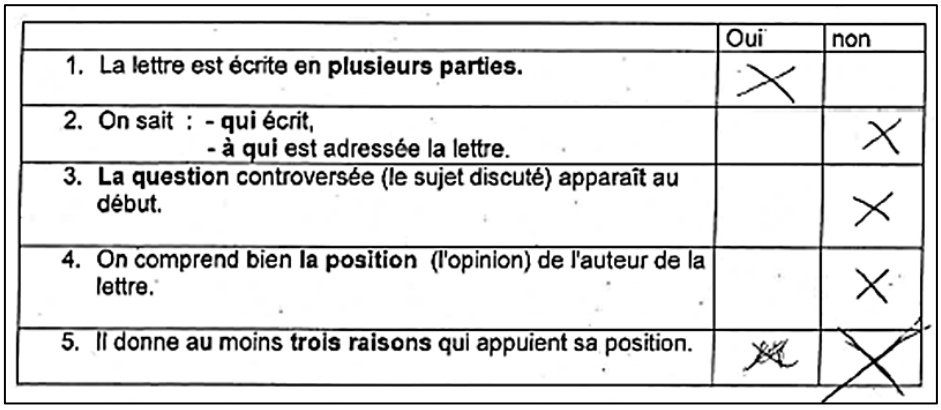
484. Ame *ils donnent au moins trois raisons* (lecture de la grille d'évaluation, cinquième critère) ben ouais **non** ↑ **non** ↑ **non** ↑
485. Thi non vous donnez pas trois raisons vous donnez deux fois le même argument hein ↑
486. Jac ça c'est deux fois le même argument
487. Ame ben alors toi (s'adresse à Jacob) on met non aussi parce que
488. Jac [ben oui c'est pareil c'est pareil
489. Ame [toi tu as mis deux fois ton même argument hein ↑
490. Jac oui j'ai mis cinq fois la même chose (rit)
491. Ali attends passe passe passe on fait une grande croix parce qu'on est fâchées là /
492. Ame non mais où ↑ non mais attends c'est pas du tout deux fois le même argument / je m'excuse mais là je suis pas d'accord avec vous ↓
493. Thi c'est le / y en a pour développer *qui n'ont pas encore développé leur français* / *qui ne parlent pas bien le français* ↓ (lecture de la production d'Amel et Aline) c'est la même chose / développer et ne pas bien parler c'est
494. Ame non
495. Jac c'est un peu similaire mais
496. Ame [parce que non non non

497. Thi [formulé différemment
498. Ame ça non écoute-moi ça c'est tu peux pas comprendre
(…)
499. Thi mais si je t'explique
500. Ame écoute-moi je t'explique **moi** parce que c'est notre texte ↓ *mais c'est beaucoup plus difficile pour des enfants qui ne parlent pas français quand ils sont petits* (lecture de la production d'Amel et Aline) ça veut dire les enfants qui viennent d'autre part et qui parlent pas la langue française
501. Ali oui comme
502. Jac [ah mais il faut le préciser alors
503. Ame pas grave nous / ben il fallait comprendre il faut un peu imaginer
504. Jac [nous on a pas compris ça
505. Ame ça c'est les enfants qui parlent français
506. Jac [on imagine beaucoup de choses hein ↑ (rit)
507. Ame ça c'est les enfants qui
508. Ali [oui on imagine
509. Ame ça c'est les enfants qui parlent français / ça c'est les enfants qui parlent français
510. Jac oui oui
511. Ame mais pour les petits qui savent pas très bien parler français
512. Thi ben alors ceux qui viennent de langues étrangères ils savent pas bien du tout parler français donc c'est la même chose ↓
513. Ali **mais non** (monte le ton) mais un petit il a pas déjà beaucoup de vocabulaire
514. Ame est-ce qu'il sait bien parler ↑ est-ce qu'il parle comme nous un petit ↑ qui parle français depuis qu'il est tout petit ↑
515. Thi ben non il parle la langue du petit
516. Ame ben voilà justement
517. Ali mais c'est pas la même chose qu'un enfant
518. Ame [il sait pas beaucoup de trucs
519. Ali [qui vient pas du même / du même pays
520. Ame mais ça c'est un enfant qui vient
521. Ali [il a pas beaucoup développé son français non plus
522. Ame [qui vient qui parle pas français quand il arrive **ça** c'est ça
523. Jac [mais en gros en fait / mais nous on a pas compris
524. Ali [si c'est un enfant c'est différent / Sonja (appelle l'enseignante) Sonja
525. Ame bon bref ok pas grave ↓
526. Ali parce que vous comprenez rien
527. Ame bon pas grave
528. Ali maîtresse ↑
529. E (dès loin) non ni maîtresse je m'en mêle pas ↓

Amel apparaît surprise par l'appréciation marquée dans la grille et est visiblement en désaccord avec celle-ci (484). Pourtant, Thierry se maintient dans sa position : pour lui, le critère n'est pas rempli (485). Jacob soutient son partenaire dans l'idée qu'il y a, semble-t-il, répétition d'un des arguments avancés dans la lettre écrite par Amel et Aline (486). Amel riposte en signalant que c'est aussi le cas dans le texte de Jacob (487, 489). Sur ce point, Jacob donne raison à Amel (488, 490). Aline demande donc à modifier l'appréciation initiale marquée dans l'outil (concernant la lettre de Jacob) et se dit « fâchée » (491).

Mais Amel n'accepte toujours pas l'appréciation de Jacob et Thierry vis-à-vis de la lettre qu'elle a écrite avec Aline (492). Alors, Thierry essaie d'expliquer les raisons derrière cette décision évaluative, en pointant les arguments que, pour lui, se répètent dans la lettre (493). Amel et Aline tentent ensuite (à plusieurs reprises) de prouver le contraire (500-524). Malgré tout, le désaccord entre les élèves se maintient. Alors, Aline décide de faire appel à Sonja, dans l'espoir peut-être que celle-ci tranchera sur la question (524, 528). Or, Sonja dit ne pas vouloir intervenir (529). Amel, de son côté, essaie de minimiser l'importance de la situation et semble vouloir passer à autre chose (525, 527), peut-être en voulant préserver la dimension relationnelle de la démarche.

Ce que nous retenons de ce troisième épisode est que la brèche entre les avis des élèves paraît se creuser. Leurs points de vue apparaissent de plus en plus éloignés et le choc d'idées devient plus fréquent et plus intense. Découvrant cette troisième appréciation négative signalée par Jacob et Thierry, la première réaction d'Amel et Aline est de signaler la même faute dans la lettre de Jacob (soit la répétition d'idées dans les arguments rédigés). Elles décident même de changer l'appréciation dans l'outil d'évaluation, comme l'illustre la Figure 53.



	Oui	non
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties.**	X	
2. On sait : - **qui** écrit, - **à qui** est adressée la lettre.		X
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au **début.**		X
4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre.		X
5. Il donne au moins **trois raisons** qui appuient sa position.	X	X

Figure 53. Extrait de la grille d'évaluation complétée par S1

Mais, de toute évidence, cette décision ne satisfait pas Amel et Aline qui, par la suite, essaient surtout de prouver que Jacob et Thierry se sont trompés dans leur évaluation. Par ailleurs, elles paraissent par moments perdre leur calme (503, 508, 513), submergées probablement par un sentiment de frustration (ou d'injustice ?). C'est peut-être aussi pour cette raison qu'Aline souhaite que Sonja intervienne, mais cette dernière préfère de rester à l'écart (choix que nous analysons plus bas).

Si l'on reprend les arguments rédigés par Amel et Aline (cf. Figure 48), pour les élèves auteurs de la lettre, l'apprentissage précoce d'une nouvelle langue s'avère très compliqué 1) *car les petits enfants n'ont pas encore développé leur français* et que 2) *c'est beaucoup plus difficile pour des enfants qui ne parlent pas français quand ils sont petits.* Dans les interactions entre les élèves que nous présentons dans ce troisième épisode, Amel et Aline visent à démontrer que ces deux idées sont différentes car elles font référence à deux groupes distincts d'enfants (les francophones et les non-francophones). Or, pour Thierry, il n'y a pas vraiment de différence entre ces deux arguments. Alors, il n'accepte pas le point de vue d'Amel et Aline. Jacob, quant à lui, apparaît plus réceptif que son partenaire et semble vouloir réduire les tensions, lorsqu'il

accepte une possible difficulté (de sa part, mais aussi de Thierry, 523) à comprendre les idées exposées par Amel et Aline dans leur lettre.

- Quatrième épisode : la communication (unilatérale ?) de l'évaluation de la lettre de Jacob

Par la suite, les échanges entre les élèves portent sur l'évaluation de la lettre de Jacob, effectuée par Amel et Aline. Dans l'extrait suivant, les élèves évaluatrices expliquent à l'élève auteur de la lettre leur appréciation négative à propos du deuxième critère d'évaluation :

Extrait SRG-4

530. Ali *on sait qui a écrit* (lecture de la grille d'évaluation, deuxième critère)
531. Ame [*on sait qui a écrit et à qui est adressée la lettre* / non // **non** Sonja elle a dit que ça ça comptait pas
532. Ali d'abord en plus il faut mettre **cher** Éric
533. Ame parce que là tu as juste mis ton prénom sur la feuille mais il faut mettre cher Éric et il faut mettre Jacob à la fin ↓
534. Jac ah mais c'est vachement XXX
535. Ame non
536. Ali [Sonja elle a dit ça
537. Ame [alors c'est non /

Suite à la lecture de l'énoncé du critère, Amel signale que celui-ci n'est pas atteint (531). Pour justifier cette décision, elle s'appuie sur des propos de Sonja lors de la présentation de l'outil d'évaluation (531, 536). Aline apporte une précision concernant l'absence de l'adresse au destinataire (Éric) dans la lettre (532), puis Amel fait de même par rapport à la signature manquante de Jacob (533). Ce dernier réagit brièvement, peut-être pour signaler que l'évaluation lui semble sévère (534). Mais Amel et Aline maintiennent leur position initiale (535-537).

Dans ce quatrième épisode, nous retenons la manière catégorique dont Amel et Aline font part de leur évaluation à Jacob. Nous remarquons que, dans leur prise de parole, elles ne laissent pas vraiment de place à la discussion, presque étouffant une possible réaction de l'auteur de la lettre. Pour ce faire, elles font référence à ce qui a été signalé par Sonja, qui représente l'autorité et, donc, il est impossible pour un élève (ici, pour Jacob) de le discuter ou le contredire. Si l'appréciation est, rappelons-le, pertinente (cf. Tableau 26), la façon dont celle-ci est transmise n'est peut-être pas anodine. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'un moyen utilisé par Amel et Aline pour, en quelque sorte, extérioriser leur frustration vis-à-vis de l'évaluation *défavorable* de leur propre lettre.

- Cinquième épisode : un changement d'appréciation et une affaire non réglée

Pour poursuivre la présentation de leur évaluation de la lettre de Jacob, Amel et Aline reviennent sur le changement d'appréciation opéré au regard du cinquième critère :

Extrait SRG-5

538. Ame *il donne au moins trois raisons qui appuient sa position* (lecture de la grille d'évaluation, cinquième critère) on avait mis oui mais tu nous as mis non parce que on dit deux fois la même chose ben

539. Jac ben moi j'ai dit cinquante fois la même chose alors ↓
540. Ali oui ben nous on a pas mis la même chose
541. Thi **oui** vous avez mis la même chose
542. Ali non non on a pas mis la même chose c'était deux trucs différents Thierry
543. Thi hé-hé-hé moi j'ai compris ça après c'est
544. Ali [ben t'avais qu'à comprendre **juste** (monte le ton) / **voilà** ↑
545. Thi c'est vous qui n'aviez pas bien expliqué

Amel indique que, lors de l'évaluation de la lettre de Jacob, Aline et elle-même avaient considéré que le critère était rempli. Or, comme nous l'avons signalé plus haut (cf. extrait SRG-3), Jacob et Thierry ont donné une appréciation négative pour ce même critère lors de l'évaluation de la lettre d'Amel et Aline, considérant qu'un argument se répétait. De ce fait, Amel et Aline ont décidé à leur tour de modifier leur appréciation initiale (538). Jacob paraît partager l'avis des élèves évaluatrices : pour lui, une même idée apparaît de manière répétée dans sa lettre (539). Ce commentaire fait réagir Aline, qui insiste sur le fait que, dans la lettre qu'elle a écrite avec Amel, il n'y a pas de répétition (540). Mais Thierry s'oppose encore à ce point de vue (541). Par la suite, la discussion entre Aline et Thierry se poursuit, sans que les élèves parviennent à un accord (542-545).

Ce que nous retenons de cet épisode est qu'Aline s'oppose toujours à la décision évaluative prise par Jacob et Thierry au sujet du cinquième critère. Ce fait a une conséquence sur l'évaluation de la lettre de Jacob (le changement d'appréciation), alors que ce dernier reconnait que, dans sa propre production, le critère n'est pas atteint. Mais Amel, de toute évidence, a de la peine à assimiler ce que les élèves évaluateurs reprochent à sa lettre (la répétition d'une même idée dans deux arguments). La question n'a pas été réglée lors du troisième épisode et, ici, elle reste toujours ouverte. Aucun élève ne cède en changeant d'avis. Par ailleurs, dans ce cinquième épisode, nous observons Aline devenir presque agressive dans certains de ses commentaires (542, 544). Thierry, quant à lui, s'affirme et reste sur sa position. Il revendique son droit à comprendre et à évaluer le contenu de la lettre de la manière dont il l'a fait (543).

- Sixième épisode : le feedback devient plus incisif (ou la suite des représailles ?)

Amel et Aline continuent à communiquer à Jacob leur évaluation de la lettre qu'il a écrite. Dans l'extrait suivant, les élèves évaluatrices lui présentent leur réponse à la première question-critère :

Extrait SRG-6

546. Ame attends écoute *les arguments sont-ils convaincants justifiez votre réponse* (lecture de la grille d'évaluation, première question-critère) *non car ces arguments ne sont pas clairs* (lecture de la réponse d'Amel et Aline à la QC1)/ on comprend rien c'est vrai / *parce que il dit plusieurs avis différents dans un argument* (lecture de la réponse d'Amel et Aline à la QC1) là tu mets *je suis contre que l'on apprenne à parler l'anglais aux premières années* (lecture de la production de Jacob) / euh *aux premières années première et deuxième* / *ils n'y arriveront pas car ils ne savent pas parler le français leur* / attends / *le français leur rajouter une langue en plus sera trop difficile* / ben euh / en même temps (rit)
547. Jac bien (rit) c'est bien c'est bien ↑
548. Ame ben non / c'est là c'est là / *si tu es*
549. Jac XXX

550. Ame attends attends attends // XXX écoute écoute écoute / il y a *si tu es de nationalité française* / *si tu es de nationalité française et que tu dois apprendre trois langues en même temps tu te mélangeras pendant le cours* ça c'est tu vois ça non non tu vois **c'est ça c'est ça** où tu as mis plusieurs trucs en même temps / t'as mis *si tu es de nationalité française* ça veut dire que tu parles français
551. Jac oui mais
552. Ame mais après
553. Ali [attends (à Jacob)
554. Ame *tu dois apprendre trois langues en même temps* euh
555. Jac mais je dis avec XXX
556. Ame *tu te mélangeras pendant les cours* / ça veut rien dire
557. Jac mais oui ↑
558. Ame c'est ce que tu mets et en fait tu comprends rien
559. Ali [ça a rien à voir
560. Thi c'est comme moi avec votre truc j'ai pas compris toi t'as pas compris
561. Jac si par exemple tu es en cours de français et après en cours d'allemand et genre tu parles /
562. Ali **ça a rien à voir** avec si tu es de nationalité française ou pas ↑
563. Ame (rit) non parce que là tu mets si tu as une nationalité française
564. Jac oui bon ça on s'en fout un peu quoi
565. Ame mais non elle a dit tu touches pas la feuille ↓ *si tu es de nationalité*
566. Jac c'est ma feuille XXX (rit)
567. Ame *si tu es de nationalité française et que tu dois apprendre trois langues en même temps tu te mélangeras pendant le cours*
568. E (s'adresse à toute la classe) bien **stop**
569. Ame non deux secondes ↑
570. E XXX
571. Ame non non non non non
572. Ali [non non
573. Ame on doit juste leur expliquer parce que
574. Jac oui bon j'ai compris j'ai compris

Dans un premier temps, Amel semble avoir de la peine à trouver (ou à se rappeler) des indices dans la lettre de Jacob permettant de justifier l'appréciation donnée (546). Mais ensuite elle signale comment certains parties (phrases, arguments) de la lettre lui semblent difficiles à comprendre (550). Pour elle et pour Aline, certaines idées exprimées par l'élève auteur de la lettre n'ont pas de sens et/ou ne sont pas en rapport les unes avec les autres (556, 556, 559, 562). Jacob essaie de répondre à cette critique (557, 561) mais ensuite il préfère, semble-t-il, de minimiser l'importance du sujet (564). Thierry, de son côté, intervient pour faire un lien entre les évaluations réalisées par les deux dyades : pour lui, dans les deux cas, les élèves ont dû faire face à des problèmes pour comprendre des idées exprimées dans les lettres (560). Vers la fin des interactions avec les élèves évaluatrices, Jacob paraît vouloir abandonner la discussion (574).

Dans ce sixième épisode, nous faisons l'hypothèse que, plus que communiquer les résultats de l'évaluation réalisée, Amel et Aline souhaitent surtout montrer à Jacob qu'il a commis des erreurs dans sa lettre. Nous constatons notamment que les critiques émises par les élèves deviennent très fortes, presque incisives (avec l'utilisation, par exemple, d'expressions telles que « ça veut rien dire » ou « ça a rien à voir »).

Comme lors des interactions dans le quatrième épisode, nous interprétons cette manière d'agir comme une réaction (affective) de la part d'Amel et d'Aline à l'évaluation (négative) de la lettre qu'elles ont produite.

- Septième épisode : des propositions d'améliorations qui s'apparentent à des accusations

Pour conclure la deuxième étape de la démarche d'évaluation, Amel et Aline présentent à Jacob leurs propositions d'amélioration pour la lettre qu'il a écrite :

Extrait SRG-7

575. Ame *faire un travail plus propre* (lecture de la réponse d'Amel et Aline à la QC2)
576. Ali parce que
577. Ame non parce que c'est sale et
578. Ali [oui si tu vas envoyer ça à Éric il va penser que voilà ↓
579. Jac ben Éric euh Éric
580. Ali *faire un travail plus* / *faire un travail plus propre* / plus précis et le sujet
581. Ame *marquer à qui on s'adresse et qui écrit la lettre* / parce que tu as pas noté
582. Ali tu as pas noté à qui
583. Ame imagine que tu envoies imagine que tu envoies
584. Jac Amel j'ai compris j'ai compris (rit)
585. Ame imagine que tu envoies une lettre et que tu fais / oh c'est le fantôme qui m'a envoyé cette lettre ↓ / et tu ne précises pas le sujet dont tu parles ↓

La première amélioration possible proposée par Amel et Aline est en lien avec la présentation (propreté) de la lettre (575). Amel insiste sur cette idée en utilisant un langage très direct (577). Jacob essaie, semble-t-il, de minimiser l'importance de la question (579). Concernant les deux autres améliorations proposées, Amel et Aline lisent le commentaire rédigé dans l'outil et apportent parfois des informations complémentaires (580-583, 585). Jacob signale avoir compris les critiques, peut-être en essayant de mettre fin à la discussion (584).

Ce que nous retenons de ce dernier épisode est qu'Amel et Aline se dépêchent de communiquer à Jacob leurs propositions d'améliorations (car Sonja avait déjà annoncé la fin de la rencontre entre les groupes qui s'approche – cf. extrait SRG-6, 568). Ici, notre hypothèse interprétative est (encore une fois) que les élèves évaluatrices visent avant tout à souligner les différents *défauts* de la lettre de Jacob pour, d'une certaine manière, compenser l'évaluation (négative) de leur production initiale. En ce qui concerne Jacob, nous remarquons que, dans ses (rares) interventions, il parait vouloir abandonner les échanges, peut-être emporté par l'ensemble de critiques reçues et/ou par l'attitude d'Amel et d'Aline. Ce faisant, il ne conteste pas la dernière proposition avancée par Amel (« tu ne précises pas le sujet dont tu parles »), alors qu'il aurait pu le faire, puisqu'il y a bel et bien une reprise de la controverse dans l'introduction de sa lettre (comme nous l'avons signalé plus haut, cf. Tableau 26). En plus, presque sans le vouloir, Jacob paraît remettre en question le sens de la situation didactique, lorsqu'il laisse entendre que, finalement, la lettre n'aura pas de *vrai* destinataire (579).

Suite à notre description des sept cinq épisodes marquants lors de la rencontre entre les dyades S1 et S2, qui a servi à la confrontation de leurs évaluations respectives, nous présentons ci-après nos micro-analyses

des interactions. Ceux-ci s'appuient sur et s'organisent à travers nos axes d'analyse (cf. § 5.4.1). Or, il convient de préciser que nous y introduisons les variations suivantes :

- D'abord, nous présentons de manière synthétique les aspects les plus saillants de la rencontre entre les deux groupes d'élèves.
- Ensuite, nous présentons nos micro-analyses, tout en modifiant légèrement les énoncés de nos axes d'analyse, afin de mieux rendre compte des particularités de la situation observée (différentes des caractéristiques de la première étape d'évaluation en duo des productions écrites).
- Enfin, la *pertinence de l'évaluation réalisée par les groupes d'élèves* (qui est l'un de nos axes d'analyse) apparaît intégrée aux *points saillants de la rencontre*, afin de mettre en perspective les décisions évaluatives prises par chaque dyade lors de la première étape de la démarche évaluative.

Points saillants de la rencontre entre les groupes

La rencontre entre les dyades permet aux élèves de prendre connaissance de leurs évaluations respectives et de discuter de celles-ci. Dans le premier épisode, les interactions se réalisent dans un climat relationnel plutôt positif et apparaissent potentiellement utiles en matière d'apprentissages (comme nous l'expliquons plus bas). En revanche, à partir du deuxième épisode et jusqu'à la fin de la rencontre, les rapports entre Amel, Aline, Jacob et Thierry deviennent tendus. La dimension affective de l'évaluation semble prendre le dessus sur la relation entre les élèves, laquelle apparaît marquée par une logique d'opposition, voire de compétition entre les dyades – tout au moins au début, puisque Jacob semble ensuite renoncer progressivement à discuter. Autrement dit, pour chaque partie, l'idée d'imposer l'avis propre devient presque un objectif en soi et, donc, il n'y a pas vraiment d'effort conjoint pour trouver un terrain d'entente.

Amel et Aline apparaissent particulièrement fermées au point de vue de Jacob et Thierry. Notre hypothèse est qu'il est très difficile pour ces élèves d'accepter l'évaluation *défavorable* de la lettre qu'elles ont produite. De plus, il est probable qu'Amel (surtout) et Aline considèrent Jacob et Thierry comme moins compétents, ce qui justifierait davantage une remise en question de l'évaluation qu'ils ont réalisée. Ainsi, même si les appréciations négatives proposées par Jacob et Thierry s'avèrent pertinentes (cf. Tableau 30), la plupart sont contestées radicalement par les élèves auteurs de la lettre. Autrement dit, il n'y pas de réflexion autocritique de la part d'Amel et Aline, qui semblent convaincues de la qualité de leur production initiale. Dans ce contexte, comme le signale Topping (1998, 2009), l'évaluation *négative* effectuée par les pairs est questionnée, considérée comme *inexacte*, et la critique est probablement perçue comme une expérience *socialement désagréable.*

Une des idées rejetées par Amel et Aline est celle d'une répétition d'arguments dans leur production initiale (cf. extrait SRG-3). Nous considérons que l'appréciation de Jacob et Thierry donne à voir (à juste titre) que la formulation de ces arguments peut poser des problèmes de compréhension pour le lecteur (le destinataire de la lettre ou, en l'occurrence, les élèves évaluateurs) et est donc un élément susceptible d'amélioration. D'ailleurs, c'est aussi le cas en ce qui concerne la prise de position (imprécise) d'Amel et Aline (à propos de la controverse), ainsi que le rapport entre les arguments avancés et celle-ci. Par rapport à ces derniers aspects, la difficulté des élèves à concilier leurs points de vue peut être mise en lien avec les obstacles que nous avons anticipés dans notre analyse de la présentation de l'outil d'évaluation par Sonja (cf. Tableau 23). Pendant celle-ci, le quatrième critère (*on comprend bien la position, l'opinion de l'auteur*

de la lettre) n'a pas vraiment fait l'objet d'une reformulation et Sonja n'a pas donné à voir (comme elle l'a fait pour les autres critères) un exemple concret d'indice observable à utiliser pour apprécier son atteinte. De plus, il n'a pas été explicitement établi (négocié collectivement) que, dans leurs lettres, les élèves devaient se situer *pour* ou *contre* (à propos de la controverse) ni qu'une position intermédiaire ou partagée n'était pas acceptable (dans une LCL)[119].

Par ailleurs, nous constatons que la réaction d'Amel et Aline ne se limite pas à refuser l'évaluation effectuée par Jacob et Thierry. Les élèves apparaissent presque vindicatives dans leur manière d'agir par la suite : d'abord, en modifiant une appréciation dans leur évaluation de la production initiale de Jacob, puis en se focalisant sur les aspects négatifs de celle-ci lorsqu'ils s'adressent à l'auteur de la lettre. La façon (fermée) dont Amel et Aline communiquent à Jacob les résultats de l'évaluation réalisée contraste significativement avec l'apparente préoccupation des élèves évaluatrices, lors de la première étape de la démarche, au regard de la forme du feedback à transmettre (cf. extrait S1-5). Pour rappel, à ce moment-là, Amel et Aline ont décidé de remanier la formulation d'un commentaire dans leur évaluation (quant à la présentation de la lettre de Jacob), en essayant d'être bienveillantes à l'égard de l'élève auteur de la production.

En ce qui concerne Thierry et Jacob, leurs manières d'agir apparaissent plus *disparates* (à l'intérieur de la dyade et comparativement à Amel et Aline) lors de cette deuxième étape de la démarche. Thierry, dans son rôle d'évaluateur, apparaît convaincu de la pertinence de l'évaluation effectuée et, en conséquence, il tient à défendre les différentes appréciations proposées vis-à-vis de la lettre d'Amel et Aline. Jacob, quant à lui, semble (par moments) plus disposé à relativiser l'évaluation réalisée, peut-être dans le but d'éviter en quelque sorte le conflit. Par ailleurs, en tant qu'auteur, Jacob n'apparaît pas vraiment en mesure de contredire l'évaluation d'Amel et Aline. Très probablement, c'est en partie dû à la forme dont ces dernières choisissent de présenter les informations ou parce que Jacob les considère comme des élèves compétentes. Mais nous considérons que si Jacob ne réagit davantage aux critiques des élèves évaluatrices c'est peut-être aussi en raison de l'*infériorité numérique* qui caractérise sa situation (car il est le seul auteur de la lettre) et, finalement, d'un manque de connaissances suffisantes sur l'objet de savoir (la production d'une LCL).

L'évaluation des lettres effectuée dans la première étape de la démarche évaluative paraît perdre son potentiel de soutien aux apprentissages (en ce qui concerne, par exemple, une possible amélioration des productions initiales) lors des échanges à quatre (deuxième étape). Les aspects relationnels et, surtout, la dimension affective de l'évaluation semblent parasiter les discussions entre Amel, Aline, Jacob et Thierry, reléguant au deuxième plan le contenu même (et, donc, la valeur épistémique) des évaluations réalisées. Malgré ce constat, il demeure intéressant d'analyser finement (au regard des catégories que nous avons définies) les interactions entre les élèves (et aussi avec Sonja) lors de cette rencontre, pour toujours mieux comprendre : leurs modes d'investir celle-ci et d'être en relation (à la fois évaluative et sociale) avec les autres ; les possibles conséquences pour les élèves (en matière d'apprentissages disciplinaires mais aussi de compétences plus transversales) ; l'impact de l'intervention (ou, en l'occurrence, le retrait) de l'enseignante lorsque la rencontre (plus encore, le rapport entre les élèves) dysfonctionne.

[119] Toutefois, cet aspect a vraisemblablement fait partie de la consigne de Sonja lors de l'écriture de la production initiale, comme nous le signalons plus bas (cf. extrait SMC1-3).

Formes de participation et rôles des élèves dans la rencontre

D'une manière générale, nous constatons une participation active, engagée et régulière des quatre élèves durant la rencontre. Amel, Aline, Jacob et Thierry interviennent tous à différents moments et contribuent aux discussions qui s'engagent. Thierry apparaît un peu en retraite lors des interactions à propos de l'évaluation de la lettre de Jacob – ce qui nous parait compréhensible, compte tenu du fait qu'il n'était pas auteur et, donc, il s'est peut-être senti moins concerné.

Dans leur forme de participer à cette deuxième étape de la démarche évaluative, Amel et Thierry paraissent confirmer le rôle prépondérant qu'ils ont joué lors des interactions en duo (pendant l'évaluation des lettres). Amel, par exemple, est très présente tout au long des échanges à quatre – peut-être trop – mais son rôle s'éloigne de celui (de leader) qu'elle avait assumé dans la première étape de la démarche. Elle intervient dans tous les épisodes et est certainement l'élève qui a pris la parole le plus fréquemment. Amel joue ainsi plutôt un rôle de *verbomoteur* (Lavoie & Panet-Raymond, 2011), car elle parle très souvent et paraît être centrée avant tout sur ses propres besoins et intérêts. Par le même biais, Amel endosse un rôle proche de celui du *dominateur* (Lavoie & Panet-Raymond, 2011) : très sûre d'elle-même, elle n'écoute pas forcément l'opinion des autres et tente presque d'imposer son point de vue (cf. extrait SRG-3, 498-527 ; extrait SRG-6).

Thierry, quant à lui, se confirme (en partie) dans le rôle qu'il a assumé lors des interactions à deux et apparaît comme un *leader fonctionnel et expert* (Alaoui *et al.*, 1996) : axé sur la tâche, il propose des idées et apporte des informations importantes sur le plan évaluatif (cf. extraits SRG-1, SRG-2, SRG-3). Or, son influence en tant que leader pendant la rencontre des deux groupes reste limitée, notamment car, même si ses contributions sont pertinentes, celles-ci ne sont pas toujours bien accueillies par les élèves destinataires de l'évaluation (Amel et Aline).

En ce qui concerne Aline, nous constatons que son rôle et sa manière de participer aux échanges évoluent au fur et à mesure de la rencontre. Dans un premier temps, nous l'observons intervenir dans une espèce d'*effet d'imitation* (e.g., Guéguen & Martin, 2008). Aline paraît vouloir émuler Amel (son *pair dominante*), agir comme celle-ci le fait (ou le ferait). C'est probablement dans cette intention qu'elle manifeste son accord (cf. extrait SRG-2, 475) ou son désaccord (cf. extrait SRG-3, 491) avec différents aspects de l'évaluation effectuée par Jacob et Thierry. Dans un deuxième temps, Aline apparaît un peu plus indépendante et assume (comme il l'a fait pendant l'évaluation à deux de la lettre de Jacob) un rôle de *suiveur activiste* (Kellerman, 2007), pour soutenir Amel et, surtout, pour s'opposer énergiquement à l'appréciation de Jacob et Thierry concernant la question de la répétition d'arguments dans sa lettre (cf. extrait SRG-3, 513-526, et extrait SRG-5).

Enfin, Jacob adopte (tout comme il l'a fait dans la première étape de la démarche) un rôle de *suiveur participant* (Kellerman, 2007), qui contribue à la discussion, donne son point de vue et manifeste son accord ou désaccord avec les autres – y compris avec ceux qui s'imposent (ou veulent s'imposer) comme leaders (cf. extrait SRG-1, 471 ; extrait SRG-2, 478 ; extrait SRG-3, 502, 504, 506). Jacob se présente aussi par moments comme un possible *harmonisateur* (Alaoui *et al.*, 1996), qui tente (à sa manière) d'aplanir les difficultés, de réduire les tensions et les désaccords entre les personnes. Mais ses interventions dans ce sens sont ponctuelles et éparpillées (cf. extrait SRG-1, 466 ; extrait SRG-2, 482 ; extrait SRG-3, 495, 523) et, donc, il ne parvient pas à endosser complètement ce rôle.

Par ailleurs, à partir du deuxième épisode et à différents moments, tous les élèves assument aussi le rôle *d'opposants* – en ce que chaque élève conteste des avis exprimés par les membres de l'autre dyade. Nous différencions ce rôle de celui du *résistant* (Alaoui *et al*., 1996), qui s'oppose de manière systématique à toutes les idées et à toutes les personnes pour le *simple plaisir* de s'opposer. Nous considérons l'opposant comme celui qui, à un moment donné, n'est pas d'accord avec le point de vue des autres, qui essaie en conséquence de les convaincre et, d'une certaine manière, d'imposer son avis (avec plus ou moins de force, d'insistance et/ou d'arguments).

Dynamiques des interactions entre les élèves lors de la rencontre

Lors de la rencontre, les interactions entre les élèves s'inscrivent principalement dans une logique de rupture et de discontinuité (Bachmann & Grossen, 2007), dans une dynamique interactive proche de la *confrontation contradictoire* (Gilly *et al.*, 2001) – comme indiqué dans la Figure 54. Dans le premier épisode, par exemple, Amel semble d'abord être en désaccord avec l'appréciation proposée par les élèves évaluateurs, puis elle accepte le point de vue de Jacob et Thierry, en partie grâce aux explications apportées par ce dernier (cf. extrait SRG-1, 468-473). La (courte) situation de divergence se conclue donc par un accord et le rapport entre les élèves apparaît, en général, bienveillant et constructif.

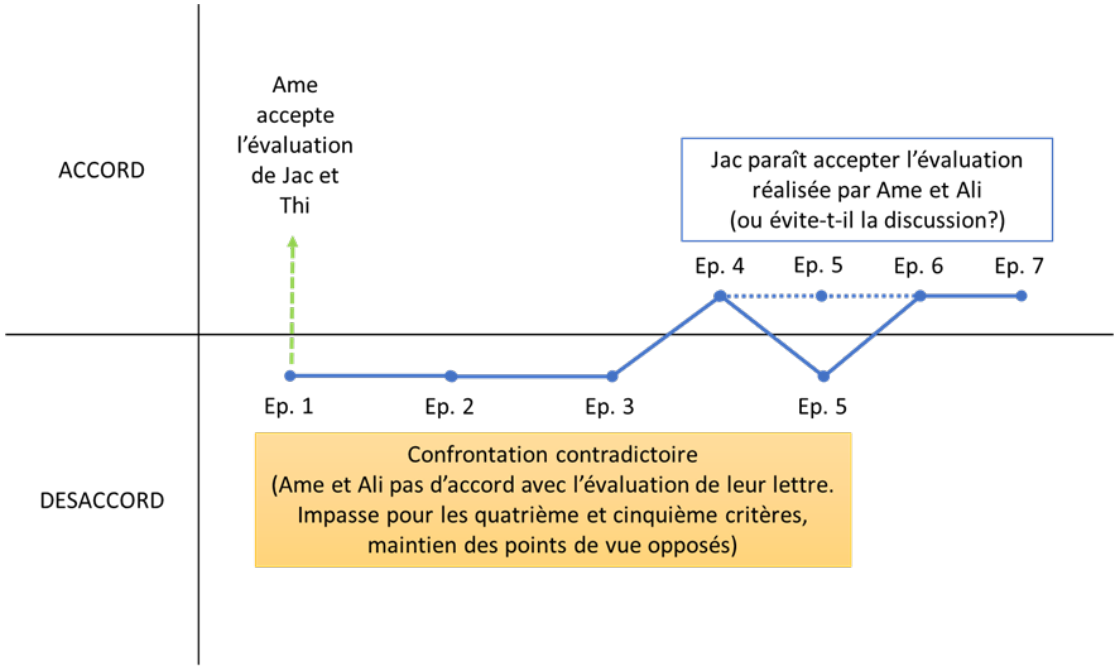


Figure 54. Dynamiques interactives dans la rencontre entre S1 et S2

Par la suite, les échanges entre Amel, Aline, Jacob et Thierry prennent une allure bien différente. D'une façon générale, la tension, les rapports de force et la cristallisation des désaccords (Traverso, 2004) caractérisent les interactions entre les élèves – ou, plutôt, entre les dyades. Toujours dans une dynamique de *confrontation contradictoire* (Gilly *et al.*, 2001), des arguments sont avancés de part et d'autre. Pourtant, les élèves ne parviennent plus à trouver l'accord. Pratiquement toutes les discussions

demeurent dans l'impasse, car les élèves (les dyades) restent chacun(e) sur leur position, notamment en ce qui concerne l'évaluation de la lettre produite par Amel et Aline (cf. extraits SRG-2, SRG-3 et SRG-5).

Pour ce qui est de l'évaluation de la lettre de Jacob, ce dernier paraît accepter une bonne partie des appréciations proposées par les élèves évaluatrices (cf. extrait SRG-5, 539 ; extrait SRG-6, 574 ; extrait SRG-7, 584). Or, nous considérons qu'il n'est pas possible de parler d'une *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001) entre les élèves. Plus précisément, nous ne pouvons pas être sûr qu'il y ait un accord cognitif, car l'approbation manifestée par Jacob semble souvent être un moyen que ce dernier utilise pour éviter de poursuivre la discussion.

La rencontre apparait donc, en grande partie, organisée sous une forme non-dialogique. La plupart des interactions qui portent sur l'évaluation de la lettre d'Amel et Aline (deuxième, troisième et cinquième épisodes) ressemblent à des *monologues en parallèle*, dans lesquels les deux parties (représentées par les deux dyades) maintiennent leurs positions (divergentes), ne tiennent pas forcément compte du point de vue de l'autre et atteignent toujours le point mort (Linell, 2009). Les échanges à propos de l'évaluation de la lettre de Jacob (du quatrième au septième épisode) s'organisent aussi d'une façon *monologique* mais, en plus, ils se caractérisent par un manque de *réciprocité*, car la participation de Jacob paraît pratiquement étouffée par la quantité, le contenu et/ou la forme des interventions d'Amel et d'Aline.

Sur le plan discursif, les échanges à quatre prennent souvent la forme d'une *argumentation antagoniste* (Asterhan, 2013) : l'examen critique des idées se traduit par des objections et oppositions, mais il n'y a pas d'effort de construction commune. Les élèves n'apparaissent pas ouverts à considérer des points de vue alternatifs ou à revoir leur propre raisonnement en réponse aux critiques présentées (à partir de l'évaluation réalisée). La logique discursive s'apparente presque à une compétition, dans laquelle chaque partie essaie de s'affirmer comme celle qui détient la vérité (cf. extrait SRG-5).

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Comme nous l'avons déjà signalé, les interactions qui ont lieu dans le premier épisode paraissent conduire à une prise de conscience de la part d'Amel (concernant la présentation de la controverse dans une LCL). Ainsi, le potentiel de régulation de l'évaluation effectuée par Jacob et Thierry (plus précisément, de leur appréciation à propos du troisième critère) paraît se concrétiser. Le fait de constater que la controverse n'est pas reprise dans l'introduction de la lettre qu'elle a co-écrite, paraît déclencher chez Amel un mécanisme d'autorégulation. Puisqu'il n'y a pas d'ajustement immédiat et/ou observable, ici nous ne pouvons que faire l'hypothèse que ce mécanisme peut s'avérer bénéfique pour l'amélioration future de la production initiale d'Amel et Aline et, peut-être aussi, en matière d'apprentissages (quant à l'appropriation par les élèves – du moins, d'Amel – de l'un des éléments textuels propres à la LCL).

En ce qui concerne les autres épisodes (du deuxième au septième), le potentiel de régulation des évaluations réalisées par les deux dyades semble se diluer au fur et à mesure de l'avancement de la rencontre. Plus précisément, les interactions entre les quatre élèves donnent à voir ce que Laveault (2007) appelle des *dysfonctionnements* de la régulation qui peuvent avoir un impact sur l'évaluation et les apprentissages des élèves. Suivant les propositions de l'auteur, nous analysons ci-dessous les éléments qui semblent faire obstacle à la régulation dans les interactions observées, en rapport notamment avec différents aspects du *feedback* :

- D'un côté, le feedback transmis par Jacob et Thierry à travers leur évaluation *négative* (de certains éléments) de la lettre d'Amel et Aline paraît constituer une *menace pour l'égo* de ces dernières. Leur attention porte davantage sur les *états émotionnels* provoqués par le message communiqué (dont, probablement, la frustration et la colère) que sur le sens de l'activité de communication de l'évaluation. Alors, le potentiel de régulation de l'évaluation, pouvant servir à l'amélioration de la production initiale d'Amel et Aline, ne se concrétise pas.

- De l'autre côté, le feedback transmis par Amel et Aline à propos de la lettre de Jacob est essentiellement *négatif* et porte parfois sur les *compétences* de ce dernier – comme lors du sixième épisode, quand certains commentaires des élèves évaluatrices se rapprochent d'une attaque aux idées exprimées par Jacob dans sa lettre. C'est peut-être en partie pour cette raison que Jacob, à différents moments, cesse – ou *évite* – de porter attention aux informations transmises par Amel et Aline (par exemple, en se servant de l'expression « j'ai compris »).

Rôle de l'enseignante lors de la rencontre entre les deux groupes

Nous n'observons qu'un seul (et très bref) moment d'interaction entre les élèves et Sonja lors de la rencontre des deux dyades. Celui-ci a lieu à la fin du troisième épisode (cf. extrait SRG-3, 524-529), lorsqu'Aline sollicite Sonja, certainement dans le but que celle-ci s'exprime sur l'objet de discussion – et de désaccord – entre les élèves (la possible répétition d'un argument dans la lettre d'Amel et Aline). Or, Sonja n'accepte pas d'entrer dans les échanges (« je m'en mêle pas », dit-elle). Elle préfère se tenir à l'écart, rester en dehors des interactions entre les élèves pendant que ceux-ci se communiquent leurs évaluations respectives. Sonja assume donc le rôle d'observateur et d'accompagnateur non intervenant.

Notre hypothèse interprétative, concernant ce choix délibéré de Sonja, est que celle-ci souhaite avant tout que les élèves discutent ensemble (y compris pour tenter de résoudre leurs désaccords) et qu'ils se reconnaissent les uns les autres comme des ressources et comme des référents valides lors de la démarche évaluative. Elle opère une dévolution presque totale (bien que limitée par la durée de l'activité) de la responsabilité de l'évaluation aux élèves, certainement dans l'idée que la démarche proposée leur servira à développer des compétences évaluatives et, par ce biais, à exercer plus de contrôle sur leurs apprentissages (Sadler, 1989).

Si la manière d'agir de Sonja vise à soutenir le développement des capacités réflexives ainsi que l'autonomie et la responsabilité des élèves, elle comporte aussi des risques potentiels qu'il convient de souligner. Nous considérons ici trois risques éventuels qui nous paraissent particulièrement importants. Le premier est que la relation interpersonnelle entre les élèves se détériore (sur la base des désaccords expérimentés et des échanges par moments très vifs), donnant lieu à des difficultés importantes sur le plan socio-affectif et qui pourraient demeurer au-delà de la réalisation de la démarche évaluative. Un deuxième risque concerne le possible maintien de certaines représentations inexactes des élèves à propos de la production et/ou l'évaluation d'une LCL (par exemple, la compréhension d'Amel sur ce qui est acceptable ou non comme prise de position au sujet de la controverse). En effet, ces représentations pourraient se voir renforcées, faute de pouvoir les contraster avec l'avis expert de Sonja. Enfin, un troisième risque est lié à la perte d'informations pertinentes, produites lors de l'évaluation des lettres (première étape de la démarche) et potentiellement utiles dans une perspective formative, qui sont négligées ou rejetées par les élèves en raison de la forme prise par la discussion et des difficultés associées à la communication du feedback évaluatif entre les groupes.

Synthèse de la rencontre entre les groupes S1 et S2 : éléments à retenir

Lors de la rencontre entre les dyades (formées par, d'un côté, Amel et Aline et, d'autre côté, Jacob et Thierry), nous avons constaté une participation active et engagée des élèves à la discussion. Pourtant, nous avons aussi distingué différentes formes d'investissement des élèves dans cette deuxième étape de la démarche, traduites par les divers rôles qu'ils ont adoptés. Parmi ces rôles, il y en a un – très représentatif de la manière dont la rencontre entre les groupes s'est déroulée – que les élèves ont tous, à un moment ou à un autre, endossé. Il s'agit de celui de l'*opposant*, qui se montre en désaccord avec l'autre (ou, plus précisément, avec la position représentée par l'autre dyade) et qui cherche (de différentes manières) à le/la convaincre et/ou à imposer son point de vue.

L'opposition a donc marqué les échanges lors de la rencontre des quatre élèves, qui se sont retrouvés pratiquement toujours dans des situations de désaccord. Les interactions ont pris la forme d'une *confrontation contradictoire* (Gilly *et al*., 2001), dans laquelle des arguments d'une part et d'autre ont été avancés sans toutefois parvenir à un accord à la fin de la discussion. L'examen critique des idées exprimées n'a pas été secondé par une ouverture des élèves au point de vue de l'autre ni par des efforts d'auto-questionnement. Les échanges ont apparu organisées d'une façon *monologique* – que ce soit par manque de *réciprocité* (lors de la communication de l'évaluation de la lettre de Jacob) ou par la présence (et le maintien) *en parallèle* de deux positions divergentes (Linell, 2009). Sur cette base, la communication des évaluations est devenue presque une compétition et la dimension socio-affective de l'évaluation a primé sur la dimension épistémique – notamment dans le cas d'Amel et Aline, dont l'attitude envers Jacob rassemble à des représailles, en réponse à l'évaluation négative (sur certains critères) de leur lettre.

A une exception près, le potentiel de régulation représenté par les évaluations réalisées par chaque dyade ne se matérialise pas. Au contraire, les échanges à quatre paraissent conduire à un égarement des informations – pour la plupart, pertinentes – consignées par les élèves dans les outils évaluatifs. Nous avons observé des *dysfonctionnements* de la régulation (Laveault, 2007), en lien avec l'impact que le feedback négatif peut avoir pour l'ego des élèves (dans le cas d'Amel et Aline) et avec l'évitement du feedback négatif lorsque celui-ci porte sur les compétences de l'individu (dans le cas de Jacob).

Sonja a décidé de ne pas intervenir lors de la rencontre, à des fins de dévolution de la responsabilité de l'évaluation aux élèves. Son but était certainement de soutenir le développement de l'autonomie et des compétences évaluatives des élèves. Tout en reconnaissant la validité du choix de Sonja, nous avons interrogé celui-ci au regard des risques potentiels qui pourraient en résulter quand un groupe dysfonctionne, dont l'accroissement des difficultés relationnels entre les élèves, la consolidation de représentations inadéquates chez ces derniers (à propos des contenus disciplinaires, dont notamment ce qui concerne la prise de position dans une LCL) ou la perte d'informations pertinentes dans une perspective d'évaluation formative.

6.3.4 Description et commentaires sur la discussion collective en fin d'activité

Comme nous l'avons indiqué plus haut (lors de la description de l'activité), Sonja a organisé une mise en commun à la fin de la leçon pour discuter avec les élèves de la démarche évaluative effectuée (cf. Tableau

22, niveau 2-2-1 dans le synopsis). Nous présentons ci-dessous une description des interactions entre Sonja et ses élèves lors de cette discussion collective, dans le but de donner à voir les contenus qui ont été traités et, quand c'est possible, de les mettre en relation avec des aspects saillants de la démarche évaluative réalisée par les deux dyades retenues (S1 et S2).

Après avoir indiqué la fin de la rencontre entre les groupes (pour se communiquer leurs évaluations), Sonja demande aux élèves de regagner leurs places, tout en conservant leurs lettres et grilles d'évaluation. Pour entamer la discussion collective, Sonja pose une première question aux élèves concernant leur ressenti vis-à-vis de la démarche d'évaluation intergroupe (et, donc, entre pairs) expérimentée :

Extrait SMC1-1

586. E j'aimerais bien vous entendre euh / sur une ou deux choses ↓ comment c'est de recevoir une évaluation faite par les copains ↑ comment vous **percevez** ça ↑ comment vous **prenez** ça ↑ / euh Tristan ↑
587. Tri moi j'aime bien ↓
588. E alors développe mon ami ↓ moi j'aime bien on y va ↓ (…) allez pourquoi tu aimes bien ↑ on est dans le texte argumentatif ↓ qu'est-ce qui / vas-y ↓
589. Tri XXX ce qu'ils ont écrit et puis XXX
590. E d'accord ↓ Simon ↑
591. Sim bah moi je trouve que c'est bien parce que les autres ils / ils te **disent** ce qu'ils pensent et puis XXX mais des fois c'est pas bien parce que si tu te disputes un peu et que tu es pas d'accord avec l'autre sur ce qu'il a dit mais non c'est pas vrai
592. E **c'est le sentiment que j'avais** ↓ hein ↑ on va écouter encore Camille et Narcisse mais je vais revenir sur ce que tu as dit ↓ Camille ↑
593. Cam euh c'est difficile de / de dire ce qui va bien ce qui va pas bien
594. E oui ↑
595. Cam et euh et je trouve que comme ça on sait aussi les arguments des autres ↓
596. E oui ça c'était intéressant de les lire ↓ Narcisse ↑
597. Nar beh moi je trouve que c'est assez bien parce que ça change un peu de se faire / une évaluation par la maîtresse c'est un peu différent et puis euh et peut-être qu'on voit de choses que / XXX
598. E ouais ↓ ouais ↓ quelqu'un veut dire encore quelque chose ↑ oui Amel ↑
599. Ame oui je sais pas mais en fait euh / nous on a / j'ai trouvé que c'était assez dur quand même parce que ils / ils / on ne se comprenait pas entre nous ↓ on essayait de leur expliquer quelque chose mais ils avaient pas du tout le même avis que nous et quand nous on écrit des choses on pense que c'est clair mais finalement quand ils lisent ben
600. E et ben c'est pas si clair que ça ce qu'on avait écrit hein ↑ ça c'est vrai ce que tu dis ↓ tout à fait ↓

La question posée par Sonja (586) laisse comprendre que les élèves n'ont pas l'habitude (du moins, jusqu'ici) de cette pratique d'évaluation (entre pairs, portant sur les contenus d'une production écrite, réalisée à deux). Le premier à s'exprimer est Tristan (587). Sa réponse est très générale et, donc, Sonja lui demande de développer son point de vue (588) – chose qu'il fait, mais sa nouvelle réponse est inaudible (589). Ensuite, d'autres élèves présentent leurs opinions, signalant des aspects positifs ainsi que des aspects problématiques associés à l'expérience d'évaluation intergroupe. Parmi les éléments positifs, les élèves indiquent que la démarche leur a permis de connaître l'avis des autres (591), de prendre connaissance des arguments utilisés par d'autres élèves dans leur lettres (595) ou d'expérimenter quelque

chose de différent relativement aux pratiques *traditionnelles* d'évaluation (dirigées par l'enseignante, 597). Concernant les aspects problématiques, les élèves soulignent des difficultés à identifier les aspects positifs et négatifs des lettres (593)[120], à se comprendre – et se faire comprendre – pendant la rencontre des dyades (599) ou à accepter que des avis différents existent, ce qui peut parfois être à l'origine de « disputes » entre les élèves (591). Dans leurs interventions, nous remarquons que les élèves qui se sont exprimés adoptent facilement une posture critique à propos de la démarche évaluative que leur a été proposée et, en plus, ils apparaissent passablement conscients des avantages et désavantages que celle-ci peut comporter.

Sonja accueille les différentes opinions des élèves, se montrant particulièrement d'accord avec certaines, dont la dernière que nous avons présentée ci-dessus (sur les désaccords et les disputes, 591). Ayant annoncé qu'elle reviendrait sur le sujet (592), Sonja l'aborde de la manière suivante, à partir d'un constat qu'elle a fait lors de la phase de rencontre entre les groupes :

Extrait SMC1-2

601. E moi ça m'a frappé dans les discussions que j'ai entendues il y a des groupes alors ils ont échangé leur évaluation ça a pris une minute c'était oui c'était ok c'était poutzé c'était fini ↓ puis il y a eu deux groupes ou ça a discuté sec ↓ mais je suis sûre que vous avez discuté des arguments ↓
602. El1 bah oui
603. E bah oui ↓ et ben vous étiez déjà dans discuter sur le **fond** ↓ / des arguments ↓ d'accord ↑ alors que qu'est-ce qu'on vous demandait ↑ //
604. El2 XXX
605. E est-ce qu'ils sont convaincants ↑ on te demandait pas de dire je suis d'accord avec je suis pas d'accord avec ↓
606. Thi **non**
607. E mais votre discussion était là-dedans ↓ non Aldo ↑ dans votre groupe ↑
608. Ald oui dans notre groupe oui ↓ /
609. El3 non c'était pas ça ↓
610. E non ↑ c'était pas ça ↑ alors vas-y encore une fois ↑ /
611. Ame nous c'était pas ça ↓ parce que en fait nous on avait écrit que parfois c'était pas clair et tout ↓ mais c'était pas du tout que / que / on sait très bien que sont leurs arguments et que nous on a / on a
612. E pas à intervenir là-dessus ↓ (…) puis comment on peut décider s'ils sont convaincants ou pas ↑ // c'est pas facile non ↑ cette question qu'on vous a posée ↓

Sonja dit avoir constaté des différences dans la forme et le contenu des discussions entre les groupes lors de la rencontre (601). Pour elle, deux groupes d'élèves ont particulièrement pris du temps pour discuter et leurs échanges ont porté sur « le fond des arguments » présentés dans les lettres (601, 603). Mais Sonja considère que, ce faisant, les élèves auraient dépassé la consigne donnée, dans le sens où la question (question-critère) posée dans l'outil évaluatif portait sur le caractère convaincant des arguments et non

[120] Une autre interprétation possible est que l'élève (Camille) considère difficile de devoir communiquer les appréciations, vu qu'elle utilise le verbe « dire » dans son intervention.

sur le fait d'être ou non d'accord avec les avis exprimés (605). Si certains élèves sont d'accord avec cette interprétation de Sonja (608), d'autres ne le sont pas (606, 609).

Constatant que les réactions des élèves sont diverses, Sonja interroge les élèves en désaccord pour mieux connaître leur point de vue (610). Donc, Amel (membre du groupe S1) prend la parole pour expliquer que, dans son groupe, ce n'était pas question d'être d'accord ou non avec les autres, car il était clair que chacun avait le droit à avoir ses propres arguments (611). Sonja revient alors sur l'énoncé de la première question-critère, pour indiquer que celle-ci n'était pas simple à répondre (612). Mis à part ce commentaire critique vis-à-vis de l'outil évaluatif, Sonja n'approfondit pas la question de savoir comment juger le caractère convaincant ou non d'un argument. Nous faisons l'hypothèse que cette manière de faire de Sonja relève d'un choix délibéré, au regard du travail à réaliser avec les élèves dans la suite de la séquence didactique.

Cette partie de la mise en commun permet à Sonja de donner un feedback, de présenter son point de vue (externe) sur la tenue des échanges entre les groupes pendant la rencontre. Mais elle permet également de contraster l'avis de Sonja avec ceux des élèves. A ce propos, nous retenons deux éléments qui nous paraissent très significatifs. Le premier est que les élèves n'ont pas de problème pour se montrer en désaccord avec Sonja. Dans ce sens, ils font preuve d'autonomie et de liberté de pensée, des capacités qui sont certainement encouragés par (l'attitude de) Sonja (ou qui font partie de la *microculture de classe* construite – Mottier Lopez, 2008). Le deuxième élément est que l'interaction de Sonja avec les élèves (avec Amel, particulièrement) a permis de formaliser collectivement (d'*institutionnaliser* – Brousseau, 1998) l'idée selon laquelle il faut distinguer le fait d'être d'accord (ou non) avec les arguments avancés dans une LCL et le fait d'évaluer leur caractère convaincant – même si le traitement de ce dernier aspect reste, comme lors de la démarche évaluative, très large.

Pour terminer, Sonja partage avec les élèves un dernier constat de sa part, concernant la manière dont les différents groupes ont pris position à propos de la controverse dans les lettres produites :

Extrait SMC1-3

613. E moi ce qui m'a frappé quand je les ai lu à la maison ce que vous avez **tous** à part **un** groupe / vous avez réussi à prendre position ↓ y a des textes qui étaient **pour** y a des textes qui étaient contre ↓ et y a **un** groupe qui a pas réussi ↓ / y a un groupe qui a / **dans les arguments** donné de arguments pour et donné des arguments contre ↓ et qui était dans / c'est une controverse ↓ oui Amel ↑
614. Ame je sais pas ↓ on peut très bien avoir / avoir des arguments positifs et des arguments négatifs
615. E (rit) mais bien sûr ↓ on peut dans la vie concrète tu as entièrement raison ↓
616. Ame tu nous avais pas dit qu'on **doit** avoir un avis
617. E **si** ↓ / pour l'écriture des textes oui ↓
618. Ame mais si on aurait su ça ben
619. E non si **on** / mes oreilles ↓ si on avait su ça ↓ Amel j'ai partagé la classe en deux ↓ vous deviez aller d'un côté de la fenêtre et de l'autre côté des armoires je sais plus où mais pour et contre ↓ et c'était **très** clair ↓ c'était **ou vous étiez pour** et vous arguments étaient pour ↓ mais c'est égal ↓ hein ↑ vous vous avez joué entre les deux ↓

Sonja indique avoir été surprise par le fait que tous les groupes, sauf un, ont pris position (à propos de la controverse) dans leur lettre et ont avancé des arguments en cohérence avec celle-ci (613). L'intervention de Sonja fait réagir Amel qui, se sentant certainement concernée, répond qu'il est possible d'avoir une

double position (être, à la fois, *pour* et *contre*) au regard de la controverse (614). Sonja manifeste son accord (615), tout en pointant la différence entre prendre position dans la vie quotidienne et le faire dans le cadre d'une activité d'écriture à l'école (615, 617). Amel riposte pour indiquer que la consigne donnée par l'enseignante n'était pas claire (616) et laisse entendre que, autrement, elle aurait choisi une seule position dans sa lettre (618). Sonja réplique qu'elle a bel et bien indiqué qu'il fallait choisir une seule des deux options (pour ou contre, 617, 619). Dans un premier temps, Sonja paraît agacée par le ton accusateur d'Amel et lui adresse la parole très fermement (« non si on / mes oreilles » et « c'était très clair »). Dans un deuxième temps, elle semble plutôt vouloir relativiser l'importance de la question (d'avoir défendu les deux opinions), vraisemblablement pour tenir compte du moment où la lettre a été produite (début de la séquence d'enseignement).

Cette interaction entre Sonja et Amel sert à renforcer notre hypothèse sur une possible difficulté de l'élève à recevoir et accepter des critiques. Plutôt que d'assumer la responsabilité de son choix (effectué en compagnie d'Aline), la réaction d'Amel est d'attribuer la cause de son *erreur* (le fait de ne pas avoir indiqué une seule position dans sa lettre) à un manque de précision de Sonja dans sa consigne. En dehors de ce constat, nous considérons que le feedback fourni par Sonja servira très probablement à Aline (et Amel) à mieux comprendre l'élément textuel en question (la prise de position dans la phase argumentative d'une LCL) et le critère d'évaluation concerné, ainsi que pour une amélioration future de leur texte.

6.4 Synthèse intermédiaire : constats principaux du dispositif 1 (D1)

Dans cette partie nous reprenons des constats principaux pointés jusqu'ici pour proposer des croissements et des comparaisons entre les dyades observées ainsi qu'entre les deux classes lors du D1. Nous organisons ces éléments comparatifs dans trois sections : la première (§ 6.4.1) concerne la façon dont les élèves investissent la démarche évaluative proposée ; la deuxième (§ 6.4.2) se focalise sur les processus de régulation observées ; la troisième (§ 6.4.3) est en rapport avec le rôle et les formes d'accompagnement des enseignants tout au long de la démarche.

6.4.1 Manière dont les élèves investissent la démarche d'évaluation intergroupe

Pour l'analyse du déroulement du D1, nous distinguons deux étapes de l'évaluation intergroupe : l'évaluation de la production d'autrui et la confrontation des évaluations réalisées. Nous allons pour l'instant nous concentrer sur la première étape et reviendrons plus tard sur la deuxième. En ce sens, le Tableau 31 présente de manière synthétique quelques constats principaux que nous reprenons après.

Tableau 31. Constats principaux du D1 : réalisation de la démarche

	Classe d'Arthur		Classe de Sonja	
	A1 (Renata et Bruno)	A2 (Adèle et Norbert)	S1 (Amel et Aline)	S2 (Jacob et Thierry)
Durée lecture initiale (au préalable)	1'06''	1'51''	2'41''	0'00''
Durée traitement 5 premiers critères	1'56''	0'55''	1'09''	4'34'' (lecture intégrée)

Durée traitement 2 questions-critères	6’43’’	2’12’’	8’43’’	7’26’’
Discussions, objets (critères/QC concernés). Difficultés /points de discussion.	Pas vraiment de discussion, sauf à propos de la QC1 (la seule pour laquelle il y a des justifications). Difficulté pour traiter le 1er critère (recours à l’E)	Échanges pendant la lecture, discussion autour de la QC1. Justifications ou explications pour 3 critères (2ème, 3ème, 5ème) et pour QC1. Plus de temps pour traiter cette dernière.	Échanges pendant la lecture, discussion pour le 2ème critère et les deux QC. Justifications pour trois critères (2ème, 3ème, 5ème) et pour QC1.	Discussion sur trois critères (3ème, 4ème, 5ème) et la QC2. Justifications ou amorces de justification pour ces trois critères. Prennent du temps pour traiter ces aspects.
Accords et désaccords	Accord immédiat pour tous les critères, sauf la QC1 (accord suite à des échanges).	Accord immédiat pour tous les critères, sauf la QC1 (accord suite à la discussion).	Accord immédiat pour tous les critères, sauf pour le C2 et en partie la QC1 (accord suite à la discussion).	Accord immédiat seulement pour le C1. Pour le reste, discussion puis accord (pas toujours explicite)
Dynamiques interactives et formes des discours	Co-élaboration acquiesçante, discours cumulatif. Une seule élève (Renata) fait des propositions (monologue), l’autre (Bruno) répète et suit. Consensus rapide.	Co-élaboration acquiesçante, dialogue consensuel. Apports des deux élèves mais plus d’une élève (Adèle) ; raisonnement unilatéral, consensus rapide. Un désaccord, vers l’argumentation critique co-constructive	Variée : co-élaboration acquiesçante, co-construction, confrontation contradictoire. Dialogue consensuel, discours cumulatif, discours exploratoire. Apports des deux élèves mais plus d’une d’elles (Amel).	D’abord, échange minimal et co-élaboration acquiesçante. Puis, souvent confrontation contradictoire et argumentation critique co-constructive. Par moments, co-construction et discours cumulatif.
Pertinence des évaluations	1 appréciation discutable (QC1+QC2)	Aucune appréciation discutable	2 appréciations discutables (3ème et 4ème critères)	1 appréciation discutable (QC1)

Déroulement de la démarche et attention portée aux différents critères et questions-critères

Nous distinguons trois moments dans la réalisation de la première étape la démarche (évaluation de la production d’autrui) : 1) une lecture initiale de la production écrite à évaluer, 2) le traitement des cinq premiers critères définis dans la grille et 3) le traitement des deux questions-critères. Un premier aspect intéressant à relever est en lien avec la durée de ces moments – même si, pour nous, le contenu des échanges entre les élèves est essentiellement plus significatif que cette dimension temporelle. D’une manière générale, la durée de ces trois moments apparaît semblable dans les différents groupes et dans les deux classes, avec quelques exceptions intéressantes à mettre en évidence. La durée totale de l’évaluation des productions est d’environ 10-12 minutes pour tous les groupes, sauf pour A2. Cette dyade réalise l’évaluation beaucoup plus rapidement (environ 5 minutes). Notre hypothèse explicative est que cette durée plus courte est fortement liée à la qualité du texte évalué : en l’occurrence, la production d’A1, qui remplit (en principe) tous les critères définis dans la grille d’évaluation et qui demande donc (peut-être) moins de discussion entre les élèves.

Une lecture intégrale de la lettre à évaluer (premier moment) est effectuée avant de remplir la grille dans tous les groupes, à l'exception de la dyade S2. C'est probablement pour cette raison que le traitement des cinq premiers critères (deuxième moment) demande plus de temps à ce groupe, comparativement aux autres (la lecture de la production étant intégrée à ce deuxième moment). Il convient de préciser que la réalisation de cette lecture a été explicitée par Arthur (formulée comme une partie de la consigne de travail pour les élèves), alors que ce n'était pas du tout le cas dans la classe de Sonja.

Le traitement des cinq premiers critères présents dans l'outil (deuxième moment) a pris moins de temps aux groupes que le traitement des deux questions-critères (troisième moment). En effet, le deuxième moment se réalise rapidement : sa durée varie entre environ 1 minute et 2 minutes – exception faite du groupe S2, qui prend plus de temps (plus de 4 minutes – probablement, comme nous l'avons signalé, car les élèves n'ont pas effectué de lecture au préalable de la lettre à évaluer). Pour le traitement des questions-critères, les groupes d'élèves prennent entre 7 et 9 minutes environ – sauf le groupe A2, qui a pris moins de 3 minutes pour répondre à ces questions. Le caractère ouvert des questions-critères et son statut *particulier* vis-à-vis des autres critères peuvent être, à notre avis, des éléments qui expliquent cette différence dans le temps de traitement. Aussi, très certainement, le type d'appréciation demandé peut l'expliquer : dans le cas des critères, il s'agissait de marquer *oui* ou *non* dans la grille, alors que pour les questions-critères, il fallait que les élèves rédigent des phases de réponse.

En ce qui concerne le contenu des échanges, nous constatons très peu de discussion dans les dyades à propos des cinq premiers critères, sauf dans le groupe S2. En revanche, nous observons une multiplication des échanges à propos de la première question-critère (sur le caractère convaincant des arguments) – le seul groupe qui n'en a pas discuté est le S2. La deuxième question-critère (sur les améliorations potentielles à apporter à la lettre) a aussi fait l'objet d'importantes discussions dans les deux groupes observés dans la classe de Sonja (S1 et S2).

Malgré le manque d'expérience des élèves comme évaluateurs, nous observons une quantité importante de justifications et d'explications pour soutenir leurs décisions évaluatives (appréciations), même si cette manière d'agir n'est pas systématique lors de la démarche. Certains critères font plus souvent l'objet d'une confrontation entre *référent* et *référé* (Hadji, 2012b) : tel est le cas (pour trois dyades : A2, S1 et S2) du 3ème critère (rappel de la controverse) et du 5ème critère (présence de trois arguments). C'est aussi en partie le cas pour le 2ème critère (destinataire et signature) – deux dyades (A2 et S1). Nous constatons aussi que dans la dyade A1 les appréciations ne sont pratiquement jamais discutées ni justifiées – la seule exception étant la première question-critère.

Il est intéressant de relever que les justifications des appréciations n'arrivent pas forcément comme réponse à des situations de désaccord. La référence à des observables dans les productions évaluées pour argumenter/expliquer l'appréciation choisie ne se fait donc pas seulement pour défendre son point de vue en réponse à un point de vue contraire. Elle se fait aussi dans des situations d'accord, servant peut-être à consolider celui-ci. Par ailleurs, nous constatons très peu de désaccords dans les dyades au cours de la première étape de la démarche, sauf pour le groupe S2. Or, toutes les situations de divergence d'opinion se terminent par un accord entre les élèves. Nous nous demandons quelles sont les motivations derrière cette recherche de l'accord : est-ce par conviction ? par obligation ? pour répondre à une pression sociale

des pairs ? pour satisfaire ce qui est demandé par la démarche (donc, par l'enseignant) ? Nous revenons sur ce questionnement ci-après, en lien avec les dynamiques d'interaction observées.

Enfin, en matière de pertinence des évaluations réalisées par les groupes, d'une manière générale, la plupart des appréciations proposées par les élèves sont adéquates à nos yeux. Toutefois, en comparant les évaluations des élèves à notre propre évaluation des productions, nous considérons qu'une des appréciations est discutable dans le cas des dyades A1 et S2 ainsi que deux appréciations dans le cas de la dyade S1. Pour A1 et S2, ce sont les questions-critères (notamment la première) qui posent problème. Nous pouvons faire l'hypothèse d'une difficulté intrinsèque à la question-critère, portant sur le caractère convaincant des arguments, dont la nature peu explicite (et peut-être difficilement explicitable) peut faire obstacle aux élèves dans leur rôle d'évaluateurs. Pour S1, ce sont les troisième et quatrième critères (sur la reprise de la controverse et la présentation de la position de l'auteur de la lettre, respectivement) qui apparaissent problématiques. Notre hypothèse explicative ici est celle d'une difficulté des élèves liée à la compréhension (erronée) des critères ou à l'identification des indices significatifs pour apprécier leur atteinte.

Dynamiques interactives pendant l'évaluation des productions

Dans trois dyades, l'accord entre les élèves est immédiat pour la plupart des appréciations à donner. Le groupe S2, en revanche, passe souvent par le désaccord avant de prendre une décision. Lorsqu'il s'agit de répondre à la première question-critère, l'accord prend plus de temps pour se construire et une discussion précède la prise de décision. A ce propos, la dyade S2 représente encore une fois l'exception : leur réponse à la première question-critère n'est pas le résultat d'une discussion entre les élèves. Ce fait peut expliquer le caractère contestable de cette réponse, qui apparaît en contradiction avec d'autres décisions évaluatives (appréciations) prises par le groupe.

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, l'accord entre les élèves est souvent immédiat et dans les situations de divergence aucun groupe ne reste finalement dans le désaccord (il n'y a pas d'impasse ni de maintien de positions ou d'avis différents). Dans le cas de la dyade A1, il est difficile de dire qu'il y a un « vrai » accord cognitif, car seule Renata semble prendre les décisions. Pour les trois autres dyades, nous constatons autant une disposition globale à l'accord qu'une ouverture à la confrontation constructive. Dans une situation d'évaluation (potentiellement) collaborative, cet aspect nous semble particulièrement important. Notamment car ce qui est attendu de la part des élèves en matière de collaboration dans l'évaluation (dans le dispositif, tel qu'il a été mis en place) reste large et son intérêt n'est pas forcément explicité par les enseignants. Par exemple, Arthur demande aux élèves de discuter et de se mettre d'accord sur les appréciations à donner (Sonja ne s'y réfère pas), au regard des critères définis, sans expliquer en détail pourquoi ou, par exemple, quoi faire lorsqu'il y a désaccord ; de *faire ensemble*, au lieu d'individuellement, sans le justifier et sans préciser les façons de procéder concrètement. D'ailleurs, les enseignants n'insistent pas trop sur la valeur formative du processus – au-delà d'une courte référence d'Arthur à une possible mise à distance favorisée par l'évaluation de la production d'autrui.

La recherche de l'accord et le traitement du désaccord ne semblent donc pas répondre à des dynamiques de pression sociale ni à la *simple* exigence d'accomplir la démarche, mais plutôt à une manière de comprendre et d'investir la collaboration dans le processus d'évaluation. Cette collaboration peut prendre

différentes formes, que nous avons caractérisées à l'aide des propositions de Gilly *et al*. (2001). En ce sens, nous observons que la *co-élaboration acquiesçante* est la dynamique interactive la plus présente, de manière plus marquée dans les dyades de la classe d'Arthur. Les dynamiques apparaissent plus variées, voire plus *dialogiques* (au sens de Linell, 2009), s'appuyant davantage sur l'échange d'idées, dans les dyades de la classe de Sonja, pour lesquelles nous avons observé (en plus de la co-élaboration acquiesçante) des dynamiques de *co-construction* et de *confrontation contradictoire*.

Le *discours cumulatif* (Mercer, 2000) apparaît à différents moments dans les échanges de trois groupes (mais on ne l'observe pas chez A2) et il caractérise essentiellement le fonctionnement de la dyade A1. Pour A2, S1 et S2, les formes de discours sont variées, mais l'on constate particulièrement : 1) du *dialogue consensuel* (Asterhan, 2013) dans A2 et S1, donc avec la présence de justifications plus que de répétitions et confirmations des idées proposées ; 2) plus d'examen critique des idées dans les discussions observées dans les dyades de la classe de Sonja, observables à travers le *discours exploratoire* chez S1 (Mercer, 2000) ou l'*argumentation critique et co-constructive* chez S2 (Asterhan, 2013) – même si cette dernière a été aussi constatée à un moment donné chez A2. Ainsi, il semblerait qu'il y a plus de recherche de consensus rapide dans les groupes observés dans la classe d'Arthur, contrastant avec une plus grande ouverture à la confrontation et à la considération d'avis différents dans la classe de Sonja.

Confrontation des évaluations réalisées

Nous avons jusqu'ici abordé des constats en lien avec la première étape de la démarche d'évaluation intergroupe, l'évaluation de la production d'autrui. Attardons-nous maintenant sur la deuxième étape de confrontation des évaluations réalisées. Dans le Tableau 32 nous présentons de manière synthétique des constats principaux que nous développons par la suite.

Tableau 32. Constats principaux du D1 : confrontation des évaluations

	Rencontre A1 et A2 (classe d'Arthur)	Rencontre S1 et S2 (classe de Sonja)
Durée de la rencontre	8'30''	11'30''
Participation des élèves	Figures dominantes d'un seul groupe (A2). Ils imposent leurs avis. Participation active de trois élèves, un élève (Bruno, A1) très peu présent.	Tous les élèves participent. La dyade S1 plus unie (ou uniforme ?). Deux figures dominantes (Amel et Thierry) mais divergentes, en rupture. Pas de leader, pas d'harmonie.
Dynamiques interactives et formes des discours	Principalement co-élaboration acquiesçante, disposition à accepter le point de vue de l'autre. Un épisode de confrontation (avec désaccord, puis contradictoire). Discours cumulatif. Recherche de l'accord, fonctionnement collaboratif (pas compétitif), construction de représentations communes.	Rupture et discontinuité. Confrontation contradictoire, qui reste très souvent dans l'impasse. Organisation monologique, pas d'écoute mutuelle. Argumentation antagoniste, logique d'opposition, voire de compétition entre les dyades. Pas d'effort de construction commune.
Discussions, objets, difficultés, désaccords	Désaccords discutés, puis construction de représentations inadéquates : sur la reprise d'idées dans la formulation des arguments (originalité, développement) et le rappel de la controverse (deux éléments textuels). Pas assez de connaissances, les outils de la démarche ne suffisent pas.	Mise en doute de la capacité ou la validité du pair comme évaluateur. Manque d'auto-questionnement. Feedback négatif. Deux éléments textuels : la répétition d'arguments (formulation, développement, cohérence) et la prise de position (même si pas beaucoup de discussion sur le sujet). Désaccord maintenu.

La durée de la rencontre entre les dyades est importante : elle égale et surpasse même la durée du traitement des questions-critères (première étape de la démarche) dans les deux cas (les deux classes), étant de 3 minutes plus longue dans la classe de Sonja comparativement à celle d'Arthur. Dans tous les cas, nous constatons une participation importante et active des élèves (avec quelques variations sur lesquels nous revenons ci-dessous).

Dans la classe d'Arthur, un seul élève (Bruno) n'est pas trop présent dans les échanges, confirmant ainsi sa manière d'investir la démarche lors de la première étape. Les membres de la dyade A2 (Adèle et Norbert) apparaissent comme des figures dominantes dans la discussion et imposent leurs avis. Renata (A1), très active et leader lors de la première étape, apparaît active mais moins convaincante (moins sûre d'elle-même aussi) lors de la confrontation. La dynamique interactive qui prédomine est celle de la *co-élaboration* acquiesçante (Gilly *et al*., 2001), mettant en évidence une disposition générale des élèves à accepter le point de vue de l'autre. Nous observons un seul épisode de *confrontation* (d'abord *avec désaccord*, puis *contradictoire*). La recherche de l'accord par les élèves est évidente : ils visent à construire des représentations communes, passant souvent par un *discours cumulatif* (Mercer, 2000). Or, il n'y a pas d'examen critique des idées et la recherche de l'accord se fait parfois aux dépens de l'adéquation des représentations construites. C'est le cas en ce qui concerne deux éléments textuels caractéristiques de la lettre au courrier des lecteurs (LCL) : la reprise des idées dans la formulation des arguments (originalité, développement) et le rappel de la controverse. Il semblerait que les élèves ne possèdent pas assez de connaissances sur l'objet leur permettant d'éviter cette dérive et, de toute évidence, les outils de la démarche évaluative ne suffissent pas pour pallier ces manques.

Dans la classe de Sonja, deux élèves apparaissent comme des figures dominantes pendant les échanges : Amel (S1) et Thierry (S2). Or, ils sont souvent en confrontation, présentant (et défendant) des points de vue différents quant aux évaluations réalisées. Il y a donc souvent (toujours) rupture et discontinuité, dans une dynamique de *confrontation contradictoire* qui reste très souvent dans l'impasse : les élèves continuent à camper sur leurs positions respectives, il n'y a pas d'ouverture vers la perspective de l'autre, ni même de tentative de compréhension d'une autre perspective possible. Ici, au contraire de ce que l'on observe dans la classe d'Arthur, il n'y a pas de recherche d'accord : il n'y a pas d'effort de construction commune, d'écoute mutuelle. Nous constatons plutôt le contraire : une logique constante d'opposition, voire de compétition entre les dyades (représentée notamment par les deux élèves dominants). Les élèves (notamment dans la dyade S1) contestent (la validité de) l'évaluation réalisée et, ce faisant, remettent en question la capacité des pairs en tant qu'évaluateurs. Par ce même biais, les élèves semblent s'intéresser plus à *gagner* les discussions, à *imposer* leur point de vue, qu'à utiliser les résultats d'une façon formative, par exemple, pour discuter sur les éléments textuels de la LCL concernés par les appréciations *litigieuses* : la qualité des arguments (en matière de formulation, de développement, de cohérence entre eux et avec l'opinion exprimée) et la prise de position de l'auteur de la lettre.

Dans les deux classes, mais pour différentes raisons, le potentiel d'apprentissages et de régulation des apprentissages semble se perdre : d'un côté (classe d'Arthur), le manque d'examen critique (la recherche d'un accord à tout prix ?) conduit à la construction commune (entre les élèves) de compréhensions erronées sur l'objet évalué (la LCL) ; de l'autre côté (classe de Sonja), la dimension socio-affective a pris le dessus sur la dimension épistémique de la démarche d'évaluation. Celle-ci a pris les allures d'une

compétition qu'il s'agit de gagner, déviant l'attention des élèves qui perdent ainsi de vue la valeur des informations pertinentes résultant des évaluations réalisées par leurs pairs. Au regard de ces constats, il convient de questionner les conditions nécessaires au développement d'un climat à la fois constructif et critique, permettant aux élèves de profiter au maximum de cet espace de confrontation des évaluations entre groupes de pairs. Nous faisons l'hypothèse qu'une de ces conditions est en lien avec la participation et le guidage de l'enseignant pendant la démarche. Nous reviendrons sur cet aspect plus tard[121]. Pour l'instant, nous nous intéressons dans la section suivante aux processus de régulation que nous avons identifiés (dans les différents groupes et dans les deux classes) lors de la réalisation de la démarche d'évaluation intergroupe.

6.4.2 Processus de régulation observés lors de la démarche d'évaluation intergroupe

Pour examiner les processus de régulation observés, nous allons (une fois de plus) nous concentrer d'abord sur la première étape de la démarche évaluative (évaluation de la production d'autrui), pour revenir plus tard sur la deuxième étape (confrontation des évaluations effectuées). Le Tableau 33 présente des constats principaux concernant la première étape, que nous reprenons par la suite.

Tableau 33. Constats principaux du D1 : processus de régulation

	Classe d'Arthur		Classe de Sonja	
	A1 (Renata et Bruno)	A2 (Adèle et Norbert)	S1 (Amel et Aline)	S2 (Jacob et Thierry)
Nombre et type d'épisodes	Deux : a) élèves-E et b) entre pairs	Deux : a) et b) sont entre pairs	Quatre : a), b), c) et d) sont entre pairs	Deux : a) entre pairs et b) E-élèves
Objets et buts de la régulation	a) apprécier l'atteinte du 1er critère → accomplissement de la tâche b) répondre en collaboration à la QC2 → fonctionnement social du groupe	a) modifier le rythme de travail → fonctionnement social du groupe et, en plus, appropriation de la démarche b) différencier le regard personnel (sur la controverse) du regard évaluatif (sur la lettre produite par un autre groupe) → appropriation de la démarche / savoirs, pertinence de l'évaluation réalisée	a) organiser le déroulement de la démarche → fonctionnement du groupe, accomplissement de la tâche b) signaler et corriger une erreur de jugement (2ème critère) → appropriation de la démarche, pertinence de l'évaluation réalisée c) justifier adéquatement une appréciation (QC1) → appropriation de la démarche, pertinence de l'évaluation réalisée d) faire attention à la forme du feedback à transmettre (QC2) → appropriation de la démarche (caractère formatif, aspects éthiques)	a) effectuer une évaluation adéquate et justifiée (4ème et 5ème critères) → accomplissement de la tâche, pertinence de l'évaluation réalisée b) motiver la réflexion et le débat entre les élèves (4ème et 5ème critères, QC1 et QC2) → appropriation de la démarche / savoirs, pertinence de l'évaluation réalisée

[121] Dans la section § 6.4.3 ainsi que dans notre chapitre conclusif.

Agents, organisation sociale, apports des élèves	a) initiative des élèves (Renata surtout) b) initiative et apports de Renata Régulation par un individu (Renata) à l'intérieur du groupe	a) initiative et apports de Norbert b) initiative et apports d'Adèle Régulation distribuée : les apports d'Adèle en lien avec les savoirs en jeu, ceux de Norbert avec l'organisation de la démarche.	a) initiative d'Amel b) initiative d'Amel c) initiative d'Amel d) initiative d'Aline Régulation distribuée, même si un plus grand nombre d'apports d'Amel que d'Aline.	a) apports des deux élèves, nettement plus pertinents de la part de Thierry (régulation par un individu à l'intérieur du groupe) b) intervention de Sonja, régulation interactive immédiate
Apprentissages potentiels	a) aucun indice sur le moment (d'appropriation de la démarche ou des savoirs) b) peut-être prise de conscience de Bruno sur ce que signifie fonctionner dans un groupe.	a) développement de compétences évaluatives (repérer et interpréter des informations pertinentes, s'en servir pour justifier les décisions prises) b) développement de compétences évaluatives (affinement du regard critique, mise à distance de l'opinion personnelle, définition de l'objet évalué)	a) aucun indice sur le moment b) appropriation des savoirs (présence du destinataire et de la signature de l'auteur de la LCL) c) développement de compétences évaluatives (affinement du regard critique, mise à distance de l'opinion personnelle) d) peut-être prise de conscience sur des aspects éthiques (validité de conséquence) de l'évaluation	a) aucun indice sur le moment b) appropriation des savoirs (présentation de la prise de position à propos de la controverse)

Tout d'abord, nous revenons sur les types de régulations observées au regard de la participation des acteurs de l'évaluation en tant qu'agents de la régulation. Ensuite, nous nous attardons sur les objets de la régulation et la question des apprentissages potentiels pouvant en résulter. Enfin, nous examinons la deuxième étape de la démarche évaluative du point de vue des processus de régulation.

Types de régulations et agents de la régulation

Dans les deux classes, nous identifions des épisodes de régulation interactive entre pairs (dans tous les groupes) ainsi qu'entre les élèves et l'enseignant (un groupe par classe : A1 et S2). Pour chaque dyade, deux épisodes de régulation ont été observées et analysées, sauf pour la dyade S1, pour laquelle nous avons identifié quatre épisodes de régulation (entre pairs).

En ce qui concerne les régulations entre pairs, deux formes interindividuelles de régulation sont mises en évidence : 1) la *régulation par un individu à l'intérieur du groupe* (Rogat & Linnenbrink-Garcia, 2011) dans les dyades A1 et S2, caractérisée par les apports marquants d'un élève en matière de régulation, et 2) la *régulation distribuée* (Perry & Winne, 2013) dans les dyades A2 et S1, avec des apports des deux membres du groupe. Dans le cas des quatre dyades observées, même dans des situations de régulation distribuée, nous constatons une participation plus marquée de la part d'un élève (Renata-A1, Adèle-A2, Amel-S1, Thierry-S2). Nous faisons l'hypothèse qu'il est rare d'observer un partage *plus équilibré* des responsabilités dans les processus de régulation. Mais, à notre avis, ce fait n'empêche pas qu'il y ait collaboration dans l'évaluation ainsi qu'un potentiel d'apprentissage pour le camarade. En revanche, nous nous questionnons quant à la nature de la collaboration dans l'évaluation (et son intérêt) dans des situations de forte

dissymétrie et hétérogénéité, comme c'est le cas chez la dyade A1. En effet, dans ce cas, nous observons une collaboration plutôt fonctionnelle (sur des aspects formels, organisationnels et, parfois, relationnels), mais qui ne rend pas compte d'un système équilibré (par rapport, notamment, aux buts poursuivis, au partage de responsabilités dans le groupe et aux aspects épistémiques en jeu) et dont le potentiel d'apprentissage apparaît passablement réduit.

Par rapport aux régulations entre les élèves et l'enseignant, dans un cas (dyade A1) l'initiative de l'interaction (et, donc, de l'épisode de régulation) vient des élèves (qui interpellent leur enseignant, Arthur) et dans l'autre (dyade S2) l'initiative vient de l'enseignante (Sonja, qui intervient de manière immédiate, on-line, auprès des élèves). Par ailleurs, nous remarquons que dans ces deux dyades (A1 et S2), comme nous l'avons indiqué ci-dessus, les régulations entre pairs ont été agencées par un seul membre du groupe. Ce constat nous semble particulièrement intéressant et nous incite à mettre en relation (et, à la fois, à questionner les rapports entre) l'autonomie du groupe et le fonctionnement (potentiellement) collaboratif de celui-ci pour la réalisation de l'évaluation.

Il convient ici de rappeler que les interventions des deux enseignants dans les épisodes de régulation identifiés ne sont pas de la même nature et conduisent également à des *résultats* différents (qui ne se mettent pas toujours au service de l'autorégulation des élèves). Ainsi, l'intervention de Sonja (auprès de S2), à travers un guidage ouvert, vise la dévolution de la responsabilité de l'évaluation et de la régulation aux élèves et leur permet d'affiner leur regard évaluatif (il s'agit ainsi d'une *régulation interactive immédiate* – Allal, 2007). L'intervention d'Arthur (auprès d'A1), en revanche, prend la forme d'un guidage (trop) ciblé (signaler aux élèves l'appréciation à marquer), qui conduit la dyade à accomplir la démarche évaluative sans forcément la comprendre ni lui donner du sens.

Objets de la régulation et apprentissages potentiels

Certains épisodes de régulation observés présentent une utilité que l'on pourrait qualifier de *pragmatique*, dans le sens où ils permettent aux élèves d'avancer dans la réalisation de la démarche évaluative (en débloquant une situation de doute ou de désaccord, par exemple). Mais ces processus de régulation permettent également (et surtout) de renforcer la pertinence de l'évaluation réalisée. C'est le cas pour trois groupes d'élèves (A2-b, S1-b,c, S2-a,b), mais l'on n'observe pas cet aspect chez A1. Il convient ici de souligner comment un même épisode de régulation peut porter sur différents objets et concerner (et être utile dans) différents plans de la démarche.

D'autres épisodes de régulation identifiés permettent l'ajustement du fonctionnement (social) des groupes, dans différents buts : répondre à la consigne donnée (accomplir la démarche de façon collaborative, A1-b), mieux se coordonner (par exemple, quant au rythme de travail, A2-a), organiser le déroulement de la démarche (suivre un ordre, un plan, S1-a). Ce genre de régulations (se situant essentiellement sur un plan structurel, organisationnel de la démarche) est observé dans tous les groupes, à l'exception de la dyade S2. Le fonctionnement social des groupes, les apprentissages (potentiels) sur cet objet et les régulations qui s'y rapportent apparaissent ainsi comme une partie intégrante, voire essentielle de la démarche d'évaluation en collaboration.

Enfin, certains processus de régulation se mettent au service de l'appropriation de la démarche évaluative et/ou des savoirs en jeu. Nous identifions des épisodes de régulation de ce genre dans tous les groupes d'élèves, à l'exception de la dyade A1. Plus précisément, nous considérons que ces régulations présentent un potentiel d'apprentissage important en lien avec des connaissances disciplinaires et/ou des compétences évaluatives. Pour ce qui est des connaissances disciplinaires, il s'agit d'une possible appropriation par les élèves de savoirs associés à la production d'une LCL, en lien, par exemple, avec l'organisation du texte (identification du destinataire et présence d'une signature, S1-b) ou avec des contenus thématiques du texte (prise de position à propos de la controverse, S2-b). En ce qui concerne les compétences évaluatives, les régulations observées soutiennent notamment l'affinement du regard critique des élèves évaluateurs et la mise à distance (de la position personnelle) nécessaire pour juger les arguments (dans la production) d'autrui (A2-b, S1-c). Mais elles semblent aussi favoriser la compétence des élèves à repérer, interpréter et confronter des informations dans le but de prendre des décisions évaluatives et de les justifier (A2-a).

Les indices de régulation identifiés dans les épisodes analysés donnent ainsi à voir un vrai potentiel d'apprentissage en ce qui concerne les dimensions sociale, disciplinaire et évaluative de la démarche. Nos observations et le corpus dont nous disposons ne nous permettent pas de nous avancer davantage quant au caractère effectif (dans le sens d'une possible *cristallisation* ou *concrétisation*) de ces apprentissages. Or, nous tenons à souligner que ces constats sont, en soi, très positifs, compte tenu du contexte de notre recherche. Nous pensons notamment au fait que le dispositif observé (D1) constitue une intervention ponctuelle (en tant que démarche d'évaluation collaborative à expérimenter) qui a lieu en début de séquence, étant donc passablement nouvelle pour les élèves et pour les enseignants.

Processus de régulation lors de la confrontation des évaluations

Jusqu'ici nous nous sommes intéressé aux processus de régulation observés lors de la première étape de la démarche d'évaluation intergroupe, soit l'évaluation de la production d'autrui. A présent, nous considérons des éléments en lien avec les régulations identifiées dans la deuxième étape de la démarche (confrontation des évaluations réalisées par les dyades). Le Tableau 34 présente des constats principaux à ce sujet.

Tableau 34. Constats principaux du D1 : régulations lors de la confrontation des évaluations

	Rencontre A1 et A2 (classe d'Arthur)	Rencontre S1 et S2 (classe de Sonja)
Type de régulation observée	a) autorégulation b) deux épisodes de régulations négatives	a) autorégulation b) deux formes de dysfonctionnements de la régulation
Agents / élèves particulièrement concernés	a) Adèle b) Adèle et Norbert	a) Amel b) Amel et Aline
Objets, apprentissages potentiels / conséquences problématiques	a) prise de conscience quant à l'organisation en parties de la LCL b) construction de représentations erronées sur la production et l'évaluation d'une LCL (à propos de la reprise d'idées dans les arguments et du rappel de la controverse).	a) prise de conscience quant à la présentation de la controverse dans une LCL b) feedback négatif qui peut constituer une menace pour l'égo (d'Amel et Aline) → focalisation sur le plan émotionnel ; feedback négatif qui porte sur la compétence de l'élève (Jacob) → évitement

Un premier élément qui attire particulièrement notre attention et qui est observé dans les deux classes est le suivant : la rencontre entre les dyades (pour se communiquer leurs évaluations respectives et les confronter) a permis à des élèves (plus précisément, à une élève dans chacune des classes observées) de déclencher un mécanisme d'autorégulation. Il s'agit, à chaque fois, d'une prise de conscience à partir d'une appréciation négative à propos d'un aspect (erroné dans une LCL) qui demande à être amélioré dans la production évaluée. Dans le cas d'Adèle (A1), la prise de conscience porte sur l'organisation de la LCL en parties et dans le cas d'Amel (S1) elle porte sur la présentation (ou la reprise) de la controverse dans la lettre.

Le deuxième élément saillant de la rencontre s'avère beaucoup moins constructif (en matière d'apprentissages potentiels des élèves) : il s'agit de la mise en évidence d'une série d'indices de dysfonctionnements des processus de régulation (Laveault, 2007). D'un côté, dans la classe d'Arthur, nous observons des régulations que nous qualifions de *négatives* car amenant les élèves à la construction de compréhensions inadéquates (à propos de ce qui est admis ou non lors de la production d'une LCL à l'école : la reprise d'idées travaillées collectivement pour rédiger ses arguments, le fait de rappeler la controverse). De l'autre côté, dans la classe de Sonja, le feedback négatif (à partir d'appréciations négatives issues des évaluations réalisées) a un impact fort sur le plan socio-affectif, au détriment des enjeux sur le plan épistémique de la rencontre.

Ce caractère négatif de certains processus de régulation observés met en évidence que, malgré leurs capacités et leur investissement, les élèves manquent de connaissances et compétences suffisantes pour assumer la responsabilité inhérente à la démarche d'évaluation proposée – notamment, lorsqu'il s'agit de *faire quelque chose* des évaluations réalisées (en l'occurrence, confronter et débattre sur les résultats de celles-ci). Ces connaissances et compétences sont de différents ordres, car en lien avec les différentes dimensions de la démarche : disciplinaires, relationnelles, communicationnelles, émotionnelles, évaluatives, méta. Par ailleurs, nous constatons (une fois de plus) que la démarche d'évaluation intergroupe, et spécialement l'étape de confrontation des évaluations des élèves, nécessite un plus grand accompagnement de la part de l'enseignant – y compris pour mieux fixer le cadre ou la structure de la démarche, pour affiner les instruments d'évaluation et leur usage, pour insister encore plus sur le référentiel de l'évaluation que les élèves auront à utiliser et sur la nature formative de l'évaluation proposée. Nous sommes convaincu que ces conditions sont nécessaires pour tirer le maximum de profit du dispositif, en matière de soutien aux processus d'apprentissage et de régulation. Très probablement, les élèves ont besoin de cet accompagnement pour devenir progressivement plus autonomes, pour s'approprier davantage la démarche évaluative et pour se sentir plus en confiance (avec soi et avec l'autre) lors des évaluations entre pairs (ici, entre groupes).

Pour continuer dans le même sens de ces réflexions, examinons maintenant plus en détail les constats relatifs à la participation et le rôle des enseignants dans la démarche d'évaluation intergroupe.

6.4.3 Rôle des enseignants pendant la démarche

Le Tableau 35, ci-après, présente de manière synthétique nos constats quant à la participation et au rôle des enseignants tout au long de la démarche, en distinguant leurs interventions au moment de présenter

la démarche (les consignes, l'outil d'évaluation), pendant la réalisation de l'évaluation par les élèves (l'accompagnement durant les deux étapes de la démarche) et, enfin, lors de la mise en commun. Par la suite, nous revenons en détail sur ces différents aspects.

Tableau 35. Constats principaux du D1 : rôle des enseignants

	Arthur	Sonja
Consignes et présentation de l'outil	Rappelle brièvement les contenus de la leçon précédente. Évite d'utiliser le vocabulaire associé à l'évaluation, usage de termes comme « analyser » ou « points » (à la place des mots *évaluer* et *critères*). Fait référence au caractère formatif de la démarche (l'utilité d'évaluer la production d'autrui). Différencie le traitement des critères (simples à évaluer, par *oui* ou *non*) et des questions-critères (une vraie discussion ?). Présente souvent les critères lui-même sans passer par des échanges avec les élèves. Généralement, reformule ou précise les énoncés.	Rappelle longuement les contenus de la leçon précédente. Fait référence explicite à une démarche d'évaluation par les pairs. Mais parle aussi de « points » et non de *critères* (choix collégial ?). Insiste sur l'importance de comprendre la grille d'évaluation qui sera utilisée par les groupes. Présente très souvent les critères en interaction avec les élèves. Vise à expliciter ou reformuler les énoncés et, en plus, donne des exemples d'indices observables que les élèves peuvent utiliser pour juger si les critères sont atteints ou non.
Accompagnement des dyades observées pendant la première étape (évaluation de la lettre)	Sollicité par le groupe A1 au début de la démarche (1er critère : organisation en parties de la lettre), effectue un guidage ciblé, indiquant directement l'appréciation à marquer dans l'outil, sans chercher à explorer davantage le point de vue des élèves ni à apporter d'autres précisions sur la définition et/ou l'usage du critère d'évaluation. Sollicité par le groupe A2 à la fin de la démarche, fait du renforcement positif en validant l'évaluation effectuée (notamment quant aux réponses des élèves aux question-critères).	Pas d'interaction avec le groupe S1. Rôle d'observateur et accompagnateur non intervenant (pour faire confiance au groupe ?). Intervention ciblée auprès du groupe S2. Rôle d'accompagnateur intervenant. Pendant l'évaluation, pose une question aux élèves sur leur perception de l'opinion exprimée par les élèves auteurs de la lettre (3ème critère). Guidage ouvert, vise à encourager la réflexion et la discussion entre les élèves.
Accompagnement des dyades observées pendant la deuxième étape (confrontation des évaluations)	Rôle d'observateur et d'accompagnateur non intervenant. Décide toutefois d'intervenir, s'apercevant d'une discussion entre les élèves. Prend de l'information pour comprendre leur démarche, mais ne s'exprime pas sur la qualité des productions ou des évaluations réalisées. Resitue le travail réalisé (l'écriture de la production initiale, puis son évaluation) en tant que point de départ de la séquence didactique.	Rôle d'observateur et d'accompagnateur non intervenant. Refuse explicitement d'entrer dans les échanges (malgré la sollicitation d'une élève). Reste délibérément à l'écart des échanges entre les élèves.
Mise en commun : focus, objets de discussion	Feedback général pour souligner l'investissement des élèves dans la démarche évaluative. Pose deux questions à la classe, développe notamment la deuxième qui concerne les améliorations possibles des lettres. A partir des réponses des élèves, il insiste (en interaction collective) sur l'organisation des lettres en parties, anticipant en partie ce contenu à travailler dans la suite de la séquence didactique. Il s'attarde moins sur la question du développement des arguments, évoquée aussi par les élèves.	Pas de commentaire initial de sa part. S'intéresse d'abord au point de vue des élèves. Leur pose une question sur leur ressenti à propos de la démarche d'évaluation intergroupe par des pairs. Puis, à partir des réponses, elle présente ses propres constats (feedback). Le premier, sur l'objet des discussions entre les groupes (les arguments dans les lettres). Le deuxième, sur la prise de position (à propos de la controverse) des groupes dans les lettres. Ce feedback fait aussi l'objet d'échanges avec les élèves.

Présentation de la démarche et de la grille d'évaluation

Nous constatons tout d'abord un évitement (probablement délibéré) du vocabulaire spécifique associé à l'évaluation de la part des enseignants, notamment chez Arthur, qui parle « d'analyser » (à la place *d'évaluer*) et de « points » (à la place de *critères*). Sonja, de son côté, indique clairement aux élèves qu'ils devront évaluer les textes (sur cinq « points », dit-elle aussi). Il s'agit peut-être d'un choix collégial, d'une décision prise ensemble par les enseignants lors de la planification de l'activité. Nous faisons l'hypothèse que le but principal de cet évitement est double : ne pas *effrayer* les élèves (qui ont souvent, on le sait, des rapports difficiles à l'évaluation, notamment lorsqu'elle est utilisée à des fins sommatives – e.g., Butera, Buchs & Darnon, 2011) et faciliter, voire simplifier leur compréhension de la démarche. En ce qui concerne le caractère collaboratif de la démarche, Arthur précise aux élèves (dans sa consigne) qu'ils doivent « discuter » et « se mettre d'accord » pour effectuer l'évaluation. La référence de Sonja apparaît plus générale : elle signale que, par groupes de deux, les élèves doivent évaluer le texte écrit par un autre groupe – sans trop insister sur les implications d'une telle consigne (pour préciser, par exemple, comment les élèves doivent/peuvent s'y prendre).

Pendant la présentation de la grille, Arthur assume pratiquement toute la responsabilité de l'explicitation des critères d'évaluation : même s'il interagit régulièrement avec les élèves, il choisit de présenter d'emblée l'attendu derrière ces critères, sans questionner d'abord les élèves sur leur compréhension à propos de ceux-ci. C'est donc Arthur qui prend en charge l'explicitation (ou la reformulation, ou l'explication) des énoncés des critères et questions-critères, sollicitant très peu les élèves et sans forcément apporter des exemples pouvant servir à comprendre comment décider de leur atteinte. Sonja, quant à elle, procède d'une façon pratiquement opposée : elle passe quasi systématiquement par des échanges avec sa classe (demandant aux élèves d'exprimer leur représentation des critères), puis apporte des précisions si besoin (en explicitant ou en reformulant des éléments), et donne des exemples d'indices observables pouvant servir aux élèves à apprécier l'atteinte des critères.

Au regard de nos données et de nos analyses, il est difficile de nous avancer sur l'impact effectif (dans une relation de cause à effet[122], par exemple) de ces deux manières de faire différentes des enseignants (en ce qui concerne l'explicitation de l'outil évaluatif) sur le déroulement de la démarche ou sur l'évaluation réalisée par les élèves. Par exemple, en matière de pertinence de l'évaluation effectuée (qui est un de nos axes d'analyse), nous observons plus de décisions évaluatives (appréciations) discutables dans les dyades de la classe de Sonja que dans celles de la classe d'Arthur. Est-ce grâce au fait qu'Arthur a explicité lui-même, d'entrée de jeu, les énoncés des critères ? Est-ce que le fait de solliciter les élèves, comme l'a fait Sonja, peut entraver leur compréhension des critères ? Rien ne nous permet d'affirmer ou d'infirmer une chose ou l'autre. Par ailleurs, il nous faut admettre qu'il y a moins de risque de produire une appréciation contestable face à une production d'élève d'une *qualité* élevée (comme celle réalisée par A1 et évaluée par A2). Dans tous les cas, nous considérons que les deux types d'interventions des enseignants peuvent être pertinents, en fonction notamment des spécificités de la *microculture de la classe* (Mottier Lopez, 2008). Nous veillons à dire plus sur la relation entre l'étayage de l'enseignant et l'évaluation réalisée par

[122] D'ailleurs, ce ne serait pas cohérent pour nous d'entrer dans ce type d'analyse, au regard de notre posture épistémologique et méthodologique, qui prône une compréhension plus complexe des phénomènes étudiés.

les dyades à partir des constats sur l'accompagnement d'Arthur et Sonja *pendant* la réalisation de la démarche, ci-après.

Enfin, il faut signaler que, lors de la présentation de la démarche, Arthur fait une référence explicite au caractère formatif de celle-ci, en insistant sur l'utilité potentielle d'évaluer (d'analyser, pour reprendre ses mots) le travail réalisé par les pairs. De cette manière, il justifie et donne du sens à la démarche évaluative proposée. Sonja, pour sa part, ne se réfère à aucun moment à cette fonction formative de l'évaluation intergroupe.

Accompagnement pendant la démarche

Pendant la première étape de la démarche (évaluation des productions), Arthur est sollicité par les deux groupes d'élèves observés, alors que ce n'est pas le cas dans la classe de Sonja. Nous ne disposons pas des informations nécessaires (en matière de données ni d'analyses) pour l'affirmer avec certitude, mais nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'un mode de fonctionnement en lien avec la microculture de la classe – incitant les dyades de la classe de Sonja à agir (ou vouloir agir) de façon plus *indépendante* ou autonome.

Arthur est donc interpellé par les deux dyades, chacune à un moment différent de la démarche (A1 au début et A2 à la fin). Dans ses interventions, Arthur utilise un *guidage ciblé* (Mottier Lopez, 2012) avec A1 (indiquant aux élèves l'appréciation à donner) et fait du renforcement positif avec A2 (en validant leur évaluation). Dans le premier cas, si l'intervention de l'enseignant permet aux élèves de débloquer la situation de doute, le fait de leur donner directement la *réponse* n'apparaît pas favorable à la compréhension des élèves (sur le critère d'évaluation en question et sur la manière d'apprécier son atteinte). Dans le deuxième cas, le choix d'Arthur de valider l'évaluation réalisée par la dyade apparaît utile comme un moyen pour renforcer des compétences évaluatives des élèves (regard critique, bienveillance dans les commentaires évaluatifs). Or, puisqu'Arthur s'est focalisé sur les réponses données par la dyade aux questions-critères, il aurait peut-être été souhaitable que l'enseignant profite de l'occasion pour approfondir davantage sur la représentation des élèves (de la dyade A2) à propos, par exemple, de ce qui leur permet de juger le caractère convaincant (ou non) d'un argument – aspect finalement peu exploré lors du D1.

Sonja, quant à elle, n'interagit qu'avec un seul groupe (S2). C'est elle qui initie l'interaction et son intervention (probablement planifiée sur la base de sa connaissance des lettres à évaluer) prend la forme d'un *guidage ouvert* (Mottier Lopez, 2012). Son but est de soutenir les élèves dans la réalisation de la démarche, en orientant en quelque sorte leur regard évaluatif, mais aussi en les encourageant à réfléchir et à échanger pour prendre leurs décisions évaluatives. Par ailleurs, le fait de ne pas intervenir chez la dyade S1 peut être interprété comme un signe de confiance dans la capacité des élèves à effectuer l'évaluation et comme un moyen d'encourager leur investissement en tant qu'évaluatrices. Or, l'évaluation réalisée par la dyade présente certaines inexactitudes (des appréciations discutables) qui auraient peut-être pu être régulées si Sonja avait choisi d'intervenir chez S1 comme elle l'a fait chez S2.

Durant la deuxième étape de la démarche (confrontation des évaluations), les deux enseignants adoptent un rôle que l'on peut qualifier d'*observateur et accompagnateur non participant*. Mais chacun investit ce rôle à sa manière. Arthur, d'un côté, se permet d'interagir avec les élèves (est-il vraiment *non participant* ?)

pour prendre de l'information sur leur discussion, mais sans donner son avis ni guider les échanges. En revanche, il rappelle le caractère formatif de la démarche. Sonja, quant à elle, préfère de ne pas intervenir du tout, voire refuse de participer aux échanges entre les dyades – même face à l'appel d'une élève du groupe S1 (Aline). Cette dévolution (totale ?) de la responsabilité de l'évaluation aux groupes d'élèves vise certainement le développement de leur autonomie et leurs compétences évaluatives. Or, le choix de Sonja peut aussi être discutable notamment au regard des difficultés rencontrées par les élèves pendant la rencontre (sur le plan socio-affectif principalement, mais pouvant avoir également des conséquences sur le plan épistémique, car véhiculant des représentations inadéquates à propos des contenus disciplinaires). A notre avis, promouvoir l'autonomie et la collaboration dans l'évaluation ne revient pas à *retirer l'enseignant de l'équation*. Au contraire, sa présence et son accompagnement dans la démarche apparaissent fondamentaux pour soutenir les élèves dans la réalisation de celle-ci et dans l'apprentissage de l'évaluation (aspect qu'il ne faut pas perdre de vue, d'autant plus dans le contexte de l'école primaire). Nous y reviendrons dans notre chapitre conclusif.

Mise en commun

La manière d'organiser et de mener la discussion collective dans leurs classes est différente pour chaque enseignant. Arthur, d'un côté, démarre la mise en commun par un premier commentaire général (feedback) de sa part sur la participation des élèves, afin de souligner l'investissement de ces derniers dans la démarche d'évaluation. L'enseignant interroge ensuite les élèves pour connaître leur avis sur, d'une part, l'expérience vécue (d'évaluation intergroupe) et, d'autre part, les aspects susceptibles d'amélioration dans les productions évaluées. Les interventions des élèves portent notamment sur la deuxième question et se focalisent sur deux éléments textuels de la LCL : l'organisation de la lettre en parties et le développement des arguments. En interaction avec les élèves, Arthur insiste notamment sur le premier élément et, ce faisant, il semble anticiper l'un des contenus de la séquence – et faire des liens entre celui-ci et les connaissances préalables des élèves. Nous constatons ainsi que les échanges entre l'enseignant et ses élèves lors de la discussion collective permettent probablement d'avancer sur le plan disciplinaire. En revanche, le retour sur le processus évaluatif en soi apparaît très limité. Nous proposons deux hypothèses pour expliquer ce phénomène : 1) les questions posées par Arthur ne favorisent pas vraiment une réflexion critique de la part des élèves car elles sont trop centrées sur les perceptions de ces derniers (« est-ce que vous avez **compris** ce que euh l'autre groupe a analysé de votre texte ↑ », « tout ce qui vous a été dit par les autres groupes vous êtes d'accord avec ce qu'ils ont écrit ↑ ») ; 2) la démarche d'évaluation intergroupe reste nouvelle et quelque peu *étrangère* aux élèves, ce qui rend difficile la réflexion sur celle-ci.

Sonja, de l'autre côté, avant de se prononcer, commence par demander l'avis des élèves sur leur ressenti face à l'expérience de l'évaluation. Puis, à partir des interventions des élèves, et toujours en interaction avec ceux-ci, elle présente son propre point de vue, ses constats (et donne ainsi un feedback). Ce faisant, Sonja aborde deux questions principalement : celle de l'objet des discussions entre les élèves (les arguments présents dans les productions évaluées) et celle de la prise de position à propos de la controverse, élément textuel attendu dans une LCL. La mise en commun permet ainsi de revenir sur des contenus disciplinaires associés à la production de ce genre de texte. A la fois, les échanges entre Sonja et ses élèves mettent en évidence la capacité de réflexion de ces derniers vis-à-vis de la démarche évaluative,

pour laquelle ils identifient des avantages (par exemple, découvrir des arguments différents des siens dans les productions d'autrui) et des désavantages (comme la difficulté à accepter que, dans l'évaluation, des avis différents existent et que ceux-ci peuvent être à l'origine de conflits).

Les éléments de synthèse que nous avons présentés dans cette partie de chapitre (§ 6.4) seront revus et élargis au regard de ce que montreront nos analyses sur la démarche d'autoévaluation de groupe dans le dispositif 3 (cf. ci-après). Nous y reviendrons précisément lors de notre discussion conclusive.

CHAPITRE 7. ANALYSES DU DISPOSITIF 3 (D3) – AUTOÉVALUATION DE GROUPE LORS DE LA PRODUCTION FINALE

Il convient de rappeler qu'Arthur et Sonja, les deux enseignants participant à notre recherche, se sont appuyés sur les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001) pour la planification de la séquence sur la lettre au courrier des lecteurs (LCL). Comme nous l'avons signalé dans notre chapitre méthodologique (§ 5.2.2), le D3 se déroule lors de la dernière leçon de la séquence (deux mois après le D1) et concerne l'écriture de la production finale des élèves. Plus précisément, les groupes (dyades) d'élèves devaient réécrire une production précédente[123] afin de l'améliorer. Pour ce faire, ils pouvaient s'appuyer sur leur *feuille de constats*, soit l'aide-mémoire construit toute au long de la séquence (cf. Figure 18), ainsi que sur une *grille d'évaluation* (faisant office également de *guide de production* – cf. Figure 20).

Pour rappel, dans ce D3, l'écriture de la production finale a été articulée à une démarche d'*autoévaluation du groupe*, formelle et instrumentée, dont deux moments sont à différencier :

- Pendant l'écriture de la LCL, les élèves pouvaient utiliser – ou non – la feuille de constats et le guide de production/grille d'évaluation pour s'autoévaluer et/ou s'autoréguler *en cours d'activité*.
- *En fin d'activité*, les élèves utilisaient la grille d'évaluation pour vérifier l'atteinte des critères dans la lettre rédigée.

Il convient de remarquer la grande différence qui existe avec le premier dispositif observé (D1), dont la démarche était celle d'une évaluation intergroupe, qui portait donc sur le texte produit par autrui. De plus, il s'agissait d'une évaluation diagnostique, effectuée en début de séquence pour situer le « niveau » des élèves. Pour ce D3, le regard évaluatif du groupe d'élèves porte sur sa propre production (autoévaluation) et la démarche prend lieu en fin de séquence, donc ayant travaillé les différents modules. La grille d'évaluation utilisée en rend compte : elle comporte onze critères pour évaluer (du point de vue des contenus travaillés dans la séquence) les productions des élèves et deux *questions-critères* ouvertes portant sur le processus collaboratif vécu par le groupe d'élèves. Cette dernière caractéristique de la grille représente aussi une différence de la démarche comparativement à celle du D1 : ici, les élèves évaluent principalement la production écrite (contenu disciplinaire) mais aussi leur collaboration (compétence transversale) – alors que la démarche évaluative du D1 portait exclusivement sur les contenus disciplinaires. Dans tous les cas, les élèves devaient construire des jugements collectifs sur leur propre travail (production écrite) et se mettre d'accord sur les appréciations afin de les marquer dans la grille.

Dans ce chapitre 7, nous commençons par la présentation d'une analyse *a priori* de la grille d'évaluation que les groupes d'élèves ont utilisée pour évaluer leurs productions propres (§ 7.1). A travers cette analyse, nous pointons les objets (et les dimensions de l'objet de savoir, la LCL) que l'outil permet d'évaluer et veillons à identifier les difficultés potentielles que les élèves pourraient rencontrer au moment

[123] Nous l'avons précisé dans le chapitre méthodologique et nous y reviendrons plus bas : en principe, c'est la production initiale qui devait être améliorée (D1). Or, Arthur a décidé de faire travailler ses élèves autour d'une production intermédiaire.

d'effectuer l'autoévaluation de leur production. Ensuite, nous présentons nos analyses approfondies des interactions observées lors de la réalisation du D3, premièrement pour la classe d'Arthur (§ 7.2) et deuxièmement pour la classe de Sonja (§ 7.3). Enfin, nous proposons des constats généraux sur le D3, à partir d'une analyse comparative entre les deux classes (§ 7.4).

7.1 Analyse *a priori* de l'outil d'évaluation de la production finale

La grille d'évaluation de la production finale porte sur l'ensemble de contenus relatifs à l'écriture d'une LCL, travaillés pendant la séquence d'enseignement (cf. Tableau 6). Le Tableau 36, ci-après, présente notre analyse de cet outil d'évaluation afin de rendre compte des éléments textuels particuliers dont celui-ci tient compte. Comme nous l'avons fait pour la grille d'évaluation utilisée lors du D1, notre analyse *a priori* s'appuie notamment sur les propositions de Dolz *et al*. (2009), qui énoncent des éléments textuels pouvant être convoqués par la production d'une *réponse au courrier des lecteurs* : les procédés de contextualisation, la forme épistolaire, l'introduction, les développements de la phase argumentative, les procédés de textualisation et les organisateurs logico-argumentatifs. Notre analyse porte également sur les deux questions-critères qui font partie de l'outil et qui, comme précisé ci-dessus, ne sont pas en lien avec les contenus disciplinaires (caractéristiques d'une LCL ou aspects transversaux, comme nous le précisons ci-après), mais avec la collaboration vécue par le groupe.

Tableau 36. Analyse *a priori* de la grille d'évaluation (D3) : savoirs disciplinaires et collaboration dans le groupe

Critère	***Éléments (textuels, transversaux) concernés***
1. La lettre est divisée en trois parties bien visibles.	Forme de la lettre, organisation de celle-ci en parties (ou phases : introductive, argumentative, conclusive).
2. Dans l'introduction : - nous mentionnons le destinataire ; - nous reformulons la question controversée ; - notre opinion apparaît clairement.	Éléments de contextualisation, puis phase introductive : - identification du destinataire de la lettre ; - reprise ou reformulation de la controverse (en l'occurrence, l'apprentissage précoce des langues étrangères) ; - prise de position des auteurs de la lettre à propos de la controverse (pour ou contre).
3. Nous avons écrit **trois** arguments en adéquation avec notre opinion.	Phase argumentative : présence d'un nombre précis d'arguments en accord avec la position exprimée.
4. Nous avons suffisamment développé nos arguments : - en répondant à la question « pourquoi » ; - en donnant un exemple ; - en racontant une expérience vécue.	Phase argumentative : étayage ou développement des arguments présentés (ici, usage de trois formes différentes de les développer, travaillées pendant les modules : dire pourquoi, donner un exemple, raconter une expérience).
5. Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : *tout d'abord, ensuite, enfin, …*	Utilisation d'organisateurs logico-argumentatifs : dans la phase argumentative, usage d'un organisateur adéquat pour introduire chaque argument présenté.
6. Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.	Phase conclusive : présence d'une conclusion en lien avec la position avancée ou la rappelant.

7. La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : *pour conclure, en conclusion.*	Phase conclusive : la conclusion est précédée d'un organisateur adéquat.
8. Nous signons notre lettre.	Éléments de contextualisation : identification des auteurs de la lettre (signature à la fin).
9. L'orthographe de notre texte est correcte.	Aspect transversal du fonctionnement de la langue (pas propre au genre textuel).
10. Nos phrases sont bien construites (*grammaticalement correctes, ponctuation respectée*).	Aspect transversal du fonctionnement de la langue (pas propre au genre textuel).
11. L'écriture de notre texte est soignée.	« Présentation » de la production (pas propre au genre textuel ni au fonctionnement de la langue).
Question-critère	***Focus (dimension concernée)***
QC1 : Expliquez comment vous avez collaboré ?	Question ouverte, sur la collaboration, pas de lien avec le texte. Vise un retour sur (une description de) la manière dont la collaboration s'est déroulée.
QC2 : Globalement, êtes-vous satisfaits de votre collaboration ? Pourquoi ?	Question ouverte, sur la collaboration, pas de lien avec le texte. Focus sur l'affectif, satisfaction associée à la collaboration vécue.

S'inscrivant dans la logique de la séquence didactique, la grille d'évaluation du D3 tient compte des différents éléments textuels propres à une LCL, y compris certains qui n'avaient pas été pris en compte dans l'outil utilisé pour le D1 (les organisateurs logico-argumentatifs, les procédés de textualisation, les développements de la phase argumentative). La formulation des différents critères et questions nous paraît claire et le langage utilisé apparaît, d'une manière générale, adapté pour des élèves de 10-12 ans. Pourtant, nous identifions certains aspects qui pourraient faire obstacle à la compréhension des élèves – et à l'usage qu'ils peuvent faire de l'outil – notamment :

- La formulation de critères comportant plusieurs sous-critères à l'intérieur (2 et 4 par exemple).
- Dans le quatrième critère, l'utilisation du terme « suffisamment » associé au développement des arguments, qui peut donner lieu à des interprétations diverses, voire subjectives de la part des élèves.
- L'introduction de critères qui ne sont pas spécifiques au genre textuel la LCL mais en rapport avec des aspects transversaux de la langue (9 et 10), aspects non évalués précédemment dans la séquence dans les productions écrites. Aussi l'inclusion d'un critère (11) qui paraît dépasser la production de l'écrit, étant plus en lien avec les caractéristiques physiques (la « présentation ») du produit.
- L'introduction de deux questions-critères qui ne portent pas sur des éléments textuels liés à la production d'une LCL mais qui évaluent un autre objet de la démarche, à savoir la collaboration entre les élèves.
- Le nombre important d'items à évaluer (13 au total), pouvant être à l'origine d'une surcharge cognitive.

Ces différents aspects, étant des sources potentielles de difficultés pour les élèves lors de la démarche évaluative, devraient (idéalement) être anticipés et clarifiés par l'enseignant lors de la présentation collective de la grille. Or, comme nous le verrons plus bas, ce ne sera pas toujours le cas.

Après cette analyse *a priori* de l'outil évaluatif servant à soutenir la démarche d'autoévaluation de groupe des productions finales, nous présentons dans les pages qui suivent nos analyses approfondies des interactions observées, d'un côté, dans la classe d'Arthur et, de l'autre côté, dans la classe de Sonja.

7.2 La classe d'Arthur

Description de la leçon et consignes d'Arthur pour la démarche évaluative

Le Tableau 37 (voir page suivante) expose le synopsis (inspiré de Schneuwly *et al.*, 2006) de cette leçon, présentant la structuration de celle-ci et décrivant de manière condensée ses principales parties, les actions de l'enseignant et les principaux contenus abordés. Arthur démarre la leçon (1-1-1 dans le synopsis) en annonçant qu'il s'agit de la dernière séance d'écriture de textes argumentatifs, pour laquelle les élèves devront reprendre leur « premier texte (…) écrit à deux ». En interaction avec les élèves, Arthur signale que le but de l'activité est de reprendre ce « texte de base » pour l'améliorer, en se servant des différents contenus travaillés lors de la séquence didactique. Si Arthur fait référence ici à la production initiale (« premier texte »), nous devons rappeler qu'il a organisé toute l'activité à partir de la production intermédiaire réalisée par les élèves[124], dont la controverse portait sur la publicité (cf. Figure 19). La question controversée présentée par Mélanie dans cette situation est la suivante « De nombreuses personnes trouvent qu'il y a trop de publicité, qu'elle n'est pas intéressante et même qu'elle est inutile, alors que d'autres pensent que la pub est pleine d'idées et de fantaisie et qu'elle donne beaucoup d'informations ». En discutant avec Arthur une fois la leçon terminée, nous comprenons qu'il ne s'agit pas d'un choix délibéré de sa part mais d'une confusion (car, dans le cas contraire, il n'aurait pas hésité à annoncer clairement aux élèves les raisons de ce changement). Dans tous les cas, c'est à partir de ce texte-là (production intermédiaire) que les élèves ont travaillé leur production finale.

Sur la base de ses observations d'une activité réalisée lors d'une leçon précédente (dont la controverse portait sur les jeux vidéo), Arthur présente ses impressions sur les éléments constitutifs d'une LCL que, pour lui, semblent acquis chez les élèves et ceux qui nécessitent encore un approfondissement (1-1-2). Selon Arthur, les élèves ont compris, par exemple, ce qui relève de l'organisation du texte en parties ou de l'utilisation des organisateurs. Par contre, Arthur considère que les élèves doivent encore apporter des améliorations en ce qui concerne le développement des arguments dans la lettre. Alors, Arthur rappelle, en interaction avec les élèves, l'existence de trois manières de développer un argument :

Extrait APC2-1[125]

1. E avant qu'on se lance on va revoir / trois types d'arguments ↓ // c'est quoi les trois / comment on peut développer les arguments de trois manières différentes ↑ (3 sec) Norbert ↑
2. Nor euh / pourquoi ↑ euh

[124] Comme expliqué dans notre chapitre méthodologique (cf. § 5.5), y compris pour annoncer les conséquences de cette situation pour nos analyses. Nous y reviendrons également dans notre chapitre conclusif.
[125] Pour ce D3, nous redémarrons la numérotation (donc, à partir de 1) des tours de parole dans les extraits retenus.

Tableau 37. Synopsis D3 (autoévaluation de groupe sur la production finale), classe d'Arthur

Niveaux	Repères temporels	*Description*	Matériel	FST
1		Organisation de la tâche d'écriture et de la démarche évaluative		
1-1		Construction d'une représentation de la tâche		
1-1-1	00'12'' – 02'32''	*Introduit la tâche d'écriture* E annonce que cette leçon correspond à la dernière séance d'écriture de texte argumentatif. Les élèves, par dyades, devront réécrire le premier texte* qu'ils avaient élaboré ensemble. Les groupes d'élèves étaient déjà organisés en conséquence. En interaction avec les élèves, E indique que le but de l'activité est d'améliorer les textes, à partir des éléments travaillés tout au long de la séquence.		Collectif = C
1-1-2	02'33'' – 08'58''	*Remet les élèves en situation (rappel de la leçon précédente et des contenus principaux de la séquence)* A partir d'une activité réalisée lors de la leçon précédente, E présente ses constats concernant les éléments apparemment acquis chez les élèves et ceux qui restent encore à améliorer, relativement à l'écriture d'un texte argumentatif. E insiste notamment sur le travail qui reste à faire concernant le développement des arguments. En interaction avec les élèves, E rappelle les trois manières d'effectuer ce développement (dire pourquoi, présenter une expérience, donner des exemples).		C
1-2		Construction de sens à propos de l'outil d'évaluation		
1-2-1	08'59'' – 17'59''	*Présente l'outil d'évaluation/guide pour l'écriture d'un texte argumentatif (LCL)* E indique que pour cet exercice d'écriture, les élèves peuvent se référer à leur feuille de constats ainsi qu'à une grille préparée pour soutenir l'activité. Après distribution de cette grille, E explicite les alternatives d'appréciation à utiliser. A la demande de E, les élèves lisent, par tours, les critères d'évaluation présents dans la grille ainsi que les deux questions conclusives. E approfondi sur certains de ces éléments.	Guide de production / grille d'évaluation = GPE	C
2		Mise en place de la tâche d'écriture et de la démarche d'évaluation		
2-1		Co-écriture des textes et autoévaluation de groupe (en cours et en fin d'écriture)		
2-1-1	18'00'' – 22'47''	*Organise le travail et présente la consigne* Les élèves s'organisent spatialement et E rend les textes (*productions intermédiaires) et distribue des feuilles lignées. E précise les consignes du travail à effectuer : d'abord, faire un brouillon ; relire le texte dans le but de l'améliorer ; tout doit se faire en chuchotant. E répond aux questions éventuelles des élèves concernant ces consignes.	Feuilles lignées	C
2-1-2	22'48'' – 1h24'12''	*Accompagne les groupes d'élèves dans la démarche* E fait démarrer l'écriture collaborative. Pendant que les élèves travaillent, E passe entre les groupes pour vérifier leur avancement. E fait parfois des propositions de formulation des idées dans les textes des élèves. Également, E répond aux questions éventuelles des élèves (concernant les critères d'évaluation par exemple, pour les clarifier ou les rendre explicites). E s'occupe aussi de répondre à des questions sur l'orthographe et à rappeler l'utilisation du dictionnaire. A un moment donné, E effectue une intervention en collective, pour indiquer qu'un seul groupe avait sorti la feuille de constats. Lorsque les groupes terminent d'écrire le brouillon et d'effectuer l'évaluation à l'aide de la grille, ils peuvent passer à la mise au net du texte.	Feuilles lignées, feuille de constats, GPE, dictionnaire	Groupe = G
2-2		Discussion collective sur l'activité réalisée		
2-2-1	1h24'13'' – 1h35'09''	*Réalise une mise en commun* Même si certains groupes n'ont pas finalisé l'écriture, E démarre la discussion collective. E pose des questions aux élèves pour savoir si ces derniers sont satisfaits du texte élaboré, s'ils ont utilisé ou non les outils pendant l'exercice d'écriture et pour connaitre leur avis sur le travail de collaboration réalisé. E termine par présenter ses propres impressions sur le travail des élèves. E demande aux élèves de rendre le texte de base, le guide de production rempli et le nouveau texte. Les élèves rendent tout le matériel.		C

3. E en **répondant** à la question pourquoi ↓ tu as tout à fait raison ↓ **pourquoi** / alors c'est en fait dire pourquoi est-ce qu'on dit ça hein ↑ pourquoi / euh un argument qui va être développé /
4. Nor parce qu'on dit parce que ↓ / ouais parce que euh
5. E alors on n'est pas obligé de l'écrire comme ça mais en gros oui ça répondrait à la question parce que les / les jeux vidéo sont utiles **parce que** ça développe la rapidité y avait un argument comme ça dans ce qu'on a vu euh
6. El1 la rapidité
7. El2 l'habilité
8. E *les jeux vidéo permettent d'acquérir la rapidité et l'habileté sur l'écran et ça peut être utile dans nombreux métiers* (lecture d'une fiche d'activité) ↓ ça // alors ça ça peut être un argument qui explique **pourquoi** on est pour les jeux vidéo ↓
9. Ren en racontant une expérience vécue ↑
10. E en / deuxième chose / en racontant une expérience vécue ↓ // qu'est-ce qu'on va mettre dans / dans l'argument où on **raconte** une expérience vécue ↑
11. El3 euh on va dire euh on va reprendre la question et on va dire / j'ai essayé
12. E [exacte ↓ on va utiliser quelle personne ↑
13. El3 bah euh / la première du singulier
14. E exactement ↓ je ou nous si on écrit à deux enfin peu importe comment c'est fait mais on s'implique dedans et ben nous on peut prouver que / ça euh c'est une expérience vécue qui montre que ↓
(…)
15. Ren donner un exemple ↑
16. E et autrement donner un exemple qui prouve que / euh (4 sec) telle chose peut être bien ↓ / hein ↑ // donc chaque fois qu'on donne un argument c'est pas juste trois quatre mots ↓ hein ↑ il faut vraiment développer ceci ↓

Suite à la question d'Arthur, des élèves rappellent les trois manières de développer des arguments dans une LCL : répondre à la question pourquoi, raconter une expérience vécue et donner un exemple. Nous constatons qu'Arthur apporte des précisions sur ces formes de développement, sauf en ce qui concerne l'utilisation d'exemples. De plus, il insiste sur le fait que les élèves devront, dans leurs textes, veiller à les utiliser et ne pas se limiter à rédiger des arguments courts.

Arthur précise aux élèves que, pour écrire leur production finale, ils pourront « réutiliser » leur feuille de constats et se servir aussi d'une grille préparée pour l'occasion, comme il est habitude lors des productions écrites (1-2-1 dans le synopsis). Après avoir distribué la grille aux élèves, Arthur leur propose de la « regarder ensemble » :

Extrait APC2-2

17. E alors (4 sec) vous avez euh la grille / avec trois colonnes ↓ / ça c'est vous qui remplirez hein ↑ colonne *oui* (lecture de la grille, appréciation) si vous pensez que c'est fait ↓ *non* si vous avez oublié de le faire ↓ mais en théorie / si on vous donne la grille c'est pour que vous n'oubliez rien donc / il devrait pas y avoir de croix dans la colonne *non* et puis une colonne *en partie* si vous êtes pas entièrement satisfaits de ce que vous avez fait ↓ Lisa lis nous la première / la première chose à faire ↓ / enfin pas à faire ↓ la la la / la première / le premier point du guide
18. Lis *la lettre est divisée en trois parties bien visibles* ↑ (lecture de la grille, premier critère)

19. E *la lettre est divisée en trois parties bien visibles* ↓ pas de souci ↓ euh
20. Ren XXX
21. E non mais vous allez le réécrire le texte ↓ / là maintenant c'est pas d'aller vérifier ce que vous aviez fait ↓ c'est de **reprendre** de relire ce que vous avez fait puis de vous dire ok maintenant qu'on a appris à faire on va le réécrire de manière plus étoffée ↓ hein ↑ / euh Claudia tu nous lis le deuxième point sur l'introduction ↑
22. Cla euh / c'est / c'est euh *nous avons écrit trois* (lecture de la grille, troisième critère) / *nous avons écrit*
23. E [non ↓
24. Cla ah non mais j'ai mal compris parce que je croyais que c'était XXX
25. E d'accord ↓
26. Cla *dans l'introduction nous mentionnons le destinataire* / *nous reformulons la question controversée* / *notre opinion apparaît clairement* (lecture de la grille, deuxième critère)
27. E d'accord ↓ / ça je crois qu'en principe maintenant ça joue chez tout le monde ↓ euh // Grégory tu nous lis le point suivant ↑ /
28. Gré euh / *nous avons suffisamment* (lecture de la grille, quatrième critère)
29. E [non ↓ celui d'en-dessus ↓ (…)
30. Gré *nous avons écrit trois arguments en* / *en adéquation avec notre opinion* ↓ (lecture de la grille, troisième critère)
31. E qu'est-ce que ça veut dire *en adéquation* ↑ /
32. Nor euh c'est avec / on est ensemble / on est d'accord
33. E **non** ↓ c'est pas le fait d'être d'accord à deux ↓ // Oliver ↑
34. Oli bah si on met au début dans l'introduction si on met qu'on est pour ben dans les trois phrases qu'on écrit en bas bah on rajoute / enfin on dit les choses /
35. E il faut qu'on donne trois arguments
36. Oli [dans ce sens
37. E [qui sont pour hein ↑ oui tout à fait ↓ en adéquation c'est qu'ils sont / qu'ils vont dans le même sens que ↓ hein ↑ / euh absolument ↓ ensuite Kevin lis-nous le suivant ↓
38. Kev euh (3 sec) *nous avons suffisamment développé nos arguments* ↓ / *en répondant à la question* pourquoi ↓ *en donnant un exemple* ↓ *en racontant une expérience vécue* ↓ (lecture de la grille, quatrième critère)
39. E voilà ↓ très bien ↓ alors j'aimerais dans ce travail-là que vous vous arrangiez pour avoir trois arguments / et chaque argument est développé avec une de ses trois manières ↓ il y a un argument qui répondra à la question pourquoi ↓ un qui donnera un exemple ↓ un qui racontera une expérience vécue ↓ mais je rappelle dans un **exercice** où vous allez devoir peut-être **inventer** / une expérience vécue ↓ / hein ↑ y a pas besoin que vous l'ayez vécue pour de vrai mais peut-être comme si vous l'aviez vécue ↓ / euh Renata / le suivant ↓
40. Ren *chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme tout d'abord ensuite enfin* ↓ (lecture de la grille, cinquième critère)
41. E voilà ↓ ça je crois alors dans la feuille de constats / que je vous demanderai également de sortir après / vous en avez plus qui sont écrits hein ↑ et puis on a encore d'autres qu'on peut imaginer ↓ euh (…) tu feras le suivant Norbert ↓
42. Nor *notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion* ↓ (lecture de la grille, sixième critère)
43. E d'accord ↓ ça veut dire quoi *qui renforce notre opinion* ↑
44. Oli bah qu'il dit / qu'on redit si on est pour ou contre
45. E voilà ↓ qu'il dit encore une fois si on est pour ou contre ↓ Norbert ↑

46. Nor *la conclusion est introduite au moyen d'un / d'un organisateur comme pour conclure en conclusion* ↓ (lecture de la grille, septième critère)
47. E voilà ↓ parfait ↓ ensuite Adèle ↑
48. Adè *nous signons notre lettre* (lecture de la grille, huitième critère)
49. E voilà ↓ ça c'est tout bon ↓ alors ça c'est toute la partie / euh sur l'argumentatif ↓ puis après on a ce qui vient sur / ce qui est plutôt du français technique hein ↑ euh David lis-nous le suivant ↓
50. Dav *l'orthographe de notre texte est correcte* ↑ (lecture de la grille, neuvième critère)
51. E voilà ↓ pour / pour que l'orthographe de notre texte soit correcte ↑
52. El1 dictionnaire
53. E et voilà on va utiliser le dictionnaire par exemple ↓ / ensuite euh bah Bruno tiens ↓
54. Bru *nos phrases sont bien construites grammaticalement correctes ponctuation respectée* ↓ (lecture de la grille, dixième critère)
55. E voilà ↓ / *ponctuation respectée* ↓ / les points les majuscules / je vous rappelle on fait pas des phrases trop longues ↓ sinon on se perd ↓ hein ↑ et enfin / euh Eva ↓
56. Eva *l'écriture de notre texte est soignée* (lecture de la grille, onzième critère)
57. E voilà ↓ hein ↑ qu'on puisse lire ça correctement ↓ / ça c'est tout ce que vous devez vérifier en écrivant ↓ puis après tout à la fin (3 sec) quelque chose qui nous intéresse / c'est reparler un peu de votre collaboration ↓ si on est un ça pff / c'est pour ça qu'on écrit à deux aussi ↓ *comment vous avez collaboré* (lecture de la grille, première question conclusive) et *globalement* / *si vous êtes satisfaits de votre collaboration* et *pourquoi* ↓ (lecture de la grille, deuxième question conclusive) / que vous répondiez oui ou non / vous allez justifier / argumenter pas beaucoup mais justifier pourquoi on / pourquoi on trouve que c'était bien votre collaboration ou bien pourquoi c'était difficile ↓

Tout d'abord, Arthur présente aux élèves les trois alternatives possibles pour apprécier chacun des « points » (c'est-à-dire, les critères) : *oui*, *non*, *en partie* – tout en laissant entendre que la grille devrait servir aux élèves pour ne rien oublier dans leurs productions et, donc, pour remplir tous les critères (17).

Ensuite, Arthur demande à différents élèves de lire, un à un, les énoncés des critères. Il n'y a pas vraiment d'explication de la part d'Arthur sur certains critères (premier, deuxième, septième et huitième), considérant certainement qu'ils sont suffisamment clairs pour les élèves et qu'ils ne poseront pas de problèmes de compréhension. Pour les troisième et sixième critères, Arthur demande aux élèves d'expliquer une partie de l'énoncé, pour s'assurer de leur bonne compréhension. Enfin, pour les quatrième et cinquième critères, Arthur propose directement des explications ou des compléments d'informations, sans passer forcément par une interaction avec les élèves. Concernant le quatrième critère, Arthur précise une partie de la consigne pour l'activité d'écriture : les élèves devront utiliser les trois manières de développer des arguments, c'est-à-dire, une manière par argument (39). De plus, Arthur signale que les expériences vécues peuvent être inventées pour répondre aux besoins de l'exercice d'écriture.

Arthur distingue les huit premiers critères, qui concernent des éléments propres à un texte argumentatif (49), des trois derniers, qui portent sur des aspects transversaux de la langue (orthographe, syntaxe) ou autres (présentation *soignée* de la lettre). D'ailleurs, Arthur précise aux élèves qu'ils doivent utiliser la grille en cours d'écriture de la lettre et aussi à la fin (57), pour vérifier que tous les critères soient atteints. Il indique également que les deux questions qui clôturent l'outil font référence au processus de collaboration entre les élèves dans le groupe et non au texte.

Suite à la distribution du matériel (productions intermédiaires, feuilles lignées), Arthur rappelle la consigne du travail (2-1-1 dans le synopsis). D'abord, il demande aux élèves de réaliser un brouillon avant de « mettre au net » la production (c'est-à-dire, de préparer la version définitive). Ensuite, Arthur précise certains éléments de la consigne de la manière suivante :

Extrait APC2-3

58. E avant / de vous relancer dans l'écriture (4 sec) j'aimerais dire deux choses ↓ un / vous avez / vous **allez** relire votre texte / que vous aviez écrit / et on a demandé que vous l'amélioriez disons fassiez un / cette fois un **vrai** texte argumentatif comme on l'a travaillé ↓ vous pouvez tout à fait vous dire ah oui non ça allait pas du tout ces arguments comme on a mis on invente un autre argument ↓ vous avez le **droit** de tout changer ↓ hein ↑ / vous pouvez très bien reprendre les arguments que vous avez mis et puis (…) reprendre le même argument mais le développer / mieux ↓ plus longuement ↓ hein ↑ / mais vous pouvez également / tout changer / si vous le désirez ↓
59. El1 d'accord ↓
60. E c'est-à-dire pas reprendre les arguments que vous aviez mis parce que vous dites ah ben non finalement c'était pas terrible cet argument et puis ah ben on avait pas mis d'argument / on avait pas mis euh d'expérience personnelle on avait pas mis ceci on avait pas mis cela donc il faut **vraiment refaire** ce texte / le texte doit être / assez long ↓ / deuxième chose est-ce que quelqu'un a une question ↑ / Bruno
61. Bru si on est contre on peut devenir pour ↑ //
62. E si vraiment vous avez envie de tout changer vous avez le droit oui ↓ (…) autre question ↑/ et dernière chose c'est que / tout se fait en chuchotant ↓ / d'accord ↑ / merci beaucoup ↓ alors bon travail ↓

Ce que nous retenons ici est qu'Arthur signale aux élèves qu'ils peuvent procéder à la (ré)écriture de leur lettre de différentes manières. Les élèves peuvent, par exemple, reprendre les mêmes arguments présentés dans le texte de base (production intermédiaire), tout en les développant davantage (« plus longuement »), ou bien utiliser des arguments complètement différents. Mais ils peuvent également, s'ils le souhaitent, « tout changer » dans leur texte, voire adopter et défendre une position différente à propos de la controverse.

Arthur insiste également sur l'objectif pour les élèves de produire un « vrai texte argumentatif », insistant ainsi sur la qualité attendue de la production finale (comparativement au texte de base et aussi à la production initiale), qui devrait intégrer les différents contenus travaillés pendant la séquence didactique. Nous remarquons qu'Arthur n'évoque pas de manière spécifique le genre textuel qui est la LCL mais il fait le choix de parler toujours de « texte argumentatif » (regroupement de genres, selon Dolz *et al.*, 2001), très probablement en raison de ses habitudes (son histoire personnelle et professionnelle), développées tout au long de sa carrière. Nous faisons l'hypothèse que ce choix ne portera pas préjudice à la compréhension des élèves, même si une référence claire à la spécificité du genre textuel serait plus précise et, en conséquence, souhaitable.

Suite à l'indication d'Arthur, les élèves démarrent le travail d'écriture (2-1-2 dans le synopsis). Durant cette étape, Arthur passe entre les rangs pour vérifier l'avancement du travail, pour accompagner les groupes dans la réalisation de la production et pour répondre aux questions éventuelles des élèves.

Occasionnellement, Arthur réalise des interventions en collectif – par exemple, pour rappeler à toute la classe l'usage attendu de la feuille de constats et de la grille d'évaluation pendant l'écriture.

Au fur et à mesure que les élèves terminent l'écriture du brouillon ainsi que l'évaluation de celui-ci à l'aide de la grille, ils procèdent à la mise au net de la production. Finalement, quand la plupart des groupes ont finalisé l'écriture, Arthur demande aux élèves d'arrêter l'activité et organise un moment de discussion collective, de feedback sur la démarche entreprise (2-2-1).

Anticipation des difficultés potentielles en lien avec la présentation de l'outil évaluatif

La présentation de la grille d'évaluation par l'enseignant est censée favoriser une appropriation par les élèves des attentes qui leur sont adressées. Cependant, en fonction de ce qui est dit (ou non) par l'enseignant, cette étape peut éventuellement être à l'origine de difficultés pour les élèves lors de la réalisation de la démarche. Parmi les écueils que les élèves pourraient affronter lors de l'écriture / l'évaluation de leur production finale, en lien avec la présentation de l'outil effectuée par Arthur, nous en identifions deux principaux, qui sont les suivants :

- Certains critères (« points ») sont abordés en profondeur alors que d'autres ne le sont pas (cf. extrait APC2-2). La question du développement des arguments, par exemple, est largement traitée par Arthur. En revanche, d'autres critères – dont ceux portant sur l'organisation de la lettre en parties, l'introduction, la conclusion ou encore la signature – n'apparaissent pas suffisamment explicités (Arthur n'en offre pas d'explication, considérant très probablement qu'ils sont déjà acquis par les élèves).
- Comme nous l'avons signalé lors de notre analyse *a priori* de l'outil d'évaluation, celui-ci comporte un nombre important de critères (onze) portant sur le texte, plus deux questions-critères conclusives sur l'aspect collaboratif de la démarche, ce qui pourrait conduire à une surcharge cognitive chez les élèves. Ce risque de surcharge pourrait se voir renforcé par la demande d'Arthur d'utiliser les trois formes de développer des arguments dans leur production (cf. extrait APC2-3).

Dans ce qui suit, tout en veillant à établir des liens avec nos analyses *a priori* sur les potentialités et les possibles difficultés associées à la forme de l'outil d'évaluation et à la manière dont Arthur explicite ses contenus, nous présentons nos micro-analyses des interactions de deux groupes d'élèves (A3 et A4). Nous différencions deux ou trois moments évaluatifs (en fonction du groupe) lors de la réalisation de la démarche : 1) lecture de la production de base et évaluation *globale* de celle-ci ; 2) écriture de la production finale (rédaction du brouillon) par les élèves, associée à une démarche d'autoévaluation *en cours d'action* (usage de la grille d'évaluation afin d'améliorer le texte original) ; 3) évaluation *finale* du texte produit (brouillon) à l'aide de la grille, y compris en matière d'ajustements lors de la mise au net, le cas échéant. Pour chaque groupe (§ 7.2.1 et § 7.2.2), nous présentons d'abord nos analyses des interactions (à partir des cinq axes d'analyses définis – cf. § 5.4.1) et ensuite une synthèse qui regroupe nos constats principaux. Enfin, nous décrivons et commentons les interactions qui ont lieu en fin d'activité (§ 7.2.3), lors de la discussion collective organisée par Arthur (cf. Tableau 37, niveau 2-2-1 dans le synopsis).

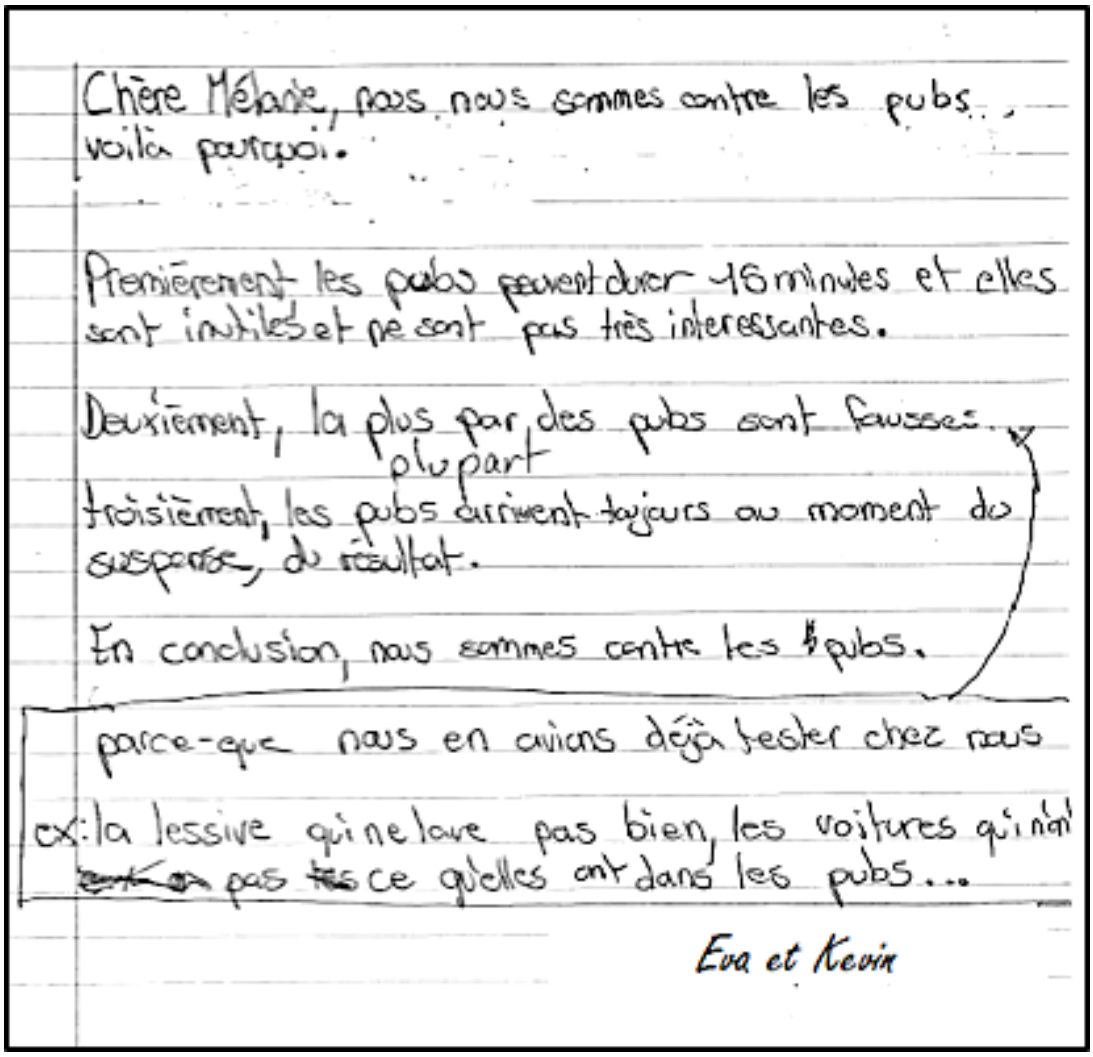
7.2.1 Groupe A3 : Eva & Kevin

Description générale

Dans cette description, nous différencions trois moments dans la réalisation de la démarche par Eva et Kevin : 1) lecture de la production à améliorer et évaluation globale de celle-ci, 2) évaluation en cours d'action, donc pendant l'écriture du brouillon, et 3) évaluation à la fin de l'écriture du brouillon.

<u>Premier moment : lecture de la production de base et évaluation globale</u>

Les élèves commencent par regarder ensemble leur propre lettre qu'ils doivent réécrire et améliorer (production intermédiaire – Figure 55), ainsi que leur feuille de constats.


Chère Mélanie, nous nous sommes contre les pubs. voilà pourquoi.

Premièrement les pubs peuvent durer 15 minutes et elles sont inutiles et ne sont pas très interessantes.

Deuxièmement, la plus par des pubs sont fausses. plupart

troisièmement, les pubs arrivent toujours au moment du suspense, du résultat.

En conclusion, nous sommes contre les pubs.

parce-que nous en avions déjà tester chez nous

ex: la lessive qui ne lave pas bien, les voitures qui n'ont pas ce qu'elles ont dans les pubs...

Eva et Kevin

Figure 55. Texte de base (production intermédiaire) d'Eva et Kevin (A3)

Plus précisément, la dyade formée par Eva et Kevin démarre l'activité par une lecture de leur production intermédiaire, certainement dans le but d'effectuer une première évaluation générale de celle-ci, leur permettant d'envisager des modifications et donc de planifier la réécriture du texte :

Extrait A3-1

63. Kev *les pubs arrivent toujours au moment du suspense* virgule *du résultat* ↓ *en conclusion nous sommes contre les pubs* ↓ (lecture de la production de base) //
64. Eva voilà / ok ↓ bon ben on va réécrire ↓
65. Kev ouais / on peut corriger quelques trucs
66. Eva ouais ↑
67. Kev mais pour moi il est quand même pas mal
68. Eva ouais ↓ // euh
69. Kev on / d'abord on choppe les erreurs hein ↑
70. Eva mmh / on va déjà *chère Mélanie* (lecture de la production de base) il fallait mettre à la ligne
71. Kev ouais voilà
(…)
72. Eva bon d'abord on met chère Mélanie virgule (proposition de rédaction)
73. Kev mais euh en tout cas / moi ce que je pense / aussi que // ce qui manque c'est l'expérience déjà vécue chez nous ↓ là parce qu'on a juste dit que nous avons testé chez nous mais on a pas dit quoi
74. Eva oui on a pas dit oui ↓ euh bon on peut euh / mettre des
75. Kev [en fait
76. Eva pour faire plus long ↓
77. Kev les / en tout cas les deux premières / elles sont pas mal parce que
78. Eva ouais
79. Kev parce que / là y a déjà ça avec ↓

Kevin s'occupe de lire à voix haute la production intermédiaire (63). Puis, il signale que des améliorations sont possibles (65), tout en reconnaissant une certaine qualité au texte de base (67, mais aussi plus tard : 77, 79). Eva est d'accord avec le point de vue exprimé par son partenaire (66, 68). Ensuite, Kevin propose, en matière d'organisation de l'activité, de commencer par un dépistage des erreurs présents dans le texte (69). Eva manifeste encore une fois son accord et identifie tout de suite après un premier aspect susceptible de modification : aller à la ligne suite à l'adresse au destinataire (70). Kevin acquiesce (71), puis il identifie un deuxième changement possible : développer un des arguments en utilisant une expérience vécue (73). Eva partage l'opinion de son co-équipier (74).

<u>Deuxième moment : écriture du brouillon et évaluation en cours d'action</u>

Suite à l'identification de ces premiers aspects pouvant être retravaillés, la dyade se lance dans la rédaction de la production finale (brouillon). Ce faisant, Eva et Kevin se focalisent sur deux éléments constitutifs d'une LCL : les organisateurs logico-argumentatifs et le développement des arguments avancés. Dans ce qui suit, nous présentons des interactions entre les élèves à propos de ces deux éléments[126], afin d'illustrer

[126] Pour la présentation des extraits d'interaction ici nous avons privilégié une organisation à partir des deux éléments textuels mentionnés, sans forcément suivre l'ordre chronologique des échanges.

la manière dont Eva et Kevin les évaluent dans leur production de base pour, ensuite, y apporter des modifications.

- A propos des organisateurs logico-argumentatifs

Suivant l'ordre de la lettre, Eva et Kevin s'attardent dans un premier temps sur le choix d'un organisateur pour introduire le premier argument :

Extrait A3-2

80. Eva on peut d'abord mettre euh au lieu de mettre *premièrement* (lecture de la production de base) on peut mettre tout d'abord (proposition de rédaction) non ↑
81. Kev ouais
82. Eva pour commencer (proposition de rédaction)
83. Kev oui parce qu'on pourrait mettre *deuxièmement* et *troisièmement* (lecture de la production de base) en fait ↓
84. Eva ouais / ben tout d'abord ou pour commencer ↑ (propositions de rédaction)
85. Kev non *chère Mélanie nous* / *nous nous sommes contre les pubs voilà pourquoi* ↓ (lecture de la production de base) /
86. Eva mais / tout d'abord ↑ pour commencer ↑ / ou on met premièrement ↑ //
87. Kev moi je / tout d'abord ou pour commencer ↓ / mmm
88. Eva pour commencer ↑
89. Kev tout d'abord je pense que ça sonne un peu mieux ↓
90. Eva tout d'abord ah oui / bon alors ↓ /

Eva fait différentes propositions d'organisateurs (80, 82) et cherche à connaître l'avis de son partenaire (84, 86). Kevin se montre d'accord avec l'idée de modifier l'organisateur (81, 83), puis prend un peu de temps avant de signaler ses préférences par rapport aux options présentées par Eva (85, 87). Cette dernière insiste pour prendre une décision définitive (88). Alors, Kevin prône pour *tout d'abord* (89). Pour appuyer son choix, il indique que « ça sonne un peu mieux ». Eva valide la décision prise (90).

Dans un deuxième temps, les élèves négocient également le choix des autres organisateurs logico-argumentatifs à inclure dans la lettre. Ainsi, dans l'extrait suivant, Eva et Kevin discutent sur les organisateurs à utiliser pour introduire le deuxième et le troisième arguments :

Extrait A3-3

91. Kev *deuxièmement* (lecture de la production de base) je pense que c'est quand même
92. Eva on met ensuite ↑ (proposition de rédaction) /
93. Kev mmm moi j'aurais préféré moi je dis *deuxièmement* sonne un peu mieux ↓ mais après (4 sec) par contre le *troisièmement* (lecture de la production de base) après on pourra le changer et mettre
94. Eva *en conclusion* ↑ (lecture de la production de base) non ↓ euh
95. Kev euh finalement (proposition de rédaction) / par exemple finalement les pubs ou enfin je sais pas mais on peut changer ↓
96. Eva euh ça se dit comme organisateur finalement ↑ (à l'enseignant)
97. Kev finalement pour le dernier ↓
98. E bien sûr que / oui bien sûr ↓ absolument ↓ oui ↓ /
99. Kev on se dit finalement ça donne le dernier argument

100. Eva [là euh au lieu de *troisièmement* on met finalement ↑
101. Kev ouais ↓ / après il faut déjà voir après on va devoir essayer de faire la phrase / de la recopier avec finalement et voir si ça euh le fait ↓ / on fait *deuxièmement* pour le deuxième ↑
102. Eva ok ↓

Pour introduire le deuxième argument, Eva propose une modification de l'organisateur par rapport à celui qui apparaît dans la production de base, soit *deuxièmement* (92). Mais Kevin n'est pas d'accord et signale vouloir le garder (91, 93). En contrepartie, il propose de changer l'organisateur qui introduit le troisième argument (93). Suivant ce raisonnement, Eva suggère d'utiliser *en conclusion*, apparemment sans en être complétement convaincue (94). Alors Kevin fait une contreproposition : *finalement* (95). Mais Eva paraît ne pas être convaincue non plus par cette dernière option et demande l'avis d'Arthur (96), qui valide la proposition de Kevin (98). Alors, Kevin sollicite sa partenaire afin de valider les deux organisateurs qu'il a proposés (99, 101). Eva manifeste son accord (102).

- A propos du développement des arguments avancés

Dans leur recherche d'aspects susceptibles d'amélioration, Eva et Kevin terminent sur la question du développement des arguments présentés dans la lettre :

Extrait A3-4

103. Kev euh qu'est-ce qu'on peut corriger ↑ //
104. Eva on va essayer de trouver d'autres arguments pour faire plus long ↑
105. Kev euh là on peut mettre euh / c'est facultatif / *premièrement les pubs peuvent durer 15 minutes et elles sont inutiles* / *et* / *et elles sont inutiles et pas très intéressantes* ↓ (lecture de la production de base) ce qu'on peut mettre aussi / euh entre parenthèses la plupart du temps ↓ (proposition de rédaction) mais ça je pense que c'est un peu inutile ↓
106. Eva mmh
107. Kev donc non ↓ / voilà alors qu'est-ce qu'on peut corriger ↑
108. Eva *nous mentionnons* (marmonne) ok *destinataire nous reformulons la question controversée* ↓ *notre opinion apparaît clairement* ↓ (lecture de la grille d'évaluation)
109. Kev non mais je pense que là c'est quand même long ↓ / euh *en répondant à la question pourquoi* ↓ (lecture de la grille d'évaluation) parce que *les pubs peuvent durer 15 minutes et elles sont* / euh *elles sont inutiles et ne sont pas très intéressantes* quoi ↓ donc ça je pense qu'on peut garder ↓
110. Eva ouais
(…)
111. Kev là on peut recopier là tout ça parce que c'est bon
112. Eva ouais
113. Kev pour moi en tout cas ↓ /
114. Eva (chuchote) *tout d'abord* virgule (elle recopie) / *les pubs*
115. Kev *les pubs peuvent durer 15 minutes* (4 sec) euh /
116. Eva *durer 15 minutes* / ou plus (proposition de rédaction) / ça fera plus long ↓
117. Kev [oui ou plus ↓
(…)
118. Eva *et ne sont pas très intéressantes* (lecture de la production de base) et (4 sec) euh /
119. Kev on peut euh

120. Eva on peut mettre des expériences vécues ici ↓ //
121. Kev euh les expériences vécues c'est plutôt pour euh *deuxièmement la plupart des pubs sont fausses* ↓ (lecture de la production de base) // parce que là on dit qu'elles sont fausses / et ça veut dire qu'on les a on va / c'est là qu'on va pouvoir les raconter ↓
122. Eva mmh (3 sec)
123. Kev mais par contre pour *très* / pour *ne sont pas très intéressantes* là on peut mettre des exemples ↓ /
124. Eva euh oui voilà ↓

Kevin demande l'avis d'Eva concernant d'autres améliorations possibles (103). Elle suggère de chercher à davantage développer les arguments (104). Alors, Kevin propose des idées dans ce sens-là, mais finalement il considère que ces informations supplémentaires n'ont pas d'utilité (105). Il relance donc sa question sur les ajustements potentiels (107). Pour y répondre, Eva se réfère aux critères présents dans la grille d'évaluation (108). Kevin fait de même et se focalise sur celui qui concerne le développement des arguments en répondant à la question pourquoi (109). Effectuant ce contrôle, les élèves considèrent que le premier argument rédigé dans la production de base peut être maintenu (109-113). Finalement, Eva propose une idée (« ou plus ») pour renforcer l'argument (116), acceptée immédiatement par Kevin (117).

De plus, Eva considère que le premier argument pourrait être développé à l'aide d'une expérience vécue (118, 120). Kevin, quant à lui, considère que ce mode de développement serait plus adapté pour le deuxième argument (121) et que le premier pourrait être étayé en présentant des exemples (123). Eva accepte le point de vue exprimé par son partenaire (122, 124).

Enfin, nous considérons que les interventions des élèves dans cet extrait, au sujet du développement des arguments, laissent entrevoir leur représentation de cette partie de la consigne : pour eux, développer équivaut à « faire plus long » (104, 109, 116).

Lorsqu'ils avancent dans la rédaction du brouillon, tout en essayant de développer leurs arguments, les élèves (principalement Kevin, semble-t-il) éprouvent une difficulté à comprendre et, surtout, à différencier clairement certaines façons de développer les arguments. C'est ce qui nous révèle l'extrait suivant :

Extrait A3-5

125. Kev en fait Arthur y a / j'ai une question ↓
126. E oui
127. Kev *en donnant un exemple* et *en racontant une expérience vécue* (lecture de la grille d'évaluation, quatrième critère) c'est un peu la même chose ↓ parce que là / *exemple la lessive qui ne lave pas bien* (lecture de la production de base) et tout ↓ et ça c'est un exemple qu'on / on a déjà / on peut aussi dire ça dans l'idée qu'on l'a vécu ↓ //
128. E ben dans l'expérience vécue / vous allez vous impliquer en disant je ↓ ou nous ↓
129. Eva mmh
130. E dans l'exemple / pas forcément ↓ / vous allez vous n'allez pas le mettre ↓
131. Kev d'accord ↓
132. E hein ↑
133. Eva ok ↓

Kevin sollicite Arthur pour lui expliquer qu'il ne voit pas de différence entre deux manières de développer les arguments dans le texte, soit donner des exemples et raconter des expériences vécues (125, 127). Arthur lui répond en indiquant que la différence réside dans l'implication des auteurs et se traduit donc par la présence ou l'absence de certains pronoms personnels (« je » ou « nous ») dans la formulation des phrases (128, 130). Les élèves disent être d'accord avec l'explication présentée par Arthur (131, 133).

Après cette clarification, Eva et Kevin se focalisent sur la rédaction et, particulièrement, l'étayage de leurs arguments dans la lettre, comme l'illustre l'extrait suivant :

Extrait A3-6

134. Kev *deuxièmement* / *la plupart des pubs sont fausses* (lecture de la production de base)
135. Eva *parce que* / *parce que nous en avions déjà testé chez nous* / mais là on peut mettre des expériences vécues ↓ /
136. Kev mais attends ↓
137. Eva là on peut mettre des expériences vécues ↓
138. Kev attends ↓ mets / mets déjà / la phrase et puis après euh
139. Eva *la plupart des pubs* ↑
140. Kev ouais / *la* / *la plupart des pubs sont fausses* quoi ↓ / après on va essayer de trouver une bonne façon de le dire ↓
141. Eva ouais ↓ / (marmonne) *la plupart des pubs sont fausses* (…) alors des / *la plupart des pubs sont fausses* ↓ *deuxièmement la plupart des pubs sont fausses* //
142. Kev car nous en avons déjà testé chez (proposition de rédaction) attends ↓ ça c'est une idée ↓
143. Eva oui **car** ↓ parce que parce que
144. Kev *nous en avions déjà* / *testé chez nous* (lecture de la production de base)
145. Eva *chez nous*
146. Kev *la* euh /
147. Eva *la*
148. Kev *exemple*
149. Eva *la lessive*
150. Kev *la lessive*
151. Eva *qui qui ne lave pas* ↓
152. Kev voilà ↓
153. Eva pas bien qui / non qui laisse des taches (proposition de rédaction)
154. Kev qui laisse des taches voilà euh
155. Eva euh *les voitures qui n'ont pas* (lecture de la production de base)
156. Kev non ça
157. Eva non ça
158. Kev ça on peut quand même zapper
159. Eva ouais ça on zappe
160. Kev ça le fait pas trop
161. Eva ça on s'en fiche ↓ euh mmm qu'est-ce qui a de pas très intéressant ↑ /
162. Kev euh //
163. Eva dans les jeux des fois il manque des trucs ↓ / non ça arrive pas souvent ↓
164. Kev attends ↓ dans les jeux attends ↓
165. Eva non ça arrive pas souvent les jeux qui ont pas // euh / la lessive qui lave pas bien ça ok ↑ mais après y a quoi ↑ (9 sec)
166. Kev les jeux / les jouets y a un truc qu'on pourrait dire avec les jouets ↓
167. Eva oui les jouets ouais ↓ /

168. Kev attends ↓ sinon la la / télé qui n'a pas certaines fonctions // qu'elle a sur la pub ↓
169. Eva ouais mmh ↓ (…)

Pour le développement du deuxième argument, Eva propose de se servir d'une expérience vécue (135, 137). Kevin semble d'accord, même s'il demande à sa partenaire de ne pas aller trop vite (136) et de commencer par recopier le début de la phrase (de l'argument) telle qu'elle apparaît dans la production de base (138, 140). Eva accepte (139, 141). Ensuite, les élèves reviennent sur l'idée de développer l'argument à partir d'une expérience vécue (142, 143). Pour ce faire, ils s'appuient sur ce qu'ils avaient proposé dans leur production intermédiaire (l'exemple de la lessive, 144-155). Mais ils visent également à y apporter des modifications, à proposer de nouvelles informations (les exemples des voitures, puis les jeux et les jouets, 156-169). Ce faisant, Eva et Kevin s'engagent dans une longue discussion (d'environ sept minutes – pas rapportée ici) durant laquelle un bon nombre d'idées sont examinées (les lunettes, les canapés, les crèmes de jour, les ustensiles de cuisine, etc.), dont certaines sont retenues pour la rédaction de l'argument.

Plus tard, les élèves essaient de répéter l'exercice pour la rédaction de leur troisième argument. Dans l'extrait suivant, Eva et Kevin cherchent des exemples leur permettant de développer leur argument :

Extrait A3-7

170. Kev alors *troisièmement* (lecture de la production de base) euh finalement (proposition de rédaction) *les pubs arrivent toujours au moment du suspense* (lecture de la production de base) euh / je euh / euh virgule *du résultat*
171. Eva les pubs arrivent souvent au moment du film (proposition de rédaction) /
172. Kev euh
173. Eva non
174. Kev non pas du film ↓ / on garde ça et après on donne de petits exemples moi je dis ↓
175. Eva [ok ↓ / *au moment* / *du* // (écrit)
176. Kev *suspense* // ou *du résultat* / virgule ↓ le *résultat* je pense que ça le fait moins bien ↓ (5 sec) un peu bizarre tout quand même ↓
177. Eva ouais // mmm /
178. Kev à la ligne / enfin les deux points enfin on va donner des exemples
179. Eva deux points ↑
180. Kev ouais parce qu'on va donner des exemples ↓
181. Eva ok ↓
182. Kev et on doit aller à la ligne aussi ↓ / euh mmm
183. Eva on met au moins deux trois quatre exemples ↑
184. Kev euh on verra ↓
185. Eva euh /
186. Kev en fait je suis même pas sûr que / ben // j'ai **aucune idée** d'exemple ↓ (16 sec) on peut mettre / qu'est-ce qu'on met ↑
187. Eva mmm
188. Kev on met un exemple ou pas ↑
189. Eva ouais /
190. Kev alors un ou deux parce que ça va être quand même assez difficile à trouver ↓
(…)
191. Eva euh

192. Kev dans Mission Impossible au moment où y a le plus d'actions ↑ (proposition de rédaction) on peut mettre ↑
193. Eva ouais ↓ / dans / Mission (6 sec) Impossible (écrit)
194. Kev attends ↓ dans Mission Impossible // après virgule attends attends attends ↓ non pas de virgule ↓ enfin au moment où y a le plus d'actions (5 sec)
195. Eva où (écrit) /
(…)
196. Kev moi je dis que un exemple ça **pourrait** le faire ↓ / parce qu'on en a déjà quand même donné pas mal ↓
197. Eva ben on peut mettre **un** exemple ↓
198. Kev ouais ↓
199. Eva on laisse tomber allez ↓ un exemple suffit ↓
200. Kev ouais ↓

Comme lors de la rédaction du deuxième argument, les élèves s'appuient d'abord sur ce qu'ils avaient rédigé dans leur production de base (170). Eva propose une première modification pouvant préciser la teneur de l'argument (« au moment du film », 171), mais son idée est rejetée par Kevin (172, 174). Il propose de garder la forme originale de la phrase (malgré quelques doutes, 176) et d'écrire ensuite des exemples (174, 178). Eva accepte le point de vue de son co-équipier (177, 181) et propose d'inclure jusqu'à quatre exemples (183). Or, Kevin apparaît hésitant, voire peu convaincu de pouvoir trouver une telle quantité d'idées pour étayer l'argument (184, 186, 188, 190).

En effet, les élèves éprouvent des difficultés pour le développement de leur troisième argument. Après avoir discuté ensemble et demandé l'aide d'Arthur (échanges pas rapportés dans cet extrait), Eva et Kevin terminent par trouver une idée qui semble leur satisfaire (en référence au film « Mission Impossible », 192-195). Suite à la rédaction de cette phrase, les élèves continuent à chercher d'autres exemples (en évoquant notamment d'autres films). Après avoir traversé aussi de longs moments de silence et visiblement fatigués par l'exercice, la dyade décide enfin de rester sur un seul exemple pour étayer l'argument (196-200).

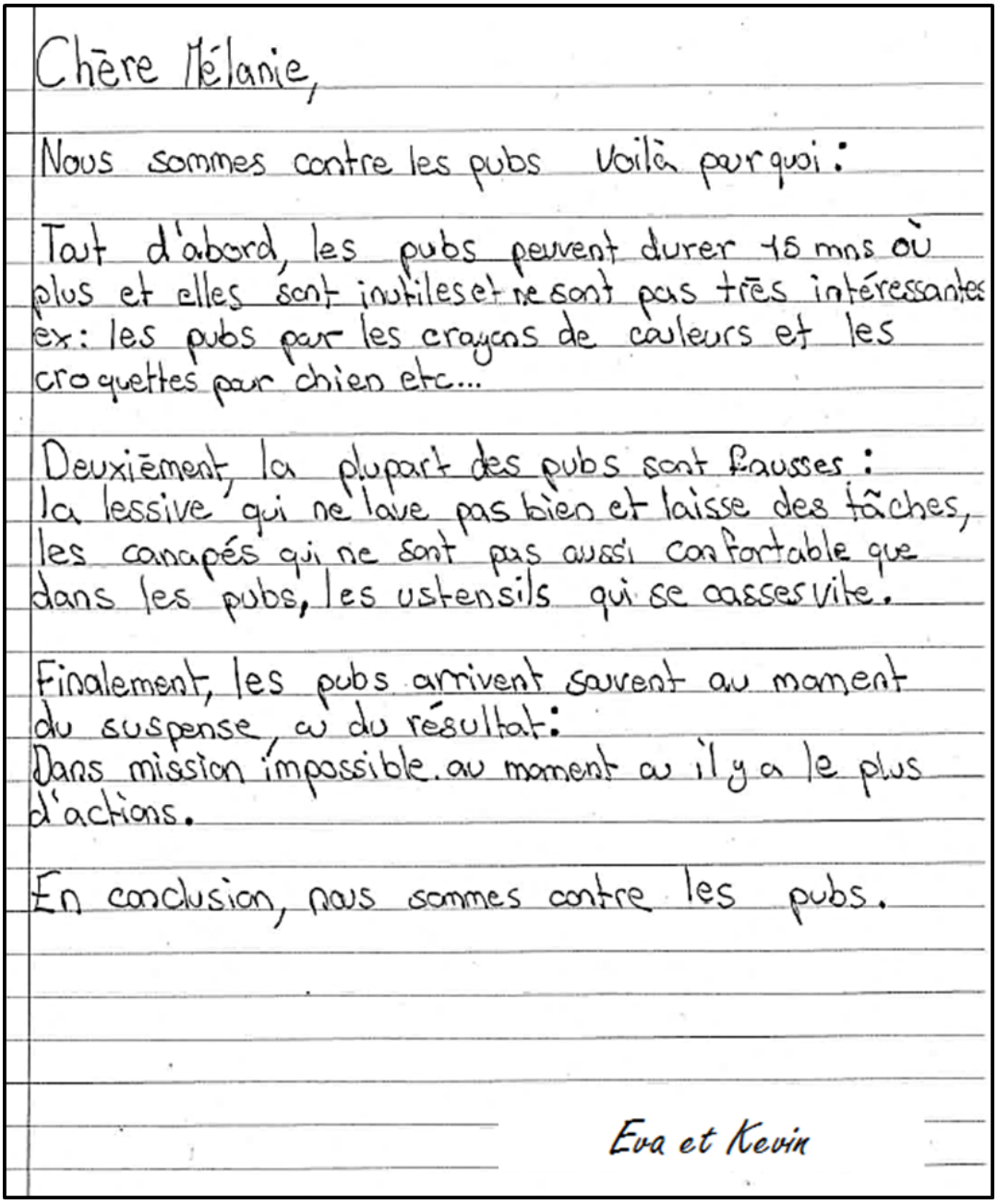
Kevin justifie l'utilisation d'un seul exemple pour développer le troisième argument par le fait qu'Eva et lui-même ont « déjà quand même donné pas mal » (d'exemples) à d'autres endroits de la lettre. Cette affirmation de Kevin n'est pas anodine, car nous remarquons que, malgré leur intention d'utiliser les trois modes de développement des arguments, les élèves n'en ont finalement utilisé qu'un seul. En effet, dans leur production finale (cf. Figure 56, voir page suivante) les idées retenues par les élèves ainsi que leur style de rédaction donnent à voir uniquement l'usage d'exemples pour étayer leurs arguments.

<u>Troisième moment : évaluation à l'aide de la grille et mise au net de la lettre</u>

Quand l'écriture du brouillon est terminée, Eva et Kevin décident de solliciter Arthur afin notamment de lui montrer le produit de leur travail :

Extrait A3-8

201. Kev ok c'est terminé ↓ (7 sec)
202. Eva bon on va on va montrer à Arthur
203. Kev ouais ↓


Chère Mélanie,

Nous sommes contre les pubs Voilà pourquoi :

Tout d'abord, les pubs peuvent durer 45 mns où plus et elles sont inutiles et ne sont pas très intéressantes ex : les pubs pour les crayons de couleurs et les croquettes pour chien etc...

Deuxièment, la plupart des pubs sont fausses : la lessive qui ne lave pas bien et laisse des tâches, les canapés qui ne sont pas aussi confortable que dans les pubs, les ustensils qui se casses vite.

Finalement, les pubs arrivent souvent au moment du suspense, ou du résultat:
Dans mission impossible. au moment ou il y a le plus d'actions.

En conclusion, nous sommes contre les pubs.

Eva et Kevin

Figure 56. Production finale de la dyade A3

204. Eva pour voir si c'est bien ↑ (ils se lèvent mais l'enseignant leur demande de rester à leur place) (…)
205. Kev attends d'abord on remplit la feuille ↓ (fait référence à la grille) /
206. Eva ben on la remplit à la fin ↓ parce que là c'est le brouillon ↓
207. Kev bof ↓ s'il accepte (parle de l'enseignant) (7 sec) mais je savais pas que c'était une feuille de brouillon sinon j'aurais pas fait un truc comme ça moi ↓ // mais après c'est bon s'il accepte c'est bien ↓ on n'aura qu'à recopier ↓
208. Eva ouais ↓ ben c'est / c'est pas grave ↓

209. Kev ben si on recopie c'est pas grave mais en attendant je suis là / c'est quasiment pas un brouillon ↓ / s'il faut corriger on corrigera ↓
(…)
210. Kev (à l'enseignant) on savait pas que c'était le brouillon donc on a fait correctement on dirait ↓
211. E oui très joli ↓ mais
212. Kev après on sait pas si c'est bien ↓ si tu es d'accord ↓
213. E alors / euh il faut que vous vérifiez quand même un petit peu l'orthographe ↓ il faut ben /
214. Eva mmh
215. Kev on va faire ça
216. E XXX point par point
217. Eva mmh
218. Kev tu vois ↑ je t'avais dit ↓ (de remplir la grille)
219. E et puis essayer de remplir ↓
220. Eva et après on fait la / on fait le euh
221. E ben si vous estimez que c'est bon au niveau orthographe c'est bon à la rigueur vous le réécrivez pas ↓ effectivement il a l'air bien présenté ↓

En attendant l'arrivée d'Arthur (qui demande aux élèves de rester à leur place, 204) pour lui donner à voir le brouillon, Kevin propose de remplir la grille d'évaluation (205). Mais Eva n'accepte pas, considérant que la grille doit être complétée seulement après la mise au net de la production (206). Apparemment, Eva n'anticipe pas l'utilité (potentielle) de remplir la grille avant, ce que l'on peut comprendre compte tenu qu'Arthur n'a pas précisé cet aspect dans sa consigne. Kevin, quant à lui, n'insiste pas sur la question et se focalise plutôt sur la qualité du brouillon, qu'il considère presque comme une version définitive (207, 209, 210). Lorsqu'Arthur rejoint le groupe, il confirme que la qualité du brouillon est bonne (211, puis plus tard aussi : 221), mais il insiste également sur le travail qu'il reste à faire : la révision de l'orthographe (213) et l'évaluation du texte produit à l'aide de la grille (216). Kevin revient donc sur ce qu'il avait signalé plutôt à sa partenaire concernant le remplissage de l'outil (218), sans toutefois verbaliser le sens qu'il donne à cette organisation de la démarche.

Eva et Kevin procèdent donc tout de suite à l'évaluation qui, comme l'illustre l'extrait suivant, se réalise rapidement et sans qu'il y ait énormément de discussion entre les élèves autour des appréciations proposées :

Extrait A3-9

222. Eva euh *la lettre est divisée en trois parties bien visibles* (lecture de la grille, premier critère) oui ↓
223. Kev oui ↓
224. Eva (marmonne) *nous mentionnons le destinataire nous reformulons la question controversée notre opinion apparaît* (lecture de la grille, deuxième critère) oui
225. Kev oui voilà ↓ / oui ça les trois *exemple expérience vécue* (lecture de la grille, quatrième critère) et tout ↓ / la lettre ah oui ↓ /
226. Eva (marmonne) XXX oui ↓
227. Kev oui ↓ quand tu parles comme ça je comprends pas ↓ (rit)
228. Eva (marmonne) *chaque argument est introduit d'un organisateur comme tout d'abord ensuite enfin* (lecture de la grille, cinquième critère)
229. Kev ouais

230. Eva oui ↓ / *la lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion* (lecture de la grille, sixième critère) oui
231. Kev [oui // *la conclusion est introduite au moyen d'un organisateur* (lecture de la grille, septième critère)
232. Eva oui ↓
233. Kev *comme pour conclure en conclusion* ↓ oui
234. Eva oui ↓ *nous signons notre lettre* (lecture de la grille, huitième critère) / oui ↓
235. Kev oui / c'est fait ↓
236. Eva (marmonne) *l'orthographe de notre texte* (lecture de la grille, neuvième critère) oui
237. Kev oui ↓ moi je l'ai vu correcte en tout cas ↓ je sais pas ↓
238. Eva *nos phrases sont bien construites grammaticalement correctes ponctuation* (lecture de la grille, dixième critère) oui ↓
239. Kev oui ↓
240. Eva *l'écriture de notre texte est soignée* ↓ (lecture de la grille, onzième critère) oui ↓
241. Kev bien sûr ↓ heureusement ↓ (rit)
242. Eva alors ok ↓

Eva et Kevin passent rapidement en revue les différents critères – parfois trop rapidement, comme l'indique la réaction de Kevin à la manière dont Eva lit les premiers énoncés (227). Les élèves se partagent la lecture à voix haute des critères et tous les deux proposent des appréciations, sans forcément les justifier. Le Tableau 38 présente de manière synthétique la façon dont Eva et Kevin ont pris ces différentes décisions évaluatives.

Tableau 38. Processus décisionnel de l'autoévaluation finale de la lettre (A3)

Critères d'évaluation (numérotation et formulation originales dans l'outil)	*Appréciation marquée dans la grille*	*Détails sur la prise de décisions (origine et accueil des propositions, justification des appréciations)*
1. La lettre est divisée en trois parties bien visibles.	Oui	- Eva propose → Kev accepte (manifestation verbale d'accord). - Pas de justification.
2. Dans l'introduction : - nous mentionnons le destinataire ; - nous reformulons la question controversée ; - notre opinion apparaît clairement.	Oui	- Eva propose → Kev accepte (manifestation verbale d'accord). - Pas de justification.
3. Nous avons écrit **trois** arguments en adéquation avec notre opinion.	Oui	- Appréciation pas verbalisée
4. Nous avons suffisamment développé nos arguments : - en répondant à la question « pourquoi » ; - en donnant un exemple ; - en racontant une expérience vécue.	Oui	- Kev propose → pas de réaction verbale d'Eva - Pas de justification.

5. Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : *tout d'abord, ensuite, enfin*, …	Oui	- Kev propose → Eva accepte (manifestation verbale d'accord). - Pas de justification.
6. Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.	Oui	- Eva propose → Kev accepte (manifestation verbale d'accord). - Pas de justification.
7. La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : *pour conclure, en conclusion.*	Oui	- Eva propose → Kev accepte (manifestation verbale d'accord). - Pas de justification.
8. Nous signons notre lettre.	Oui	- Eva propose → Kev accepte (manifestation verbale d'accord). - Pas de justification.
9. L'orthographe de notre texte est correcte.	Oui	- Eva propose → Kev accepte (manifestation verbale d'accord). - Pas de justification.
10. Nos phrases sont bien construites (*grammaticalement correctes, ponctuation respectée*).	Oui	- Eva propose → Kev accepte (manifestation verbale d'accord). - Pas de justification.
11. L'écriture de notre texte est soignée.	Oui	- Eva propose → Kev accepte (manifestation verbale d'accord). - Pas de justification.

Sans s'attarder particulièrement sur aucun aspect, Eva et Kevin considèrent que tous les critères contenus dans la grille sont remplis. Mais à aucun moment ils ne justifient leurs avis en confrontant *référent* et *référé* (Hadji, 2012b). Nous observons donc ici un traitement en surface des différents éléments et un caractère un peu artificiel de l'évaluation proposée – que l'on retrouve, d'une manière générale, dans ce type d'évaluation *critériée* (Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2015a).

Le traitement des deux questions-critères qui clôturent l'outil – et qui portent sur la dynamique de collaboration dans le groupe – prend un peu plus de temps (comparativement à la manière dont Eva et Kevin ont abordé les critères portant sur le texte) :

Extrait A3-10

243. Eva *expliquez comment vous avez collaboré* ↓ (lecture de la grille, première question-critère) on a donné des idées ensemble et on a
244. Kev on a / choisi les meilleures ↓ attends ↓
245. Eva ouais
246. Kev attends ↓ moi je // d'abord on a choisi correctement l'organisateur (proposition de rédaction)
247. Eva d'abord (écrit)
248. Kev nous avons
249. Eva nous avons ↓
250. Kev choisi l'organisateur ↓ (10 sec) virgule
251. Eva euh mmm

252. Kev et nous avons attends attends ↓ note pas encore ↓ et nous avons essayé de de construire euh les arguments
253. Eva mmh
254. Kev attends non non euh mmm / et // on a essayé plusieurs on a essayé / plusieurs / XXX / je sais pas comment dire ↓ on a essayé de construire / plusieurs arguments et nous avons choisi / nous avons construit plusieurs arguments et nous avons choisi les meilleurs ↓ // je sais pas si ça peut le faire mais bon ↓ (4 sec)

Suite à la lecture de la première question-critère, Eva amorce une réponse (243). Kevin propose un complément à l'idée de sa partenaire (242). Par la suite, les élèves continuent à discuter sur la réponse à rédiger, mais c'est surtout Kevin qui propose des idées. Eva, quant à elle, manifeste son accord avec les propositions de son co-équipier et les met par écrit (246-254).

La réponse proposée par Eva et Kevin à la première question apparaît détaillée et rend compte de la manière dont les élèves ont travaillé ensemble. Concernant la deuxième question-critère, la réponse de la dyade apparaît plus générale, mais laisse entrevoir la représentation des élèves sur ce qui implique collaborer. Voici un extrait des échanges entre les élèves lors de la rédaction de cette deuxième réponse :

Extrait A3-11

255. Eva *globalement êtes-vous satisfaits de votre collaboration pourquoi* ↑ (lecture de la grille, deuxième question-critère) / alors oui
256. Kev car nous avons bien collaboré ↓ (proposition de rédaction)
257. Eva oui / car / nous / avons / bien / collaboré ↓ (écrit) // oui ↑
258. Kev et nous nous sommes mis d'accord ↓
259. Eva et / nous (3 sec) sommes (4 sec, écrit) mis d'accord ↓
260. Kev voilà ↓ fini ↓

La dynamique pendant la construction de la phrase de réponse est similaire à celle observée lors du traitement de la première question. Eva lit l'énoncé et propose une réponse positive (255). Kevin apporte ensuite des idées pour étoffer cette réponse (256, 258), alors qu'Eva manifeste son accord et s'occupe de les mettre par écrit (257, 259). La Figure 57 donne à voir la formulation définitive des réponses proposées par Eva et Kevin aux questions sur la collaboration dans leur groupe.

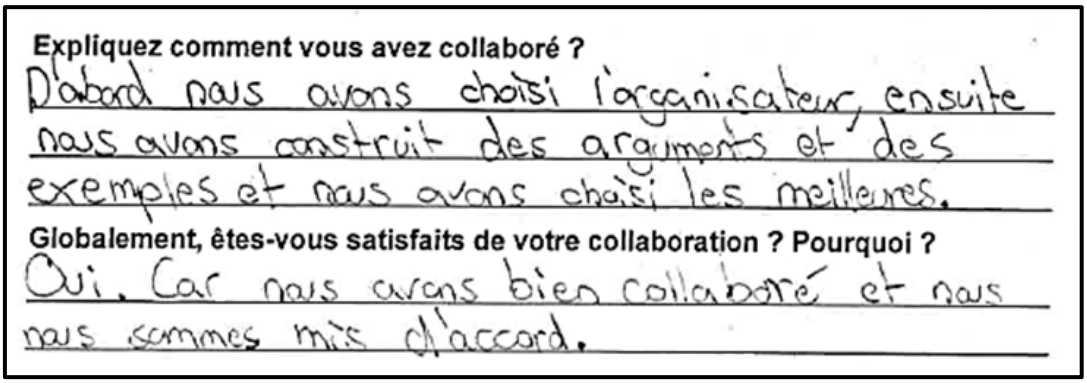


Figure 57. Réponses de la dyade A3 aux questions-critères présentes dans l'outil

Pour conclure l'activité, les élèves effectuent une relecture de leur production finale (brouillon) afin de vérifier l'orthographe :

Extrait A3-12

261. Eva ok ↓ alors je vais juste / je vais juste relire pour voir si y a pas de fautes /
(…)
262. Kev voilà ↓ *finalement les pubs arrivent souvent au moment* (lecture du brouillon) / *du suspense ou du résultat* ça c'est bon ↓ *dans Mission Impossible dans Mission Impossible* / *au moment où il y a le plus* (7 sec)
263. Eva voilà ↓
264. Kev voilà ↓ j'ai / il n'y a plus de fautes ↓
265. Eva ouais ↓
266. Kev c'est bon on a corrigé les fautes ↓

Eva s'occupe d'une première révision de la lettre (261). Puis, Kevin se prête également à l'exercice (262). Les deux élèves concluent que le brouillon a été bien corrigé et qu'il est correcte au niveau de l'orthographe (263-266). Pour terminer l'activité, Eva effectue à la mise au propre de la production.

Modes individuels de participation des élèves dans la démarche

D'une façon générale, Eva et Kevin apparaissent tous les deux très engagés dans la réalisation de la démarche. Leurs formes individuelles de participation dans celle-ci s'avèrent proches, même si nous constatons qu'il existe des particularités et que les rôles assumés par les élèves ne sont pas identiques (Figure 58, voir page suivante).

Les deux élèves se montrent très actifs tout au long de l'écriture de leur production finale et, surtout, capables de poser un regard critique sur leur lettre de base (production intermédiaire), en identifiant dans celle-ci des aspects positifs ainsi que des aspects susceptibles d'amélioration (cf. extrait A3-1). Eva et Kevin apportent tous les deux des idées pour la rédaction de la lettre, afin d'introduire des modifications par rapport à la production de base. Nous constatons une hétérogénéité restreinte quant à la manière dont les deux élèves abordent la démarche et une très faible dissymétrie en matière de connaissances et compétences sur le plan disciplinaire et sur le plan évaluatif. Toutefois, nous remarquons que très souvent c'est l'avis de Kevin qui s'impose. Il semble guider l'organisation des échanges et de la démarche (cf. extraits A3-1 et A3-8) et sa voix paraît avoir plus de poids lors de la prise de décisions – en ce qui concerne, par exemple, les organisateurs ou les exemples pour étayer les arguments (cf. extraits A3-2, A3-6, A3-7).

Kevin apparaît donc comme un *leader expert* (Alaoui *et al.*, 1996), qui apporte des informations nécessaires pour faire avancer le groupe dans la réalisation de la tâche et qui exerce une influence importante sur les choix effectués par la dyade. Il apparaît aussi comme un *leader fonctionnel* (Alaoui *et al.*, 1996), dans le sens où, à travers ses suggestions et ses actions, il structure la réalisation de l'activité. Sur le plan de la communication, Kevin présente des habiletés importantes : il exprime clairement et facilement ses opinions, utilise souvent un ton affirmatif et, à la fois, reste à l'écoute de sa partenaire et vise à connaitre son avis (extrait A3-4, A3-7). Ainsi, il endosse le double rôle d'*émetteur-récepteur*.

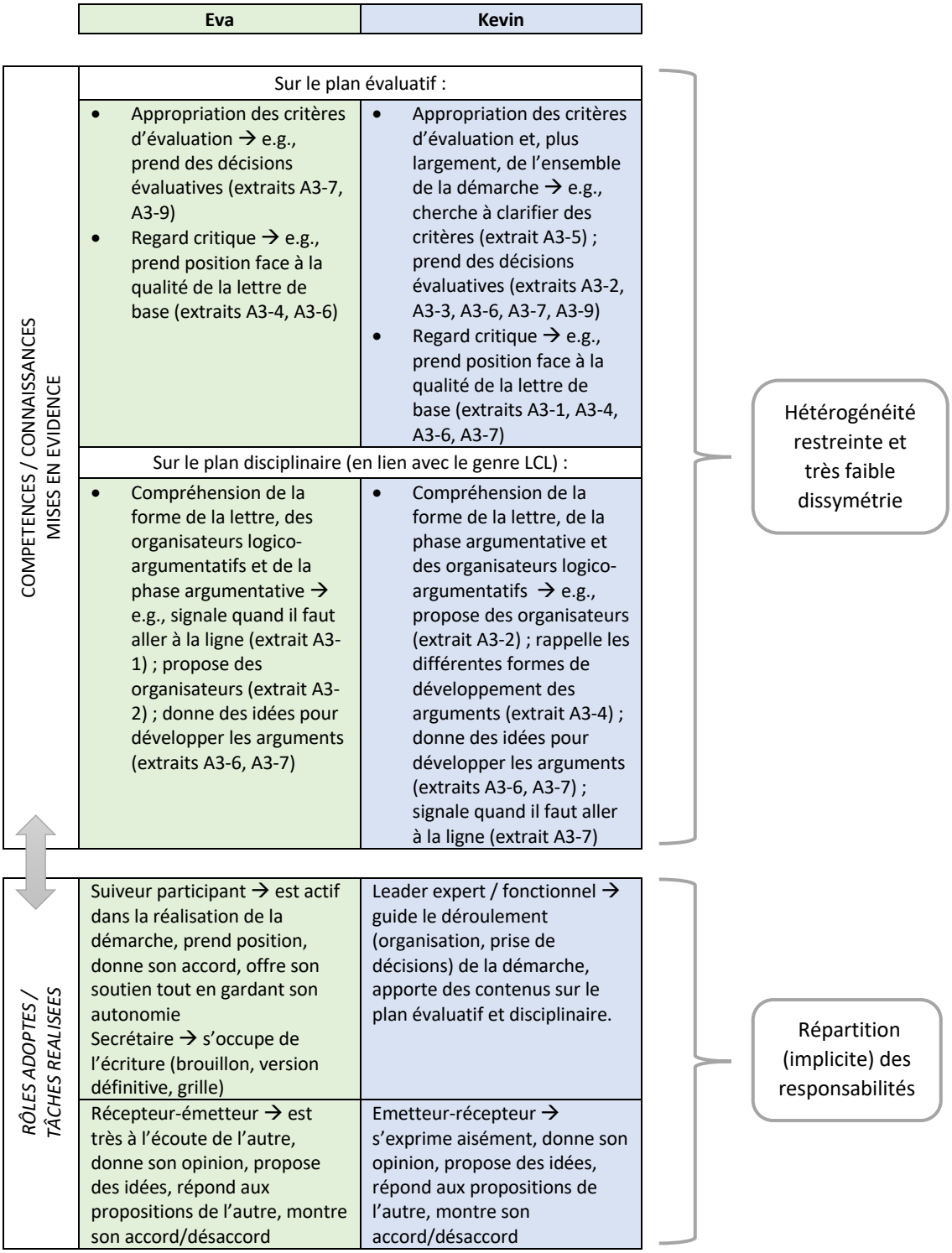


Figure 58. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade A3

Eva, quant à elle, n'est pas du tout passive dans sa manière d'investir la démarche, mais elle n'assume pas un rôle de leader. Elle apparaît plutôt comme un *suiveur participant* (Kellerman, 2007) qui contribue à la réalisation de l'activité, fait des propositions importantes pour la rédaction de la lettre et offre son soutien

au leader pour la réalisation de la tâche (par exemple, en ratifiant les décisions prises), tout en étant capable de le questionner (cf. extrait A3-3). De plus, Eva endosse le rôle de *secrétaire*, car c'est elle qui s'occupe de mettre par écrit les idées (dans le brouillon, dans la version finale de la production, dans la grille). Enfin, sur le plan communicationnel, Eva paraît être avant tout à l'écoute de son co-équipier, très ouverte à ses propositions, elle-même s'exprimant aussi avec aisance. En ce sens, elle endosse le double rôle de *récepteur-émetteur*.

Dynamiques de collaboration entre les élèves dans la démarche

La collaboration entre Eva et Kevin est soutenue par un climat socio-relationnel favorable, ainsi que par une répartition implicite (non anticipée ni discutée explicitement par Eva et Kevin, mais construite dans l'interaction, en tant qu'accomplissement social – Filliettaz, 2012) des responsabilités et de rôles (cf. Figure 58). Un fort engagement des élèves dans la réalisation de l'activité est observé et les échanges hors-tâche sont pratiquement inexistants.

Une dynamique de dialogue, d'écoute mutuelle et de recherche de l'accord paraît s'installer dès le début jusqu'à la fin de la démarche. Les actions et discours des élèves s'inscrivent largement dans un mouvement de coordination et de continuité (Bachmann & Grossen, 2007). Leur mode de fonctionnement se rapproche très souvent d'une *co-construction* (Gilly *et al*., 2001), car Eva et Kevin se coordonnent pour, chacun à leur tour, apporter des idées pour la rédaction de la lettre et s'appuient mutuellement sur leurs propositions respectives. Lors de l'évaluation finale du brouillon à l'aide de la grille, la forme prise par la collaboration entre les élèves s'apparente plus à une *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001) : Eva et Kevin manifestent clairement leur accord avec les avis exprimés par l'autre. Les acquiescements extériorisés par l'une et l'autre servent ainsi à confirmer et renforcer les appréciations proposées.

Généralement, les échanges entre les élèves se rapprochent d'un *discours cumulatif* (Mercer, 2000) : Eva et Kevin contribuent tous les deux à la discussion, de manière positive (dans une logique de collaboration) et l'élaboration des idées apparaît donc partagée. Or, les propositions des élèves (celles de Kevin particulièrement) sont acceptées rapidement, sans passer forcément par un examen critique des avis exprimés. Nous observons plutôt un recours des élèves à des répétitions, des validations ou des confirmations des idées proposées.

Les moments de divergence entre Eva et Kevin sont rares et très brefs (cf. extrait A3-7, 171-175). Plus encore, il n'y a pas vraiment de consolidation du désaccord, car un compromis est toujours rapidement trouvé (c'est surtout Eva qui adhère facilement au point de vue de Kevin), sans qu'il y ait même pas besoin d'entrer dans l'argumentation. Ainsi, lorsque leurs points de vue respectifs ne convergent pas tout de suite, l'attitude des élèves laisse entrevoir leur volonté de trouver un terrain d'entente et d'avancer ensemble.

Rapport du groupe à l'enseignant et rôle joué par ce dernier

Nous observons sept épisodes d'interaction entre la dyade et Arthur durant la réalisation de l'activité. Quatre de ces épisodes ne figurent pas dans les extraits d'interactions que nous avons retenus pour effectuer la description générale de l'activité – en raison de la quantité d'informations et, surtout,

considérant que toutes les interactions ne sont pas également significatives. Dans le Tableau 39, nous présentons de manière synthétique les informations principales concernant l'ensemble de ces épisodes.

Tableau 39. Description synthétique des épisodes d'interaction entre A3 et Arthur

Extrait concerné	*Action(s) des élèves*	*Action(s) de l'enseignant*
Non disponible (ND)	Eva → Pose une question sur les espaces pour différencier les parties de la lettre	Arthur répond à la question (sauter des lignes entre les arguments)
Extrait A3-5	Kevin → Pose une question sur la différence entre deux formes de développer un argument (expériences vécues et exemples)	Arthur répond à la question (usage ou non des pronoms je ou nous)
Extrait A3-3	Eva → Pose une question sur l'usage d'un organisateur (finalement)	Arthur répond à la question (confirme l'usage de l'organisateur)
ND	Kevin → Demande de l'aide pour reformuler une phrase (troisième argument)	Arthur fait des propositions de reformulation de la phrase
ND	Eva et Kevin → Demandent de l'aide pour trouver des exemples (développement d'un argument)	Arthur donne des idées d'exemples pouvant être utilisés
Extrait A3-8	Eva et Kevin → Montrent le produit du travail réalisé (brouillon)	Arthur indique les actions à suivre (révision de l'orthographe, évaluation à l'aide de la grille)
ND	Kevin → Fait savoir que l'activité est terminée	Arthur acquiesce, regarde brièvement le texte et les informations consignées dans la grille

Ces différentes interactions sont toujours initiées par les élèves, qui sollicitent Arthur à différents moments de la démarche. Dans la plupart des cas (interactions en cours d'écriture – cellules en couleur verte dans le tableau), Eva et Kevin prennent appui sur Arthur afin d'avancer dans la rédaction de la lettre ou, plus précisément, pour faire face à des situations de doute ou de difficulté. C'est pourquoi les élèves lui posent des questions sur l'organisation de la lettre, sur les organisateurs logico-temporels ou encore sur le développement des arguments. En ce sens, nous considérons qu'Arthur est perçu par Eva et Kevin comme une personne-ressource à laquelle ils peuvent se référer, notamment quand les autres ressources sociales et matérielles à disposition (le pair, la grille, la feuille de constats) semblent ne pas suffire pour les soutenir dans leur activité. Nous constatons que, dans ces situations, Arthur effectue un *guidage ciblé* (Mottier Lopez, 2012) auprès des élèves. En effet, il répond directement à leurs questions ou fait des propositions spécifiques (en matière d'idées ou d'exemples) que les élèves peuvent utiliser (s'ils le souhaitent) dans leur production.

Dans d'autres cas (interactions ayant lieu vers la fin de l'activité – cellules en couleur orange dans le tableau), Eva et Kevin recourent à Arthur plutôt pour avoir un feedback, voire une validation concernant le travail effectué – donc, par rapport au texte produit ou à la grille d'évaluation renseignée. Alors, Arthur est non seulement perçu comme une ressource et un référent mais il représente également l'autorité aux yeux des élèves : c'est lui qui a le *dernier mot* pour indiquer si le produit de la collaboration entre les élèves (que ce soit la lettre ou la grille) est ou non satisfaisant. Dans ces situations, nous constatons deux types différents d'intervention de la part d'Arthur. Dans un des épisodes (que nous analysons plus bas – cf. Figure 64), la rétroaction d'Arthur sert à valider la forme (non le contenu) de la lettre et, surtout, à indiquer aux élèves qu'une partie de la démarche doit encore être réalisée. Dans l'autre épisode, Arthur confirme la fin de l'activité (pour lui, les élèves ont accompli la tâche) mais il ne fait pas de retour spécifique sur les contenus de la production finale ni sur les appréciations marquées dans la grille d'évaluation (donc, finalement, il ne valide pas le travail réalisé par les élèves).

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Dans les interactions entre Eva et Kevin, lors de la rédaction de leur production finale, nous pouvons identifier des indices d'une régulation (effective ou potentielle) portant sur deux plans différenciables et complémentaires : 1) les contenus de la lettre et 2) l'activité du groupe. Dans ce qui suit, nous analysons quatre situations – ou types de situations – particulièrement significatives en matière de régulation :

a) Des régulations entre pairs portant sur les contenus de la lettre

Dans les interactions entre Eva et Kevin, à différents moments, nous identifions un ensemble de mécanismes de régulation qui permettent aux élèves d'accomplir la tâche, en ajustant les contenus de la lettre qu'ils sont en train de produire. Ces mécanismes partagent une même structure, que nous présentons dans la Figure 59. Si ces mécanismes portent sur différents éléments de la production (comme nous l'expliquons ci-dessous), le but des élèves paraît être toujours le même : répondre à la consigne de réécrire et améliorer leur texte de base (production intermédiaire). Pour ce faire, ils mettent en œuvre une opération de contrôle (Allal, 2007) qui consiste à identifier dans la production intermédiaire des « erreurs » ou des aspects susceptibles d'amélioration. Quand ces aspects sont décelés, les élèves opèrent un ajustement : proposent une ou plusieurs alternatives (pour « corriger », pour faire autrement) et effectuent un choix pour apporter une ou plusieurs modifications au texte de base. Ils introduisent donc de nouvelles informations pour construire leur production finale.

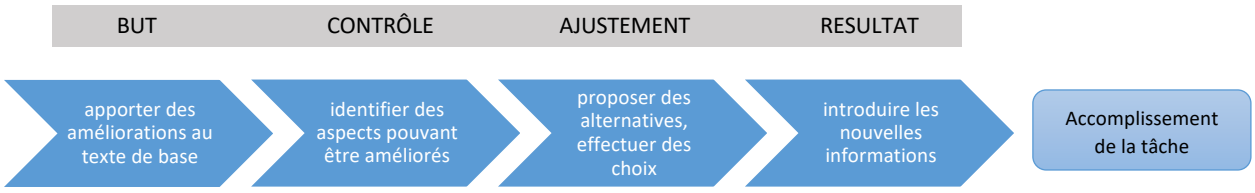


Figure 59. Structure des régulations entre pairs (A3) sur les contenus de la production

Dans le Tableau 40, ci-dessous, nous présentons les différents éléments qui ont été identifiés par les élèves comme susceptibles de modification, ainsi que les ajustements réalisés. A chaque fois, nous indiquons l'extrait d'interaction concerné. De plus, pour chaque opération, nous précisons le rôle joué par Eva et Kevin (en tant qu'agents de régulation).

Tableau 40. Objets des régulations : ajustements dans la production d'A3

Épisode (extrait)	*Éléments à modifier → agent*	*Ajustement → agent*
A3-1	Pas d'espace après l'adresse au destinataire (*chère Mélanie*) → Eva	Aller à la ligne → Eva
A3-2	Changer le premier organisateur (*premièrement*) → Eva	Plusieurs alternatives → Eva Choix (*tout d'abord*) → Kevin
A3-3	Changer le troisième organisateur (*troisièmement*) → Kevin	Proposition et choix (*finalement*) → Kevin
A3-4 A3-6	Étayer le deuxième argument par des expériences vécues → Kevin (A3-4), puis Eva (A3-6)	Plusieurs alternatives, choix (*lessive*, *canapés*, *ustensiles*) → Eva et Kevin
A3-7	Étayer le troisième argument par des exemples → Kevin	Proposition et choix (*Mission Impossible*) → Kevin

b) Une régulation négative à propos d'un des contenus de la lettre

Lors du choix des organisateurs logico-argumentatifs, les élèves décident d'utiliser *tout d'ab*ord pour introduire le premier argument. Concernant le deuxième organisateur, Eva propose d'utiliser *ensuite*, alors que Kevin suggère de garder celui qui apparaît dans la production de base, soit *deuxièmement* (cf. extrait A3-3). Dans cette interaction, comme dans les cas précédents, le but des élèves est d'apporter des améliorations à la production de base (Figure 60). Or, l'opération de contrôle mise en œuvre conduit à des conclusions différentes chez les élèves : Eva considère qu'il faut modifier le deuxième organisateur, alors que pour Kevin ce n'est pas nécessaire. Le point de vue de Kevin est rapidement accepté et validé par Eva. Donc, finalement, il n'y a pas d'ajustement (concernant l'organisateur) vis-à-vis de la production intermédiaire. Il y a donc une rupture (représentée dans la figure par le changement de couleur et de forme dans les flèches) qui conduit à un dysfonctionnement du mécanisme de régulation et qui a un impact négatif pour le texte produit (production finale).

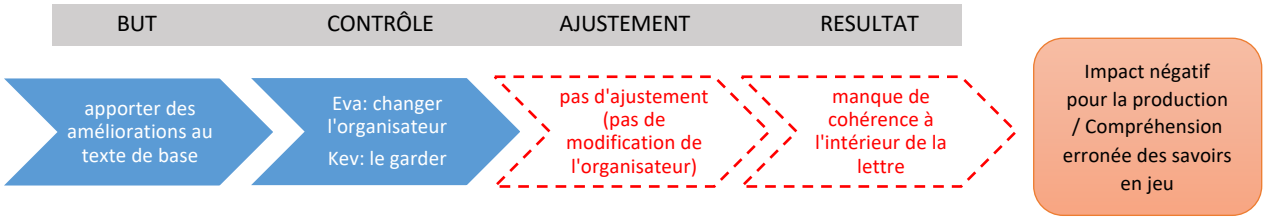


Figure 60. Régulation négative sur la présentation de la controverse dans une LCL (A3)

En effet, le choix d'organisateur fait par les élèves afin d'introduire le deuxième argument n'est pas approprié en raison de leur décision (prise auparavant) concernant le premier organisateur. Dans un texte

argumentatif, les organisateurs peuvent marquer différents types de transitions, dont l'énumération. C'est le cas de *premièrement*, *deuxièmement*, *troisièmement*, etc. Leur utilisation dans un texte doit veiller à respecter la série afin d'en assurer la cohérence (comme nous l'expliquons plus bas). Dans le cas de la lettre d'Eva et Kevin, ce n'était pas cohérent de garder *deuxièmement*, compte tenu du fait qu'ils avaient choisi de remplacer *premièrement*. C'est pourquoi nous considérons que la régulation s'avère négative : elle est au détriment de la production finale des élèves et peut éventuellement conduire à ces derniers à se construire une représentation inadéquate sur les organisateurs logico-argumentatifs, éléments constitutifs d'un texte argumentatif sous la forme d'une LCL.

c) Une régulation entre pairs portant sur des contenus de la lettre et, à la fois, sur l'activité du groupe

Dans l'extrait A3-4, Eva et Kevin sont à la recherche d'éléments de la lettre de base (production intermédiaire) qu'ils pourraient « corriger ». Leur but est donc, encore une fois, d'améliorer leur texte (comme signalé dans la Figure 61). L'opération de contrôle mise en œuvre par les élèves leur permet d'identifier un aspect qui demande à être retravaillé : le développement des arguments. Ainsi, Eva et Kevin décident, par exemple, d'étayer le deuxième argument en se servant d'expériences vécues (comme nous l'avons indiqué plus haut), chose qu'ils font par la suite (cf. extrait A3-6). Ce mécanisme de régulation permet aux élèves d'accomplir la tâche, de répondre à la consigne de l'activité.

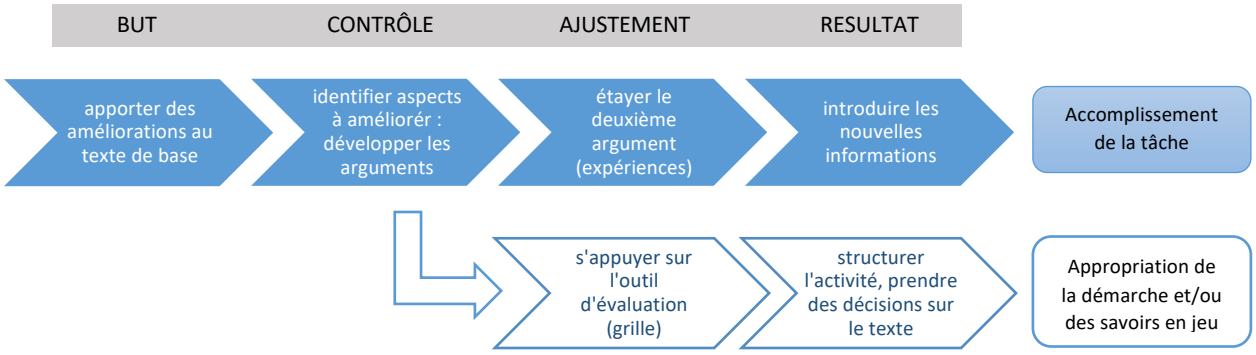


Figure 61. Régulations entre pairs (A3) : les contenus et l'activité du groupe

Dans ce même mécanisme, nous identifions un deuxième plan de la régulation (représenté par les formes blanches avec contour bleu dans la figure) : celui de l'activité évaluative du groupe. Lorsque les élèves sont à la recherche d'aspects susceptibles d'amélioration, ils se réfèrent généralement à leur lettre de base et, parfois, à la feuille de constats. Or, dans cette interaction (extrait A3-4), Eva et Kevin décident de s'appuyer sur la grille d'évaluation mise à disposition. Ce recours spontané à l'outil évaluatif leur permet, semble-t-il, de structurer leur recherche et d'identifier des aspects à garder et des aspects à modifier, par rapport à leur production intermédiaire. Nous interprétons cet usage de la grille comme un ajustement de l'activité évaluative de la dyade qui leur permet (encore) d'atteindre leur but et, probablement, de s'approprier davantage la démarche d'évaluation intégrée à la tâche d'écriture.

d) Des régulations interactives élèves-enseignant en cours et en fin d'écriture

Comme indiqué plus haut, sept épisodes d'interaction entre les élèves et Arthur ont lieu pendant la réalisation de l'activité. En ce qui concerne les cinq premiers épisodes (cellules en vert dans le Tableau 39), nous identifions des mécanismes de régulation qui partagent (d'une manière générale) une même structure (celle présenté dans la Figure 62). Dans ces épisodes, le but pour Eva et Kevin est, de nouveau, de pouvoir améliorer leur texte de base (production intermédiaire). Toutefois, dans la poursuite de ce but, les élèves rencontrent parfois des difficultés. Lorsqu'ils les identifient, Eva et Kevin ajustent leur action en conséquence : ils décident de consulter Arthur. Les informations apportées par ce dernier permettent à la dyade de débloquer la situation. Ainsi, l'ensemble des opérations effectuées constitue un mécanisme d'autorégulation de l'activité du groupe qui permet à Eva et Kevin – à travers le soutien d'Arthur – de surmonter leurs obstacles et d'avancer dans l'accomplissement de la tâche (l'écriture de leur production finale).

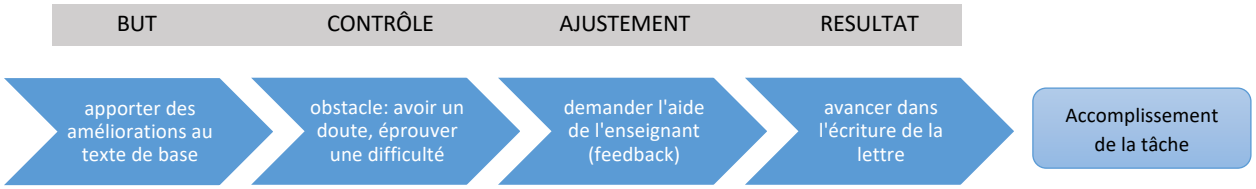


Figure 62. Structure des régulations entre A3 et Arthur sur l'activité du groupe

Dans la plupart de cas, ces mécanismes permettent aux élèves non seulement de réguler leur activité de groupe (deuxième plan de la régulation), mais aussi le produit même de cette activité, c'est-à-dire, les contenus de la lettre (premier plan). En effet, lorsque les élèves sollicitent Arthur, ce dernier leur donne un retour (un feedback) que la dyade utilise généralement pour adapter le contenu de la production. Or, parfois le mécanisme de régulation n'aboutit pas. C'est le cas, par exemple, lors du deuxième épisode référé dans le tableau (cf. extrait A3-5).

Comme indiqué ci-dessus, le but général des élèves est d'apporter des améliorations à la production de base. Plus précisément, Eva et Kevin visent ici à développer leurs arguments (comme signalé dans la Figure 63, voir page suivante). Pour pouvoir le faire, Kevin a besoin de mieux comprendre la différence entre deux des formes d'effectuer ce développement : donner des exemples et raconter des expériences vécues. Alors, Kevin ajuste son action et sollicite l'aide d'Arthur. Malgré l'explication apportée par Arthur (qui est un rappel de ce qu'il avait précisé lors de la présentation de la grille – cf. extrait APC2-1), nous constatons que le but de la dyade n'est que partiellement atteint. Certes, les élèves proposent un développement des arguments dans leur production finale. Or, dans celle-ci, Eva et Kevin ne font pas de distinction entre les deux manières évoquées pour réaliser ce développement. C'est pourquoi nous considérons que le résultat du mécanisme de régulation n'est pas finalement celui escompté (ce qui est représenté par la forme avec des contours en pointillé dans la figure). Si les élèves accomplissent la tâche, force est de constater que le produit de leur collaboration (la production finale) pourrait encore être amélioré (comme nous l'explicitons plus bas). D'ailleurs, nous considérons qu'il n'y a pas d'indice d'une appropriation par les

élèves des savoirs en jeu (sur les différentes formes de développer des arguments) qui étaient ici au centre des échanges.

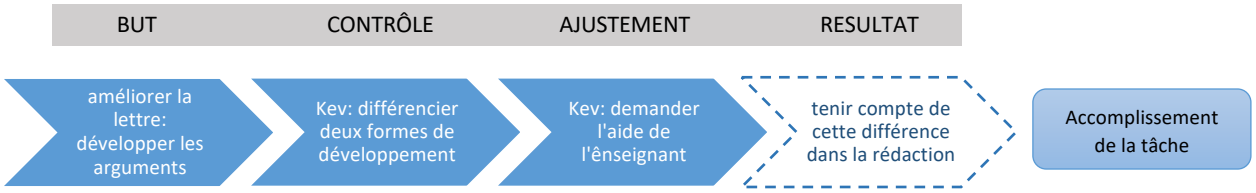


Figure 63. Régulation entre A3 et Arthur : développement des arguments

Concernant les deux derniers épisodes d'interaction entre les élèves et Arthur (cellules en orange dans le Tableau 39), nous identifions également des mécanismes de régulation qui portent sur l'activité de groupe (deuxième plan) et non sur les enjeux disciplinaires de la tâche. Or, ces mécanismes suivent une structure différente à celle que nous avons décrite ci-dessus. Pour l'illustrer, nous prenons ici le cas du sixième épisode d'interaction entre les élèves et Arthur (cf. extrait A3-8), qui a lieu à la fin de l'écriture du brouillon. Dans ces échanges, le but pour les élèves (comme indiqué dans la Figure 64) semble être d'avoir la validation d'Arthur à propos du texte rédigé (« voir si c'est bien », dans les mots d'Eva). Afin d'effectuer ce contrôle, la dyade lui montre le brouillon produit. Le retour d'Arthur ne porte pas vraiment sur le contenu de la production, mais il donne des informations fondamentales sur la démarche des élèves. En effet, la demande de la dyade permet à Arthur de signaler que l'activité n'est pas encore terminée et, plus encore, d'indiquer à Eva et Kevin les actions qu'ils doivent entreprendre par la suite.

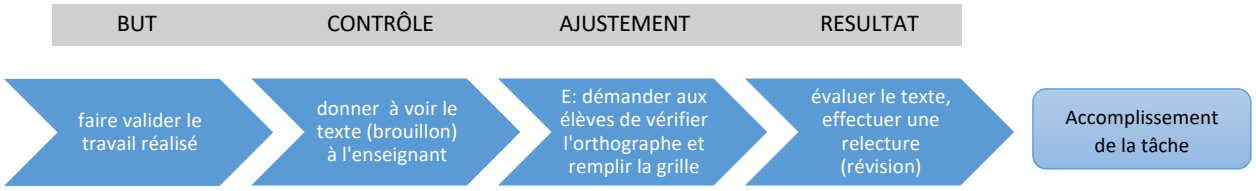


Figure 64. Régulation entre A3 et Arthur : validation du travail effectuée

L'intervention d'Arthur peut donc être interprété comme une *régulation rétroactive* (Allal, 2007), car elle correspond à un retour d'information (feedback) qui permet aux élèves d'ajuster leur action. En effet, tout de suite après leur interaction avec Arthur, Eva et Kevin effectuent l'évaluation du texte à l'aide de la grille (cf. extrait A3-9), puis aussi la révision de l'orthographe (cf. extrait A3-12). De plus, l'action d'Arthur est à concevoir comme intégrée à un mécanisme plus large d'autorégulation de l'activité du groupe d'élèves, dans lequel Eva et Kevin font appel à leur enseignant pour déterminer si la tâche est (ou non) accomplie.

Dans les différents épisodes d'interactions analysés ci-dessus, nous constatons que l'activité évaluative de la dyade est régulée de manière *distribuée* dans le groupe. Même si les apports de Kevin apparaissent plus nombreux que ceux d'Eva, nous ne pouvons pas dire que le rôle d'agent régulateur est assuré par un seul

élève. Eva et Kevin se partagent cette responsabilité et sont tous les deux à l'origine des mécanismes de régulation observés. Ainsi, ce rôle (d'agent régulateur) circule entre les membres du groupe (Perry & Winne, 2013), en fonction de leurs compétences, de l'aspect de l'activité qui fait objet de régulation et, plus largement, des particularités de chaque épisode d'interaction.

Pertinence de l'autoévaluation réalisée par le groupe

Notre propre analyse de la production finale d'Eva et Kevin (cf. Tableau 41) nous permet d'affirmer que l'évaluation que les élèves ont effectuée à l'aide de la grille est, à quelques exceptions près, adéquate par rapport aux critères définis dans l'outil et, donc, aux éléments constitutifs d'un texte argumentatif sous la forme d'une LCL.

Tableau 41. Comparaison de l'autoévaluation d'A3 avec l'évaluation du chercheur

Critères	Évaluation effectuée par la dyade	Évaluation du chercheur (avec justification des appréciations)
1. La lettre est divisée en trois parties bien visibles.	*Oui*	Oui → il y en a même plus, car on peut différencier entre 5 et 6 parties (paragraphes).
2. Dans l'introduction : **- nous mentionnons le destinataire ;** **- nous reformulons la question controversée ;** **- notre opinion apparaît clairement.**	*Oui*	Oui → les trois informations demandées apparaissent dans l'introduction (premier paragraphe) de la lettre. Or, la référence à la controverse est très succincte (les pubs).
3. Nous avons écrit trois arguments en adéquation avec notre opinion.	*Oui*	Oui → trois arguments différents sont présentés, tous en accord avec la position annoncée (pour).
4. Nous avons suffisamment développé nos arguments : **- en répondant à la question « pourquoi » ;** **- en donnant un exemple ;** **- en racontant une expérience vécue.**	*Oui*	Oui → les arguments apparaissent bien développés (chaque argument occupe 4 lignes), à travers des exemples (donc, une seule forme de développement utilisée).
5. Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : tout d'abord, ensuite, enfin, …	*Oui*	Oui → les trois organisateurs utilisés sont, dans l'ordre, *tout d'abord-deuxièmement-finalement*. La cohérence entre les organisateurs pourrait être amélioré (par exemple, en utilisant *premièrement*).
6. Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.	*Oui*	Oui → la position des élèves (contre) est rappelée dans la conclusion. La phrase conclusive répète exactement la formulation utilisée dans l'introduction.
7. La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : pour conclure, en conclusion.	*Oui*	Oui → l'organisateur utilisé est *en conclusion*.
8. Nous signons notre lettre.	*Oui*	Oui → les noms des élèves apparaissent en tant que signature.
9. L'orthographe de notre texte est correcte.	*Oui*	Oui → l'orthographe est, en général, adéquate.

10. Nos phrases sont bien construites (grammaticalement correctes, ponctuation respectée).	*Oui*	Oui → d'une manière générale, la construction des phrases est adéquate. Certaines phrases sont à revoir, en ce qui concerne la ponctuation ou l'accord sujet-verbe
11. L'écriture de notre texte est soignée.	*Oui*	Oui → d'une manière générale, la présentation de la lettre est bonne.

Dans leur évaluation finale du texte, Eva et Kevin ont considéré tous les critères comme atteints (de ce fait, l'autoévaluation ne conduit pas à des ajustements de la production). Nous partageons en grande partie leur point de vue et considérons donc que leur production finale respecte la plupart des éléments textuels du genre. Or, nous questionnons certaines décisions prises par la dyade lors de ce dernier moment évaluatif et qui reflètent finalement d'autres choix réalisés pendant la réalisation de l'activité (notamment, en matière d'évaluation en cours d'action). En effet, certains aspects de la production finale d'Eva et Kevin nous semblent encore susceptibles d'être améliorés. A ce propos, nous constatons principalement que :

- Dans l'introduction de la lettre, les élèves indiquent clairement leur position (*nous sommes contre les pubs*) mais il n'y a pas vraiment un rappel ou une reformulation de la controverse (deuxième critère). Même si la question débattue peut être sous-entendue dans l'opinion exprimée par Eva et Kevin, dans une production finale on s'attend à ce que la référence à la controverse soit plus précise et clairement identifiable.
- Les élèves présentent trois arguments différents et cohérents avec la position adoptée à propos de la controverse (troisième critère). De plus, ces arguments apparaissent développés (quatrième critère). Par contre, une partie de la consigne d'Arthur concernant ce dernier élément n'a pas été respecté : Eva et Kevin n'ont utilisé qu'une seule forme de développement des arguments, soit donner des exemples. Malgré la claire intention des élèves d'inclure les trois formes demandées dans leur texte, aucun argument n'apparaît développé en répondant à la question pourquoi ou en racontant une expérience vécue.
- Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur (cinquième critère). En revanche, il y a un manque de cohérence entre les organisateurs logico-argumentatifs retenus par les élèves. Eva et Kevin utilisent les marqueurs suivants dans leur production : *tout d'abord – deuxièmement – finalement*. Ce faisant, les élèves combinent deux types différents de séries (Turco & Coltier, 1988)[127] : la première, composée d'adverbes d'ordre simples (*d'abord/tout d'abord*, *ensuite*, *enfin*), et la deuxième, composée d'adverbes ordinaux de manière (*premièrement*, *deuxièmement*, … *finalement*). Pour assurer la suite logique des organisateurs, il aurait fallu soit garder *premièrement* (organisateur utilisé dans la production de base), soit changer tous les organisateurs.
- La lettre comporte une conclusion cohérente avec l'opinion présentée (sixième critère). Or, plus que renforcer la position exprimée par Eva et Kevin, elle ne fait que la répéter. En effet, la même phrase, mot pas mot, est utilisée dans l'introduction et dans la conclusion de la lettre (*nous sommes contre les pubs*).

[127] Suivant les propos des auteurs cités, nous considérons qu'il convient de distinguer ces séries et de les utiliser séparément, en l'occurrence, lors de la production d'un texte argumentatif. Parallèlement, nous reconnaissons que la question peut faire débat. Par exemple, pour De Saussure et Morency (2013), la différence signalée n'est pas « fondamentale » et un mélange de séries apparaît « naturel ».

- Les aspects transversaux de la langue (orthographe, syntaxe – neuvième et dixième critères) sont, en général, respectés dans la production finale d'Eva et Kevin. Mais des améliorations sont encore possibles sur ce plan, par exemple afin de remédier une ponctuation insuffisante (*les pubs peuvent durer 15 minutes ou plus et elles sont inutiles et ne sont pas très intéressantes*) ou un manque d'accord sujet-verbe (*les ustensiles qui se casses vite*) dans certaines phrases du texte.

Nous sommes conscient que certains des éléments présentés ci-dessus demandent un travail d'approfondissement qui dépasse le contenu des modules de la séquence didactique. C'est le cas, par exemple, en ce qui concerne les types d'organisateurs ou les questions d'orthographe et syntaxe. Les autres aspects (la présentation de la controverse, le développement des arguments, la conclusion), ayant vraisemblablement fait l'objet d'activités et discussions pendant la séquence, apparaissent – si l'on reprend la formulation de la grille d'évaluation utilisée – *en partie* assimilés par Eva et Kevin. En ce sens, nous tenons à rappeler que la maîtrise de l'écriture d'une lettre au courrier des lecteurs peut nécessiter des démarches complémentaires au travail réalisé dans les modules (Yerly, 2001) et que, plus généralement, l'apprentissage de la production de textes est un processus complexe, dont la progression est à envisager sur un long terme (Dolz *et al*., 2001).

Finalement, en dehors des éléments concernant le texte à produire, les élèves devaient évaluer leur collaboration. A ce propos, la réponse apportée par Eva et Kevin à la première question-critère s'avère riche sur le plan de la métacognition. Les élèves font preuve d'une capacité d'analyse vis-à-vis de leurs propres actions, qui leur permet de décrire d'une façon très précise ce qu'ils ont fait pour accomplir la tâche demandée (*d'abord nous avons choisi l'organisateur, ensuite nous avons construit des arguments et des exemples et nous avons choisi les meilleurs*).

De plus, la réponse de la dyade la deuxième question-critère nous paraît révélatrice de la représentation qu'Eva et Kevin se font des processus de collaboration : pour eux, (bien) collaborer implique, avant tout, se mettre d'accord. Si simple que ce principe puisse paraître, nous ne pouvons que souligner, sur la base de nos analyses des interactions des autres dyades, qu'il ne va pas de soi pour tous les groupes d'élèves.

Synthèse groupe A3 : éléments à retenir

Dans la dyade composée par Eva et Kevin, nous avons observé une participation active, engagée et passablement équilibrée des deux élèves à l'activité. La collaboration entre les élèves a été soutenue par une hétérogénéité restreinte dans leur manière d'aborder la démarche et par une très faible dissymétrie en ce qui concerne leurs compétences scolaires (sur les plans disciplinaire et évaluatif). L'organisation du travail de la dyade s'est fondée en partie sur une distribution (implicite) de rôles, dont celui de *leader fonctionnel-expert* (Alaoui *et al.*, 1996) et celui de *suiveur participant* (Kellerman, 2007) – endossés par Kevin et Eva, respectivement.

Les deux élèves ont mis en évidence des capacités de réflexion et d'autocritique au moment de réécrire et d'améliorer leur production de base. Lors de ce processus, les élèves ont effectué une évaluation en continu de leur texte, en réalisant constamment des aller-retours entre la production de base, la production (finale) en train de se faire et les autres ressources matérielles mis à disposition (la feuille de constats et, à un moment donné, aussi la grille d'évaluation). En revanche, le moment final d'évaluation

(à l'aide de la grille) du texte produit a été effectué très (peut-être trop) rapidement et n'a pas donné lieu à de vraies discussions (sur les contenus de la lettre) entre Eva et Kevin, qui ont considéré que tous les critères étaient remplis.

Dans les interactions observées en cours d'activité, les responsabilités quant à l'analyse critique de la lettre et aux processus de régulation ont été assumées par les deux membres du groupe. Pourtant, nous avons constaté un apport plus marqué de la part de Kevin concernant la prise des décisions. Par ailleurs, les élèves se sont retrouvés très rarement en situation de désaccord. Bien au contraire, leurs échanges se sont caractérisés par la recherche – et l'atteinte – constante de l'accord. Les interactions entre Eva et Kevin ont été ainsi marquées par une capacité d'écoute mutuelle, sans toutefois passer par l'examen critique des idées. Leurs interactions apparaissent donc organisées de manière dialogique et, à la fois, *univoque* – ou, selon les mots de Linell (2009), *monoperspectivised* – dans le sens où les interventions des élèves laissent entrevoir (en général) une même compréhension de la démarche (d'écriture et d'évaluation) ainsi qu'une convergence récurrente dans leurs décisions.

Les processus de régulation observés ont été multiples et repartis tout au long de l'activité. Les mécanismes de régulation mis en évidence ont servi à soutenir l'accomplissement de la tâche et, à une exception près, ont été bénéfiques sur deux plans complémentaires : les contenus de la production et l'activité du groupe. Le rôle d'Arthur dans ces processus de régulation a été également très important. Perçu par les élèves à la fois comme personne-ressource, référent et autorité, ses actions ont servi à soutenir l'activité du groupe, aidant Eva et Kevin à surmonter leurs obstacles et doutes pour leur permettre d'avancer dans l'écriture de leur production finale.

7.2.2 Groupe A4 : Oliver & Emilio

Description générale

Pour rappel, lors du D3, les élèves doivent réécrire leur production intermédiaire afin de l'améliorer. Dans sa consigne, Arthur a insisté particulièrement sur le travail à réaliser quant au développement des arguments, en se servant de trois formes possibles de le faire. Les élèves doivent produire d'abord un brouillon, puis la version définitive de la production. Pour soutenir leur activité, ils sont censés utiliser leur feuille de constats ainsi que la grille d'évaluation proposée.

Dans cette description, nous distinguons deux moments dans la réalisation de la démarche par Oliver et Emilio : 1) écriture du brouillon et évaluation en cours d'action, et 2) évaluation du brouillon à l'aide de la grille, puis mise au net de la production. La logique de présentation des extraits d'interaction ici est différente de celle du groupe précédent (pour lequel, une organisation autour des éléments textuels traités a été privilégiée). En effet, dans le cas d'Oliver et Emilio, nous respectons l'ordre chronologique des évènements qui s'avère essentiel pour donner à voir l'évolution de la relation de collaboration entre les élèves – dont, notamment, l'émergence de certaines difficultés sur le plan relationnel.

Premier moment : écriture du brouillon et évaluation en cours d'action

- Échanges sur le début de la lettre (introduction)

Oliver et Emilio démarrent l'activité dans une ambiance proche de la plaisanterie. En effet, avant que l'enseignant n'ait terminé de présenter les consignes de l'activité, les élèves lisent rapidement[128] leur production intermédiaire (Figure 65), tout en chantonnant.

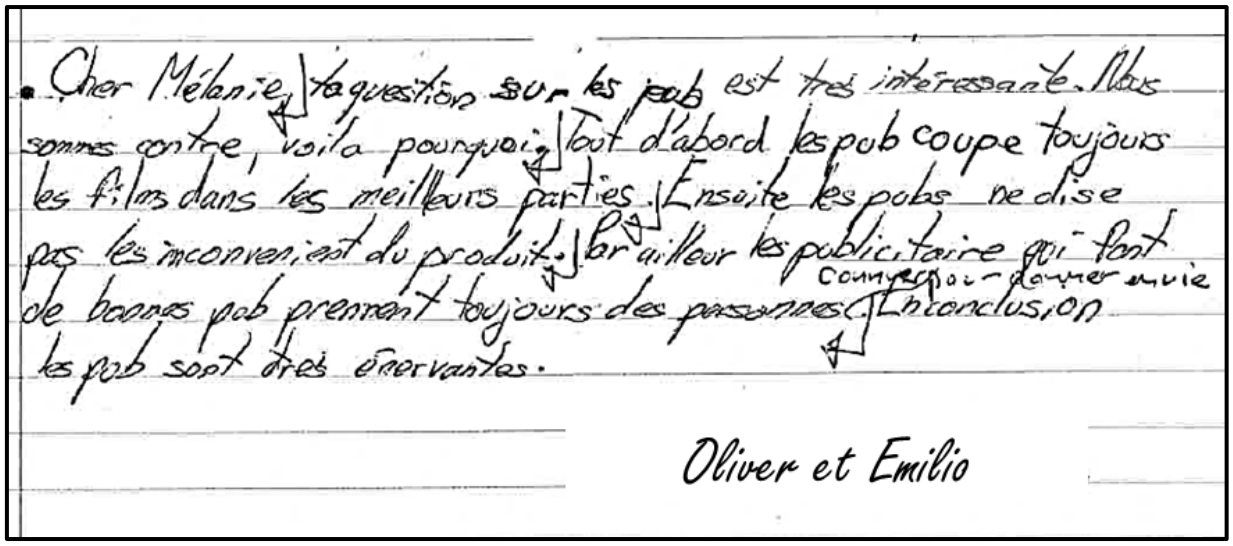


Figure 65. Texte de base (production intermédiaire) d'Oliver et Emilio (A4)

Tout de suite après, les élèves commencent à rédiger leur brouillon. Plus précisément, c'est Oliver qui démarre l'écriture en recopiant une partie de l'introduction de leur production intermédiaire (*ta question sur les pubs est très intéressante)*. Ensuite, les élèves échangent sur la manière de présenter leur position à propos de la controverse. Avant de continuer avec la rédaction de l'introduction, Oliver et Emilio sollicitent Arthur, afin de s'assurer d'être sur la bonne voie :

Extrait A4-1

267. Emi bonjour (l'enseignant arrive)
268. E Oliver
269. Oli euh en fait ici nous on avait écrit tout ça jusqu'à là / et après on a / là on a
270. E ça très bien le début ↓
271. Oli on peut écrire *nous sommes* ↑ (lecture de la production de base) on peut écrire la même chose le début ↑
272. E ça le tout début pour moi
273. Emi oh yeah
274. E [c'est parfait ↓ comme vous l'avez mis ↓ simplement pas oublier /
275. Oli on l'a mis en haut

[128] La lecture de la production étant trop rapide et sans conséquence visible en termes d'évaluation, nous considérons qu'elle ne peut pas être considérée ici comme un *moment* à part entière de la démarche – à différence du groupe précédent.

276. E voilà ça c'est parfait ↓
277. Emi [exactement ↓
278. E après
279. Oli *nous sommes*
280. Emi après nous avons mis *nous sommes contre*
281. E [c'est alors vous vos arguments / qu'il va falloir les développer ↓ /
282. Emi euh / nous parce que nous on a mis *nous sommes contre voilà pourquoi* ↓
283. E c'est parfait ça / jusqu'à là c'est parfait ↓
284. Emi alors on met *nous sommes contre*
285. E par contre c'est / après c'est les arguments qu'il va falloir maintenant développer
286. Emi d'accord ↓
287. E c'est ça le **gros** du travail ↓
288. Emi [et pourquoi en fait tu mettais toujours les flèches ↑ (fait référence aux annotations de l'enseignant dans la production de base) pour euh
289. E c'est pour dire allez à la ligne ↓
290. Emi ahh
291. E chaque fois qu'on présente un nouvel argument / on va à la ligne ↓
292. Emi d'accord ↓

Oliver montre à Arthur le début du brouillon, puis lui demande s'il serait correct de continuer à recopier l'introduction telle qu'elle apparaît dans la production de base (269, 271). Arthur valide (270, 272, 274), puis il insiste sur ce qu'il considère la partie centrale du travail à effectuer par les élèves : le développement des arguments (281). Dans un premier temps, Oliver et Emilio semblent ne pas écouter l'indication d'Arthur et rester focalisés sur l'introduction de leur lettre (279, 280, 282). Alors, Arthur cautionne encore une fois les choix concernant cette partie de leur production (283), puis rappelle l'importance de développer les arguments (285, 287), insistant ainsi sur la consigne donnée et, donc, sur ses attentes.

Après, Emilio demande une clarification sur des symboles (flèches) annotés par Arthur dans leur production intermédiaire (288). Arthur explique qu'il s'agit d'une convention pour indiquer qu'il faut aller à la ligne (289, 291). Emilio semble comprendre l'explication et acquiesce (290, 292).

- Échanges sur les deux premiers arguments

Une fois que l'introduction est rédigée, les élèves discutent sur l'organisateur à utiliser pour introduire le premier argument :

Extrait A4-2

293. Emi on saute quand même une ligne c'est mieux ↓ donc on écrit / je fais quelques petits points ↓ on écrit premièrement (proposition de rédaction) //
294. Oli non tout d'abord ↓ /
295. Emi non premièrement ↓ c'est plus /
296. Oli non
297. Emi parce que
298. Oli tout d'abord c'est mieux ↓ / premièrement après tu vas faire deuxièmement troisièmement XXX
299. Emi oui exactement (rit)

300. Oli non / tout d'abord ↓
301. Emi (rit) ok tout /
302. Oli d'abord ↓

Emilio propose d'utiliser *premièrement* comme premier organisateur logico-argumentatif (293). Oliver fait une contreproposition : *tout d'abord*, c'est-à-dire l'organisateur utilisé dans la production de base (294). Suite à une courte discussion, dans laquelle chaque élève défend sa proposition (295-300), Emilio accepte l'avis d'Oliver (301).

Ensuite, Oliver et Emilio discutent sur la formulation du premier argument. Après quelques échanges, les élèves rédigent une phrase dans leur brouillon, en apportant des modifications respectivement à la manière dont l'argument avait été présenté dans leur production intermédiaire. A ce moment-là, Arthur revient et indique au groupe que ce type de changement ne constitue pas vraiment un développement de l'argument :

Extrait A4-3

303. E ah **ça c'est pas développé** ↓ ça c'est juste dire ok *les pubs coupent toujours les films dans les moment*s / *les plus importants* ↓ (lecture de la production en cours)
304. Emi mais comment / mais comment on peut développer ↑
305. E ensuite on développe
306. Emi mais comment ↑
307. Oli ah il faut mettre un truc euh qu'on a / par exemple dans Kohlanta nanana quand je regarde la télé (proposition de rédaction) //
308. Emi (rit) tu as dit quoi ↑ //
309. Oli il faut mettre un machin /
310. Emi ah ↑ c'est un effaceur rouge (surpris, 10 sec)
311. Oli *dans les moments les plus importants* ↓ (lecture de la production en cours) après ↑
312. Emi exemple (proposition de rédaction)
313. Oli euh point ↓ on met exemple (6 sec, écrit) ah ouais parfait ↓ exemple ↓

Arthur signale aux élèves que l'argument manque de développement (303, 305). Emilio paraît ne pas comprendre comment procéder pour y remédier (304, 306). Oliver, quant à lui, semble avoir saisi la manière de répondre à l'attente d'Arthur : utiliser un exemple (307, 309). Alors, Emilio accepte la solution proposée par son co-équipier (312).

Par la suite, Oliver apparaît très attentif à ce que les arguments présentés soient à chaque fois développés. Ainsi, pour la rédaction du deuxième argument, il propose de s'appuyer sur une expérience vécue :

Extrait A4-4

314. Emi *ensuite les pubs ne disent pas les inconvénients de leurs produits* (lecture de la production en cours)
315. Oli comme exemple (proposition de rédaction) euh / non ↓
316. Emi euh et et
317. Oli une fois une fois mets une fois ↓ / non pas par exemple ↓ / une fois ↓ mets une fois ↓
318. Emi XXX
319. Oli et maintenant c'est toi qui dis euh une expérience vécue ↓
320. Emi ok

321. Oli une fois (4 sec) je lis ce que tu écris hein ↑
(…)
322. Emi mais **on peut pas mettre une fois** / parce que je vais dire je vais écrire une fois j'ai regardé la télé et / une pub
323. Oli non mais toi tu as jamais acheté un produit que t'as à la télé ↑ / mais tu vois Arthur a dit tu peux utiliser
324. Emi XXX
325. Oli de / de fausses euh de fausses expériences vécues ↓
326. Emi une fois
327. Oli invente-toi une expérience vécue ↓

Emilio lit le deuxième argument rédigé (314). Oliver propose, dans un premier temps, de rajouter un exemple (315). Mais, dans un deuxième temps, il suggère de plutôt développer l'argument en racontant une expérience vécue (317, 319). D'ailleurs, Oliver demande à Emilio de proposer la phrase (l'expérience) à rédiger (319). Emilio accepte (320), mais il semble ne pas savoir comment s'y prendre (322). Alors, Oliver lui rappelle qu'il est envisageable d'inventer des expériences vécues, comme l'a signalé Arthur lors de la présentation de l'activité (323, 325, 327). Emilio paraît accepter le point de vue de son partenaire (326).

- Échanges sur le troisième argument et la conclusion

La rédaction du troisième argument marque un tournant dans le fonctionnement du groupe. Jusqu'ici, ce sont toujours les propositions d'Oliver (notamment en matière d'organisateurs logico-argumentatifs) qui ont été retenues pour rédiger la production finale. Dans l'extrait suivant, Emilio suggère un changement d'organisateur respectivement à celui qui apparaît dans la lettre de base :

Extrait A4-5

328. Emi et maintenant troisièmement (proposition de rédaction) /
329. Oli troisièmement XXX /
330. Emi c'est hors de question non ↑
331. Oli voilà / troisièmement / non par ailleurs (proposition de rédaction)
332. Emi **non**
333. Oli par ailleurs
334. Emi non
335. Oli **par ailleurs**
336. Emi non (rit)
337. Oli Emilio
338. Emi non hé j'ai fait tout la / tout tout ce que tout ça / c'est toi qui m'as dit
339. Oli [c'est moi qui l'ai dit ↓
340. Emi j'ai écouté ↓ donc voilà maintenant c'est à moi un petit peu ↓
341. Oli mais non par ailleurs (rit)
342. Emi non ↓
343. Oli par ailleurs Emilio
344. Emi non
345. Oli sinon c'est pas joli ↓ /
346. Emi ensuite
347. Oli par ailleurs

348. Emi arrête tu me fais XXX
349. Oli par ailleurs
350. Emi arrête de **t'exciter**
351. Oli ailleurs par ailleurs Emilio s'il te plaît ↓
352. Emi mais je suis pas ton chien

Les élèves ont des avis divergents concernant l'organisateur à utiliser pour introduire le troisième argument. Emilio propose *troisièmement* alors qu'Oliver préfère *par ailleurs* (328-331). Une discussion s'engage dans laquelle chaque élève reste sur sa position et refuse de changer d'avis. Emilio souligne qu'il a auparavant accepté toutes les propositions de son partenaire (338) et considère que, par conséquent, son avis devrait primer cette fois-ci (340). Mais Oliver insiste encore sur son propre point de vue (341, 343), qu'il considère au bénéfice de la qualité du texte, en avançant un argument esthétique (345). L'opposition continue (346-351) jusqu'à ce qu'Emilio, visiblement perturbé, manifeste son malaise (352).

Finalement, c'est encore une fois la proposition d'Oliver qui est retenue. Emilio termine donc par céder sur ce point, mais il se montre ensuite très réticent à l'égard des suggestions de son co-équipier lors de la rédaction du troisième argument. Par la suite, le climat relationnel entre Oliver et Emilio paraît devenir de plus en plus tendu. Ainsi, la rédaction de la conclusion de leur lettre déclenche une nouvelle altercation :

Extrait A4-6

353. Oli en conclusion il faut reprendre la question // euh Arthur ↑ / ah non il faut redire si on est pour ou contre ↓
354. Emi oui je sais ↓ en conclusion nous // (écrit directement ans le brouillon)
355. Oli nous t'avons donné //
356. Emi nous sommes contre (écrit)
357. Oli non
358. Emi pour les pubs (écrit) /
359. Oli mais non tu aurais dû mettre / nous t'avons donné
360. Emi non
361. Oli les raisons pour / pour
362. Emi *en conclusion nous sommes contre pour les pubs* ↓ (lecture du brouillon) et en voilà (proposition de rédaction)
363. Oli mais non
364. Emi et en voilà et en voilà et en voilà les euh
365. Oli mais non c'est pas bien
366. Emi mais **si** c'est bien
367. Oli mais **non Emilio**
368. Emi mais oui mais arrête de XXX
369. Oli [on avait dit que tu écrivais et c'est moi qui t'avais et toi / on avait dit que toi tu écrivais
370. Emi ah mais j'ai le droit de donner mon avis aussi
371. Oli ben non ↓
372. Emi ben si ↓
373. Oli ben non ↓
374. Emi ben si ↓
375. Oli ben non ↓
376. Emi ben si ↓
377. Oli mais c'est **moche** comme ça Emilio

378. Emi mais Oliver j'ai le droit de faire de choses aussi hein ↑ toi tu fais tout là tu es pas obligé de tout diriger hein ↑
379. Oli oui mais c'est moche comme tu fais
380. Emi ben toi aussi c'est moche comme tu fais là avec ton truc hein ↑ XXX // *nous sommes contre* (lecture du brouillon)
381. Oli **non** nous t'avons (proposition de rédaction) / enlève ça ↓ s'il te plaît
382. Emi non

Emilio se lance directement dans l'écriture de la conclusion, sans forcément se coordonner avec Oliver (354, 356, 358). Ce dernier exprime son désaccord avec la phrase rédigée et propose une idée différente à la place (359, 361). Emilio refuse l'idée de son partenaire et essaie de continuer sur la piste qu'il avait déjà initiée (362, 364). Oliver, toujours en désaccord avec Emilio (363, 365, 367), décide de revenir sur l'organisation de la tâche : il indique que des rôles avaient été accordés et qu'Emilio devait s'occuper de l'écriture (369). Ce dernier réplique en signalant que cela ne signifie pas qu'il doive se priver de proposer des idées (370). Mais Oliver n'est pas du même avis (371). Il critique encore la phrase rédigée par Emilio (377). Alors, ce dernier manifeste clairement son mécontentement par rapport à sa propre participation dans l'écriture de la production finale ainsi qu'à l'attitude trop directive d'Oliver (378).

Les élèves ne parviennent pas à se mettre d'accord (379-382). Alors, Emilio décide de consulter Arthur afin de valider sa proposition de conclusion :

Extrait A4-7

383. E lis-la ↓ lis-la ↓ / *nous sommes contre* (lecture du brouillon) vas-y ↓
384. Emi *nous sommes contre pour les pubs* //
385. E qu'est-ce que tu en penses ↑ // ça sonne bien ↑
386. Oli non ↓
387. Emi non ↓
388. E non ↓
389. Oli ça fait pas du tout hein ↑
390. E [parce que y a à la fois tu as le mot *contre* et le mot *pour* ↓ / en conclusion // tu l'auras compris avec nos arguments (proposition de rédaction)
391. Oli non mais moi je voulais mettre
392. E nous sommes contre les pubs ↓
393. Oli moi j'avais mis nous / nous t'avons / te donner nous nous je voulais mettre nous t'avons donné tous les arguments / comment dire / qui disent que nous sommes contre ↓ //
394. E le but de ce travail c'est que ensemble vous vous mettiez d'accord sur ce qu'il faut faire ↓ /
395. Emi mais oui mais chaque fois il dit non XXX
396. E [de ce que j'entends de / ben ça sera intéressant de voir sur votre collaboration ce que vous écrirez ↓ (ensuite, l'enseignant part)
397. Emi tu l'auras compris (écrit la phrase proposée par l'enseignant)
398. Oli peace / and love ↓ (11 sec) point ↓ Emilio et Oliver ↓ // Emilio et Oliver ↓ / **Emilio**
399. Emi mais putain arrête Oliver tu es soulant ↓
400. Oli ben alors fais-le
401. Emi ben tu écris toi ↓

Arthur demande à Emilio de lire la phrase qu'il a rédigé (383) et de dire s'il trouve que la formulation est adéquate (385). Oliver répond à sa place, signalant que la phrase pose problème (386). Emilio et Arthur sont du même avis (387, 388). Arthur pointe précisément le problème avec la formulation proposée par Emilio (390), puis lui fait une contreproposition (390, 392). Oliver suggère aussi une autre manière de présenter la conclusion (391, 393). S'apercevant certainement que le problème ne concerne que la formulation de la phrase, Arthur insiste sur l'importance de la collaboration entre les élèves (394, 396). Emilio évoque des difficultés sur cet aspect-là (397), puis il reprend l'écriture de la conclusion (397). Oliver paraît vouloir minimiser l'importance des difficultés relationnelles (« peace and love »), puis revient lui aussi sur l'écriture du texte, demandant à Emilio (d'une façon insistante) de signer la lettre. Emilio ne prend pas bien la remarque (399) et dit à Oliver de s'occuper lui-même de la signature (401).

Deuxième moment : évaluation à l'aide de la grille et mise au net de la lettre

Les problèmes relationnels entre Oliver et Emilio demeurent jusqu'à la fin de l'activité, traversant aussi le moment d'évaluation du brouillon à l'aide de la grille. Dans l'extrait suivant, par exemple, Oliver rappelle à Emilio qu'ils doivent effectuer cette évaluation :

Extrait A4-8

402.	Oli	Emilio / il faut faire ça // **il faut faire ça** (parle de la grille) / allez ↓ / viens ↓ Emilio
403.	Emi	ben c'est toi qui écris maintenant ↓ / puisque tu sais tout
404.	Oli	[ok ↓ *la lettre est divisée en trois parties bien visibles* ↓ (lecture de la grille, premier critère)
405.	Emi	prend ton stylo ↓ /
406.	Oli	ok ↓ oui
407.	Emi	**mais pas au feutre tu es fou** ↑
408.	Oli	(rit) mais
409.	Emi	**écris pas au feutre**
410.	Oli	c'est **joli**
411.	Emi	pas au feutre arrête
412.	Oli	mais les croix les croix c'est joli ↓
413.	Emi	non euh Oliver on va pas écrire au feutre c'est pas propre
414.	Oli	non Oliver (en rigolant)
415.	Emi	mais Oliver tu te fous de moi ↑ écris pas au feutre
416.	Oli	oui //
417.	Emi	(soupire) ok fais ce que tu veux /
418.	E	(dès loin) Oliver tu fais quoi ↑ mais on fait pas un texte argumentatif avec un gros feutre
419.	Emi	tu vois ↑
420.	Oli	mais c'est juste / (rires dans la classe) (5 sec) ben alors tu as qu'à faire tout seul
421.	Emi	ben voilà XXX feutre ↓ //

Suite aux difficultés relationnelles éprouvées, Emilio refuse de s'occuper de remplir la grille (403) ainsi que de prêter son stylo à Oliver (405). Alors, ce dernier décide d'utiliser un feutre pour compléter l'outil. Emilio réagit donc énergiquement pour montrer son désaccord avec ce choix (407, 409, 410). Mais pour Oliver ce n'est pas un problème, il considère même que c'est « joli » (408, 410, 412). S'apercevant de la situation, Arthur intervient pour désapprouver l'action d'Oliver (418). Visiblement gêné, Oliver dit à Emilio d'effectuer l'évaluation sans lui (420). Emilio accepte (421)

La démarche d'évaluation du brouillon à l'aide de la grille, censée être menée à deux, est donc prise en charge d'abord de manière individuelle par Emilio. Mais, comme l'illustre l'extrait suivant, à un moment donné, Oliver termine par rejoindre son partenaire :

Extrait A4-9

422. Emi *la lettre est divisée en trois parties bien visibles* ↓ (lecture de la grille, premier critère) / *dans l'introduction nous mentionnons le destinataire* ↓ / *destinataire* ↓ *nous reformulons* (lecture de la grille, deuxième critère) (8 sec) *nous avons écrit trois arguments en adéquation avec notre opinion* (lecture de la grille, troisième critère) // *nous avons suffisamment développé nos arguments en répondant à la question pourquoi* / *en donnant un exemple en racontant une expérience vécue* ↓ (lecture de la grille, quatrième critère)
423. Oli oui (ton énervé) //
424. Emi *chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur* (lecture de la grille, cinquième critère) (marmonne)
425. Oli XXX
426. Emi *notre lettre se termine par une conclusion* / (lecture de la grille, sixième critère)
427. Oli *notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion* / ah oui
428. Emi *la conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme* / *pour conclure en conclusion* (lecture de la grille, septième critère)
429. Oli voilà oui ↓
430. Emi *l'orthographe de notre texte est correcte* (lecture de la grille, neuvième critère)
431. Oli non mais il y a le *nous signons* (lecture de la grille, huitième critère) / oui on a signé ben oui / on a fait (en rigolant) // ah alors ça c'est pas mon problème hein ↑ (fais référence au critère sur l'orthographe) c'est toi qui as écrit hein ↑
432. Emi ben oui mais tu peux aller chercher dans le dictionnaire ↓ / j'ai mis *en partie* ↓ (lecture de la grille, appréciation) // *nos phrases sont bien construites* (lecture de la grille, dixième critère) / grammitale oui
433. Oli *grammaticalement* (rit)
434. Emi *l'écriture de notre texte est soignée* ↓ (lecture de la grille, onzième critère)
435. Oli hein ↑ hein ↑ tu vois ↑

Emilio s'occupe tout seul d'évaluer les trois premiers critères. Il lit les énoncés à voix haute, mais il ne verbalise pas les appréciations données (422). A partir du quatrième critère, Oliver décide d'intervenir (423). Par la suite, Emilio s'occupe de lire les énoncés des critères et, à chaque fois, Oliver propose des appréciations (424-435), sans toutefois les justifier. Lorsque les élèves abordent le critère portant sur l'orthographe de la lettre, Oliver laisse entendre que les fautes qui apparaissent dans le brouillon sont attribuables à Emilio et que, par conséquent, c'est à lui seulement qu'il revient de les corriger (431). Emilio riposte en signalant à son partenaire qu'il devra aussi contribuer à la correction de l'orthographe, par exemple en vérifiant dans un dictionnaire (432).

Le Tableau 42, ci-après, présente de manière synthétique la façon dont Oliver et Emilio ont pris ces différentes décisions évaluatives.

Tableau 42. Processus décisionnel de l'autoévaluation finale de la lettre (A4)

Critères d'évaluation (numérotation et formulation originales dans l'outil)	*Appréciation marquée dans la grille*	*Détails sur la prise de décisions (origine et accueil des propositions, justification des appréciations)*
1. La lettre est divisée en trois parties bien visibles.	Oui	- Traitement unilatéral (décision prise individuellement) par Emi
2. Dans l'introduction : - nous mentionnons le destinataire ; - nous reformulons la question controversée ; - notre opinion apparaît clairement.	Oui	- Traitement unilatéral (décision prise individuellement) par Emi
3. Nous avons écrit **trois** arguments en adéquation avec notre opinion.	Oui	- Traitement unilatéral (décision prise individuellement) par Emi
4. Nous avons suffisamment développé nos arguments : - en répondant à la question « pourquoi » ; - en donnant un exemple ; - en racontant une expérience vécue.	Oui	- Oli propose → pas de réaction verbale d'Emi - Pas de justification.
5. Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : *tout d'abord, ensuite, enfin*, …	Oui	- Appréciation non verbalisée
6. Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.	Oui	- Oli propose → pas de réaction verbale d'Emi - Pas de justification.
7. La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : *pour conclure, en conclusion.*	Oui	- Oli propose → pas de réaction verbale d'Emi - Pas de justification.
8. Nous signons notre lettre.	Oui	- Oli propose → pas de réaction verbale d'Emi - Pas de justification.
9. L'orthographe de notre texte est correcte.	En partie	- Emi propose → pas de réaction verbale d'Oli - Pas de justification.
10. Nos phrases sont bien construites (*grammaticalement correctes, ponctuation respectée*).	Oui	- Emi propose → pas de réaction verbale d'Oli - Pas de justification.
11. L'écriture de notre texte est soignée.	Oui	- Appréciation non verbalisée

Le moment d'évaluation à la fin de l'écriture est réalisé rapidement, sans qu'il y ait de vraie discussion entre les élèves autour des différents critères ou des appréciations – encore moins au départ, car Emilio évalue tout seul les trois premiers critères. Oliver et Emilio jugent que, dans leur production, tous les critères sont atteints, sauf celui concernant l'orthographe (pour lequel l'appréciation *en partie* est marquée). Or, à aucun moment les élèves ne justifient leurs appréciations : il n'y a pas de mise en lien entre *référent* et *référé* (Hadji, 2012b). L'évaluation effectuée apparaît ainsi superficielle, artificielle et, vraisemblablement, parasitée par le conflit relationnel vécu par Oliver et Emilio – certains critères, comme celui portant sur l'orthographe, donnent l'occasion aux élèves de continuer à se disputer et se faire des reproches.

Pour conclure l'évaluation à l'aide de la grille, la dyade traite les deux questions-critères à propos de la collaboration dans le groupe. A ce moment-là, les élèves reviennent sur la situation conflictuelle vécue et mettent en évidence un décalage entre le ressenti d'Emilio et celui d'Oliver par rapport à la manière dont le travail à deux a été réalisé :

Extrait A4-10

436. Emi *expliquez*
437. Oli c'est très joli
438. Emi [*comment vous avez collaboré* ↓ (lecture de la grille, première question-critère) Oliver m'a obligé à écrire (proposition de rédaction)
439. Oli **quoi** ↑ /
440. Emi ben oui ↓ //
441. Oli je t'ai pas obligé ↓ j'ai dit
442. Emi Oliver a donné / (écrit)
443. Oli des arguments / des arguments
444. Emi oui ↓ on va mettre / les arguments parce que c'est c'est pas les idées en fait c'est les arguments
445. Oli [XXX /
446. Emi et Emilio a écrit ↓ (4 sec)
447. Oli tu écris bien Emilio / a écrit ↓ (3 sec)
448. Emi *globalement êtes-vous satisfaits de votre collaboration pourquoi* ↓ (lecture de la grille, deuxième question-critère) non ↓
449. Oli oui ↓ oui
450. Emi non ↓
451. Oli oui
452. Emi non ↓
453. Oli oui
454. Emi je mets oui mais c'est / pas moi je suis pas d'accord ↓ vas-y oui pourquoi toi ↑ /
455. Oli (rit) oui parce que voilà ↓
456. Emi non
457. Oli (rit)
458. Emi tu mets un truc je m'en fous ↓ vas-y ↓ (5 sec)
459. Oli oui parce que chacun a dit ses mots ↓ (proposition de rédaction) (4 sec)
460. Emi tu te fous de moi ↑
461. Oli non ↓
462. Emi parce que chacun a dit ses mots ↑
463. Oli ouais

464. Emi j'ai essayé je t'ai dit mais tu m'as pas écouté ↓
465. Oli si
466. Emi non
467. Oli ben si / regarde ↓ / euh le truc du béton là hein ↑ c'est qui qui l'a écrit ↑ c'est toi ↓ XXX
468. Emi ouais ouais
469. Oli et ben non hein ↑
470. Emi et tous les autres trucs c'est toi
471. Oli ben oui parce que moi j'ai donné de meilleures idées ↓
472. Emi non
473. Oli oui
474. Emi c'est de la merde toutes tes idées ↓
475. Oli ahh
476. Emi XXX
477. Oli [alors pourquoi chaque fois que tu allais demander
478. Emi [XXX de faire ça avec toi ↓ /
479. Oli oui parce que oui ↓
480. Emi vas-y ↓ moi je mets ça mais je suis pas d'accord ↓ / Arthur s'il nous demande je dirai non ↓
481. Oli oui ↓ / oui parce que / nous avons (proposition de rédaction) // nous avons / donné (4 sec) tous les deux (4 sec) deux / des arguments ↓

Pour répondre à la première question, Emilio signale, dans un premier temps, que son partenaire l'a obligé à écrire (438). Oliver conteste cette affirmation (439, 441). Dans un deuxième temps, Emilio s'occupe d'écrire la phrase de réponse, en différenciant les rôles joués par chaque élève lors de l'activité (442-446). Ensuite, pour répondre à la deuxième question, Emilio indique ne pas être satisfait de sa collaboration avec Oliver (448). De son côté, Oliver indique le contraire (449). Malgré ce désaccord avoué, Emilio accepte d'écrire dans l'outil d'évaluation une appréciation positive de la collaboration vécue, en demandant à Oliver de justifier son point de vue (454, 458).

Mais la justification apportée par ce dernier n'est pas acceptée par Emilio (460), qui considère que ses idées n'ont pas été prises en compte (464) et juge qu'il y a un déséquilibre dans le texte entre ses apports et ceux d'Olivier (470). Ce dernier explique ce déséquilibre par une différence quant à la qualité des propositions de chacun : pour lui, ses propres idées ont été « meilleures » que celles d'Emilio (471). La discussion se poursuit (472-479) jusqu'au moment où Emilio propose d'écrire l'appréciation suggérée par Oliver, tout en indiquant que, le cas échéant, il manifestera son désaccord à Arthur (480). Donc, le dysfonctionnement du groupe (au plan relationnel) se poursuit mais Oliver semble vouloir éviter de l'accepter formellement et, surtout, de le noter sur l'outil (qui, finalement, est destiné à Arthur).

Le résultat final des réponses apportées par la dyade aux questions sur leur collaboration est illustré par la Figure 66, ci-après.

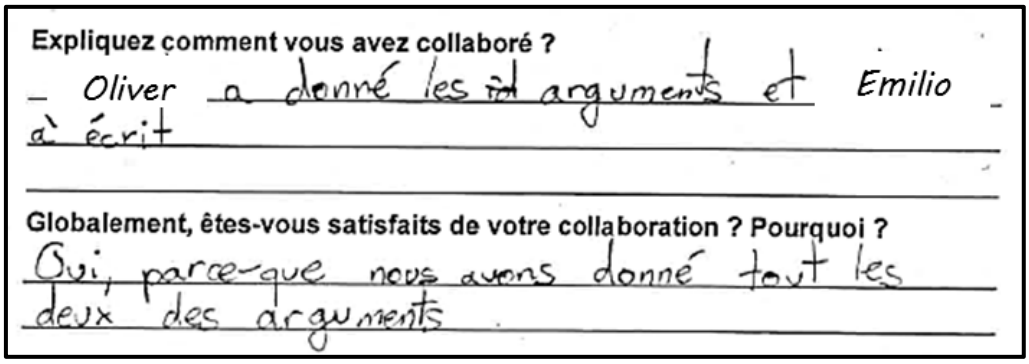


Figure 66. Réponses de la dyade A4 aux questions-critères présentes dans l'outil

Quand l'évaluation à l'aide de la grille est terminée, Arthur s'adresse aux élèves pour savoir s'ils ont déjà réalisé la révision de l'orthographe :

Extrait A4-11

482. E vous avez vérifié un peu l'orthographe ↑ /
483. Emi mmm ↑
484. Oli non ↓
485. E vous avez pris un dictionnaire ↑ vous avez sorti un dictionnaire ↑
486. Emi non
487. E ah donc euh /
488. Emi ça c'est toi qui cherches /
489. Oli ok ↓ (7 sec) alors dis-moi les mots que tu es pas sûr et moi je te les cherche ↓ (5 sec) tu es prêt ↑ dis-moi (3 sec) alors
490. Emi oui ben attends je lis
491. Oli et ben non / je rigole ↓ / mais pourquoi tu me parles comme ça ↑ moi j'ai été sympa avec toi hein ↑ (rit)
(…)
492. Emi mais moi je sais pas où y a des fautes Arthur ↓ enfin pour moi c'est juste parce que c'est moi qui ai écrit
493. Oli ben tu dis tu dis
494. E alors si c'est toi
495. Oli ben tu dis les mots où t'es pas sûr ↓
496. E non mais attends ↓ si c'est toi qui a écrit / dans ce cas Oliver lui peut lire / et puis se poser des questions tiens où est-ce que ça peut être euh / faux (10 sec)
497. Oli d'abord on met pas un s ↑ / Arthur ↑ d'abord on met un s ↑
498. Emi non ↓
499. E pardon
500. Oli tout d'abord on met pas un s ↑
501. E ouh non alors là pas faire faux ce qui est juste hein ↑
502. Oli XXX c'est ça ↑
503. E mais ***les pubs*** *coupent toujours les films* ↓ (lecture du brouillon) / le verbe c'est quoi ↑
504. Emi couper
505. E alors qu'est-ce qui coupe ↑
506. Oli e-n-t
507. Emi les pubs

508. E hé oui
509. Oli oui
510. E parce que c'est les pubs ↓ e-n-t ↓ (…)

Les élèves admettent ne pas avoir vérifié l'orthographe du texte (484). Arthur signale qu'ils doivent le faire, en se servant d'un dictionnaire (485). Emilio demande à Oliver de chercher les mots dans le dictionnaire (488). Oliver accepte (489). Mais Emilio ne parvient pas à identifier des erreurs potentielles et le signale ainsi à Arthur (492). Alors, ce dernier propose que ce soit Oliver qui effectue la relecture, puisqu'il peut apporter un regard plus distancié (496). Arthur accompagne les élèves dans la correction et se permet de repérer lui-même quelques fautes à corriger dans le texte (497-510).

Quand la révision orthographique est terminée, Oliver et Emilio passent à la mise au propre de la production. C'est Emilio qui s'occupe d'abord de l'écriture, mais, à un moment donné, il demande (exige ?) à son co-équipier de l'aider :

Extrait A4-12

511. Emi mais toi aussi tu vas écrire hein ↑ je m'en fous
512. Oli quoi ↑
513. Emi toi aussi tu vas écrire hein ↑
514. Oli de ↑
515. Emi moi j'écris les deux premiers toi t'écris les autres parce que tu as rien écrit ↓
516. Oli ouais mais j'ai mais allez Emilio moi je t'ai donné toutes les idées quand même ↓
517. Emi **et alors** ↑ moi aussi j'en ai donné mais tu m'as pas écouté ↓ / y a pas que moi qui dois écrire ↓ j'en ai marre aussi de tout le temps écrire ↓ (puis il continue la mise au net)
(…)
518. Emi Oliver c'est bon
519. Oli vas-y en plus XXX
520. Emi non j'écris encore ces deux phrases là ↓
521. Oli ok
522. Emi et après c'est à toi ↓

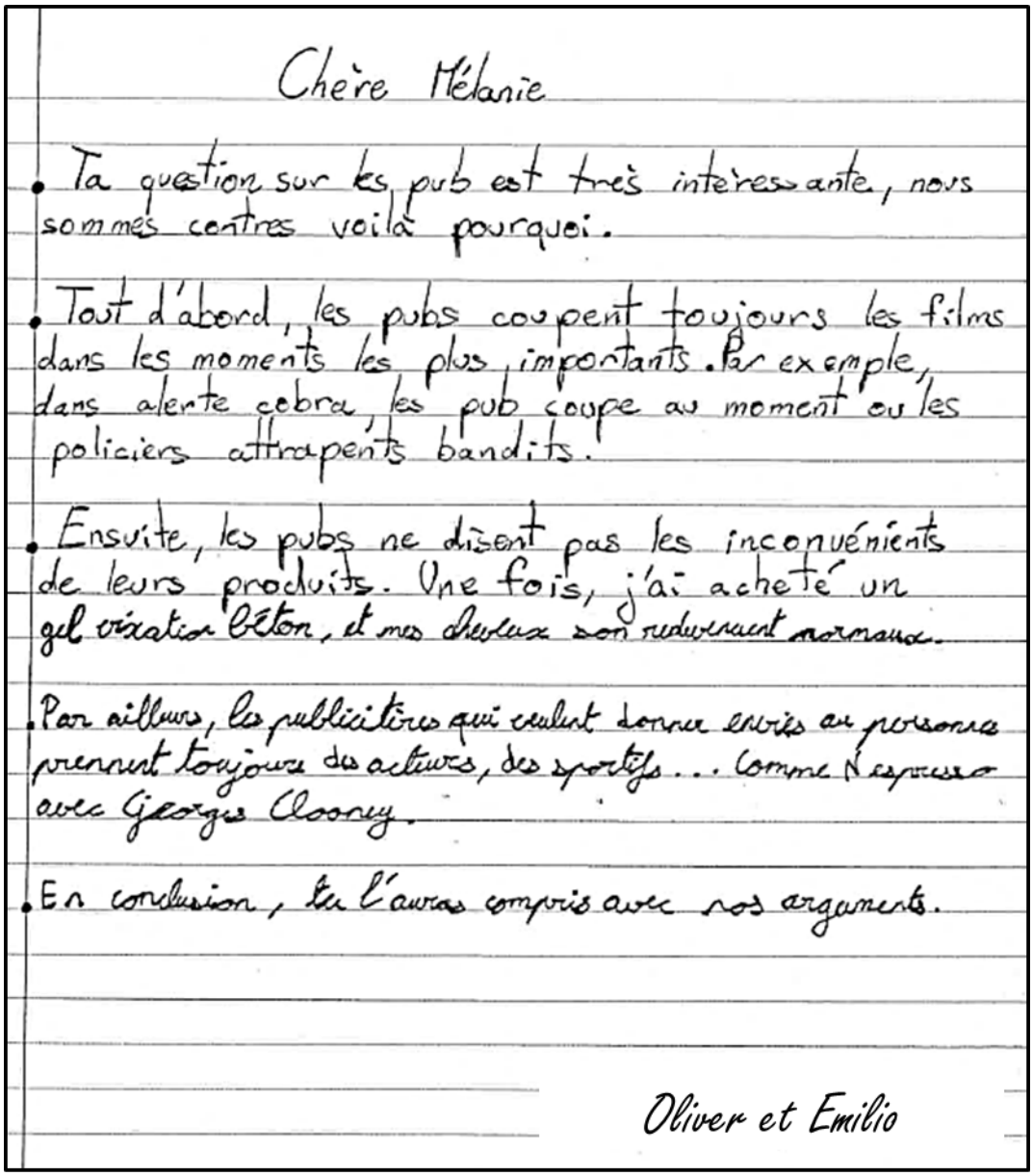
Lorsqu'Emilio demande à Oliver de contribuer à la mise au net de la production (511, 513), ce dernier se montre réfractaire à l'idée, arguant qu'il a déjà assez participé en donnant toutes les idées incluses dans le texte (516). Emilio refuse cet argument et insiste sur le fait qu'il n'assumera pas seul la tâche d'écriture (517). Par la suite, les élèves semblent s'accorder sur une répartition des phrases à écrire par chacun (518-522). La Figure 67 (voir page suivante) donne à voir le résultat du travail des élèves, c'est-à-dire leur production finale.

Vers la fin de la mise au net de la production, Arthur rejoint le groupe et, à ce moment-là, il signale un problème avec le troisième argument exposé dans la lettre :

Extrait A4-13

523. E là je comprends plus votre dernier argument ↓
524. Oli *en conclusion* (lecture de la production en cours)
525. E *par ailleurs les publicitaires qui veulent donner envie aux personnes*
526. Emi voilà tu vois Oliver ↑

527. E mais / *prennent toujours des acteurs des sportifs* / *comme Nespresso avec George Clooney* / euh // pourquoi c'est ↑
528. Oli en fait moi je voulais mettre etcétéra
529. E oui non mais ok mais pourquoi c'est un argument contre ↑
530. Oli quoi ↑ ben
531. Emi je sais pas
532. Oli ben parce que c'est pour donner envie / et euh c'est juste pour donner envie ↓ /
533. E oui mais tu vois c'est
534. Emi tu vois ↑ / en fait ça c'est un c'est un /
535. E ça fait rien ça fait rien ↓ / finissez-le comme ça


Chère Mélanie

• Ta question sur les pub est très intéressante, nous sommes contres voilà pourquoi.

• Tout d'abord, les pubs coupent toujours les films dans les moments les plus importants. Par exemple, dans alerte cobra, les pub coupe au moment ou les policiers attrapents bandits.

• Ensuite, les pubs ne disent pas les inconvénients de leurs produits. Une fois, j'ai acheté un gel vixation béton, et mes cheveux son redevenuent normaux.

• Par ailleurs, les publicitiers qui veulent donner envies au personne prennent toujours des acteurs, des sportifs... Comme Nespresso avec George Clooney.

• En conclusion, tu l'auras compris avec nos arguments.

Oliver et Emilio

Figure 67. Production finale de la dyade A4

Arthur indique ne pas comprendre le troisième et dernier argument présenté dans la lettre (523). Oliver amorce une explication (528), mais Arthur précise l'origine de son inquiétude : pour lui, l'argument ne reflète pas forcément l'opinion des élèves face à la controverse (529). Oliver essaie encore une fois de s'expliquer (532). Même s'il ne paraît pas être convaincu, Arthur accepte que les élèves gardent l'argument tel quel (535), certainement compte tenu du fait que la fin de la leçon approche. De cette manière-là, Oliver et Emilio terminent l'activité.

Modes individuels de participation des élèves dans la démarche

D'une façon générale, Oliver et Emilio apparaissent tous les deux engagés dans la réalisation de la démarche. Or, comme l'illustre la Figure 68 (voir page suivante), chaque élève a une manière distincte d'y participer, donnant à voir une grande hétérogénéité dans leur manière d'aborder la démarche. Oliver apparaît très actif dans la proposition d'idées et, à la fois, très directif quant à l'organisation de la démarche et quant aux décisions sur les contenus à inclure dans la lettre. Il donne à voir une certaine maîtrise des savoirs disciplinaires nécessaires à la production d'une LCL – en ce qui concerne, par exemple, l'utilisation d'organisateurs logico-argumentatifs (cf. extraits A4-2 et A4-5) ou le recours aux différentes formes d'étayer des arguments (cf. extraits A4-3 et A4-4). Oliver joue donc un rôle de *leader expert* (Alaoui *et al.*, 1996) qui apporte des informations nécessaires pour l'écriture de la lettre, permettant au groupe d'avancer vers l'accomplissement de la tâche. Mais Oliver endosse également un rôle de *dominateur* (Lavoie & Panet-Raymond, 2011) : très sûr de lui-même, il cherche toujours à imposer son avis et n'écoute pas vraiment les opinions de son partenaire, rejetant presque systématiquement les idées de ce dernier – peut-être, se considérant plus compétent qu'Emilio.

Emilio, quant à lui, se montre aussi actif et s'occupe principalement de mettre par écrit les idées, endossant ainsi le rôle de *secrétaire*. Il fait preuve d'une volonté de participer à la rédaction de la lettre, notamment en proposant des changements en matière d'organisateurs logico-argumentatifs (cf. extraits A4-2 et A4-5). Mais parfois ses propositions s'avèrent inexactes, mettant en évidence quelques lacunes quant aux savoirs disciplinaires nécessaires à la réalisation de la tâche (cf. extrait A4-6). Rencontrant des difficultés dans sa relation de travail avec Oliver, Emilio alterne entre un rôle d'*opposant*, qui refuse de se cantonner au poste de scribe (et qui souhaite apporter des idées sur les contenus de la production), et un rôle proche de celui d'un *suiveur masochiste* (Zaleznik, 1965, cité dans Kellerman, 2007) qui, malgré le malaise ressenti et manifesté, fait très souvent des concessions et se soumet au contrôle exercé par son co-équipier.

Nous observons (comme nous l'avons signalé ci-dessus) des différences importantes (une forte dissymétrie) entre les élèves quant à leurs connaissances disciplinaires – Oliver apparaissant plus à l'aise à ce niveau qu'Emilio. Sur le plan évaluatif, les compétences des élèves sont aussi différentes : le regard critique d'Oliver porte davantage sur les contenus de la lettre (cf. extraits A4-5, A4-6 et A4-7) alors que celui d'Emilio apparaît focalisé sur le fonctionnement du groupe pendant l'activité (cf. extraits A4-6, A4-8, A4-10 et A4-12). Enfin, nous constatons des difficultés entre les élèves sur le plan communicationnel (à mettre en lien avec des difficultés sur le plan relationnel, sur lesquelles nous reviendrons ci-après). Oliver, par exemple, investit plutôt facilement le rôle *d'émetteur* : il sait s'exprimer avec aisance lorsqu'il donne son opinion et propose des contenus à inclure dans la lettre. Or, il paraît avoir de la peine à se mettre dans

la peau du *récepteur* : il n'est pas à l'écoute de son co-équipier et apparaît presque insensible aux propositions (et aux demandes) de ce dernier. Emilio, quant à lui, se montre plus disposé à écouter (et à accepter, en grande partie) les idées de son partenaire. Il s'exprime aussi aisément, pour proposer des idées à inclure dans la production mais aussi pour manifester son accord ou son désaccord avec Oliver (notamment, vis-à-vis de la répartition des responsabilités dans l'activité). Emilio endosse ainsi le double rôle de *récepteur-émetteur*.

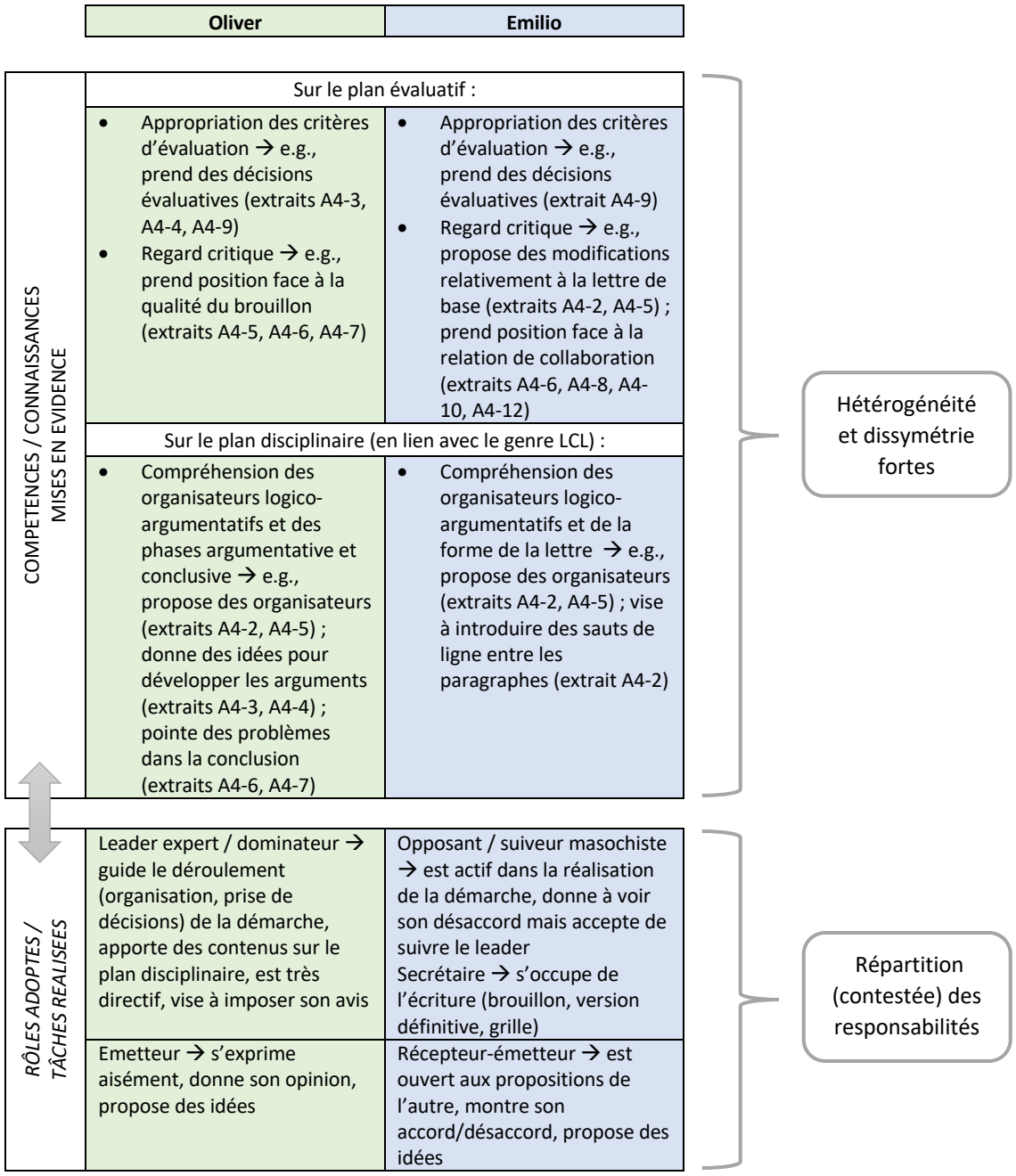


Figure 68. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade A4

Dynamiques de collaboration entre les élèves dans la démarche

La répartition des responsabilités et rôles observée dans le groupe formé par Oliver et Emilio permet aux élèves d'accomplir la tache (donc, d'aboutir à l'écriture de leur production finale), mais donne également lieu à de nombreuses confrontations et dysfonctionnements dans le groupe. Si la première moitié de l'activité (plus précisément, jusqu'à la rédaction du deuxième argument) se déroule dans un calme apparent, la deuxième moitié apparaît plus mouvementée et, à ce moment-là, le plan affectif-relationnel paraît prendre le dessus sur le plan des contenus disciplinaires.

Si les interactions entre Oliver et Emilio s'inscrivent dans un double mouvement de continuité et discontinuité (Bachmann & Grossen, 2007), les élèves se retrouvent plus fréquemment en situation de rupture qu'en situation d'accord. La dynamique interactive dans la dyade se rapproche très souvent d'une *confrontation contradictoire* (Gilly *et al.*, 2001) en raison de l'opposition manifeste entre les propositions des élèves (cf. extraits A4-2, A4-4, A4-5, A4-6, A4-8, A4-10). Or, le désaccord mis en évidence n'est pas forcément accompagné d'un effort d'argumentation de la part des élèves. Lorsqu'ils avancent des *justifications* pour appuyer leurs propositions, elles sont généralement superficielles (« c'est mieux », « c'est pas bien », « c'est moche »). Ainsi, le référentiel de l'évaluation en cours d'action apparaît léger, subjectif et, surtout, détaché des apprentissages en jeu. L'opposition d'idées n'est jamais réellement dépassée, malgré les *accords d'apparence* observés qui résultent généralement des concessions faites par Emilio – qui accepte presque toutes les idées proposées par Oliver, très probablement car il qui n'est pas en mesure de les infléchir.

Les échanges entre les élèves prennent la forme d'un *discours de dispute* (Mercer, 2000), dans lequel les idées propres sont exposées dans un ton très affirmatif et les idées des autres sont généralement refusées. Les raisonnements sont principalement individuels et restent implicites et la communication devient défensive et ouvertement compétitive. Les interactions se réalisent sur la base d'interventions courtes sous la forme d'affirmations et/ou de contestations (du type oui-non). Ici, discuter ne correspond pas à débattre mais plutôt à se disputer – ce qui, dans le cas d'Oliver et Emilio, apparaît comme un reflet des difficultés éprouvées sur le plan relationnel.

L'extrait A4-10 illustre comment les élèves ont de la peine à dépasser leur conflit. Lors de l'autoévaluation de la collaboration dans le groupe, la discussion entre Oliver et Emilio prend l'air d'un règlement de comptes concernant la distribution de rôles et la qualité de la participation de chacun. Les échanges se réalisent dans un ton quasi infantile : monosyllabe par moments, centré sur les reproches et caractérisé par l'absence d'arguments, le manque de respect et la dévalorisation du partenaire. Malgré des essais ponctuels – notamment de la part d'Emilio – de porter un regard plus réflexif sur la manière dont ils ont travaillé ensemble, la discussion entre les élèves n'aboutit jamais à une vraie dynamique dialogique ni à une prise en compte de la position de l'autre.

Toutefois, par moments (cf. extraits A4-3, A4-4, A4-9), nous n'observons pas d'opposition avouée entre les élèves et leurs actions relèvent donc plutôt d'une logique de continuité (Bachmann & Grossen, 2007). Dans ces situations, la dynamique des interactions entre Oliver et Emilio correspond plus à une *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al.*, 2001), car les élèves (surtout Emilio) acceptent (sans questionner) les propositions du partenaire. Mais l'accord entre les élèves n'est jamais clairement verbalisé. Il n'est

perceptible qu'à travers leurs gestes (par exemple, lorsqu'Emilio met par écrit les idées proposées par Oliver, sans s'y opposer). Alors, plus qu'un accord, nous faisons l'hypothèse d'une absence de désaccord entre les élèves – ou, à la rigueur, une fois de plus, d'un *accord d'apparence*. Ici, les échanges entre Oliver et Emilio s'apparentent plus à un *discours cumulatif* (Mercer, 2000), dans le sens où les idées exprimées sont acceptées, il n'y a pas (semble-t-il) de désaccord et la confirmation des propositions se réalise sans passer par un examen critique de celles-ci.

D'une manière générale, nous constatons qu'au fur et à mesure de l'avancement de l'activité, la dyade se retrouve dans une dynamique interactive caractérisée par l'absence d'écoute mutuelle et de coordination. Il y a très peu de place pour le dialogue et le débat argumenté entre les élèves. Plus encore, dans cette dyade, nous observons l'escalade d'un conflit que les élèves n'arrivent pas à désamorcer et qui glisse, par moments, vers le manque de respect. Les rapports entre Oliver et Emilio semblent davantage marqués par la question de la distribution du pouvoir dans le groupe que par l'intérêt de discuter sur les contenus associés à la résolution de la tâche. Ainsi, les disputes sur le plan relationnel prennent clairement le dessus sur le potentiel d'apprentissage (sociocognitif) associé aux divergences d'opinion (Bourgeois & Buchs, 2011).

Rapport du groupe à l'enseignant et rôle joué par ce dernier

Nous identifions six épisodes d'interaction entre la dyade et Arthur tout au long de l'activité. A une exception près, ces épisodes correspondent à des interactions que nous avons présentées plus haut lors de la description générale de l'activité. Le Tableau 43, ci-dessous, expose de manière synthétique les informations principales concernant l'ensemble de ces épisodes :

Tableau 43. Description synthétique des épisodes d'interaction entre A4 et Arthur

Extrait concerné	*Action(s) des élèves*	*Action(s) de l'enseignant*
Extrait A4-1	Oli et Emi → Demandent l'avis d'Arthur sur l'introduction rédigée (recopiée)	Arthur valide le choix des élèves
Extrait A4-3	Oli propose d'utiliser un exemple pour développer l'argument. Emi accepte cette idée.	Arthur → Indique aux élèves que le premier argument n'est pas développé
Non disponible[129]	Oli → Demande l'avis d'Arthur sur l'exemple proposé (développement de l'argument)	Arthur valide le contenu de la phrase et propose des améliorations quant à a forme
Extrait A4-7	Emi → Demande l'avis d'Arthur sur la conclusion qu'il a rédigée	Arthur signale un problème avec la formulation de la phrase

[129] Pour rappel, certains épisodes (ou, ici, extraits d'interaction) ne sont pas présentés de manière détaillée considérant que toutes les interactions ne sont pas également significatives.

Extrait A4-11	Oli et Emi effectuent la révision orthographique (en partie accompagnés par Arthur)	Arthur → Rappelle aux élèves qu'ils doivent vérifier l'orthographe du texte
Extrait A4-13	Suivant une indication d'Arthur, les élèves ne modifient pas l'argument	Arthur → Signale aux élèves que leur troisième argument est difficile à comprendre

Une moitié des interactions (cellules en gris dans le tableau) sont initiées par les élèves et l'autre moitié (cellules en jaune dans le tableau) sont initiées par Arthur. Dans le premier cas de figure, Oliver et Emilio prennent appui sur Arthur afin d'avoir un feedback, voire une validation de leur travail – plus précisément, concernant la rédaction de trois phrases ou segments de leur lettre (introduction, deuxième argument, conclusion). Ainsi, Arthur semble être reconnu par les élèves comme le référent ultime qui peut leur indiquer si les différents aspects de leur production sont ou non satisfaisants. C'est lui également qui, en donnant son avis, peut trancher sur les différences d'opinion rencontrées par la dyade – ce qui paraît indiquer qu'Oliver et Emilio mettent en doute la légitimité de leur pair en tant que ressource et, surtout, en tant que référent pour la réalisation de l'activité.

Dans le deuxième cas de figure, les interventions d'Arthur visent à expliciter ses attentes concernant la réalisation de l'activité et la qualité de la lettre à produire. C'est ainsi qu'il signale aux élèves des corrections à apporter dans leur production ou précise des étapes à suivre pour l'accomplissement de l'activité. De cette manière, Arthur effectue un *guidage ciblé* (Mottier Lopez, 2012) auprès d'Oliver et Emilio, en leur indiquant précisément les actions qu'ils sont censés effectuer.

Si l'accompagnement d'Arthur lors de la réalisation de l'activité apparaît très marqué – et bénéfique – quant aux contenus de la lettre et aux différentes actions à effectuer pour accomplir la tâche, il l'est beaucoup moins (ou pratiquement inexistant) concernant le fonctionnement social du groupe. A un moment donné (cf. extrait A4-7), Arthur remarque que le fonctionnement du groupe n'est pas optimal et fait allusion à l'intérêt de la collaboration dans le travail que les élèves doivent réaliser à deux. Or, force est de constater qu'il n'a pas vraiment cherché à approfondir sur le sujet ou à discuter avec Oliver et Emilio sur leurs difficultés relationnels, pour tenter de mieux comprendre la nature du conflit, voire pour identifier des moyens pouvant les aider à le dépasser.

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Dans les interactions entre Oliver et Emilio, lors de la rédaction de leur production finale, nous identifions des indices d'une régulation (effective ou potentielle) portant sur deux plans (que nous avons déjà distingué plus haut) : 1) les contenus de la lettre et 2) l'activité du groupe. Dans ce qui suit, nous analysons trois situations – ou plutôt types de situations – particulièrement significatives en matière de régulation :

a) Des régulations interactives élèves-enseignant

Nous identifions, dans deux épisodes différents (cf. extraits A4-1 et A4-7), des mécanismes de régulation qui partagent (d'une manière générale) une même structure (illustrée par la Figure 69, voir page suivante). Dans ces épisodes, le but pour Oliver et Emilio est certainement d'améliorer leur production de base. Pour

ce faire, les élèves mettent en œuvre une opération de contrôle (Allal, 2007) afin de vérifier s'ils avancent bien dans la tâche. Autrement dit, ils visent à valider la *justesse* de leurs décisions concernant les contenus inclus dans la production en cours. C'est pourquoi Oliver et Emilio sollicitent Arthur afin de lui montrer, par exemple, l'introduction et la conclusion de leur lettre. C'est sur la base du feedback d'Arthur que les élèves poursuivent leur écriture, en apportant des modifications si besoin.

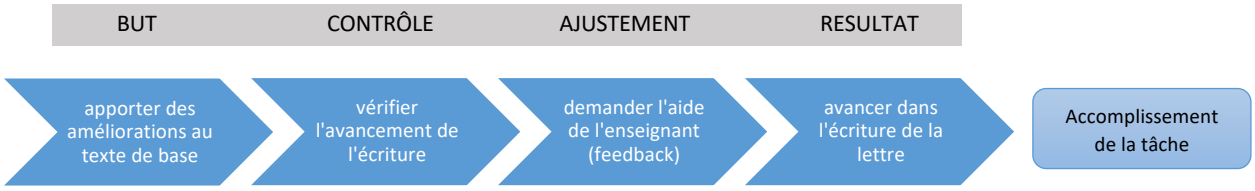


Figure 69. Structure des régulations entre A4 et Arthur (initiées par la dyade)

Ces mécanismes permettent aux élèves de réguler leur activité de groupe (deuxième plan de la régulation) et d'avancer dans l'accomplissement de la tâche. Mais la rétroaction d'Arthur a également un impact, en matière de régulation, sur les contenus de la lettre (premier plan). Dans un des épisodes (cf. extrait A4-7), les informations procurées conduisent les élèves à ajuster leur action, soit modifier une partie (la conclusion) de la lettre en train de s'écrire. Dans l'autre épisode (cf. extrait A4-1), le feedback d'Arthur sert à confirmer les choix de la dyade (quant à l'introduction de la lettre) et donc aucune adaptation ne s'avère nécessaire.

b) Des régulations interactives enseignant-élèves

Dans les épisodes analysés ci-dessus, les interactions et les mécanismes de régulation sont initiés par les élèves qui sollicitent leur enseignant. Or, dans d'autres situations (cf. extraits A4-3, A4-11, A4-13), ayant également une valeur de régulation, nous identifions des interventions ciblées de la part d'Arthur qui portent sur les contenus de la production et/ou sur l'activité des élèves. Dans tous les cas, le but d'Arthur (comme indiqué dans la Figure 70) est certainement d'accompagner et de soutenir Oliver et Emilio dans la réalisation de l'activité.

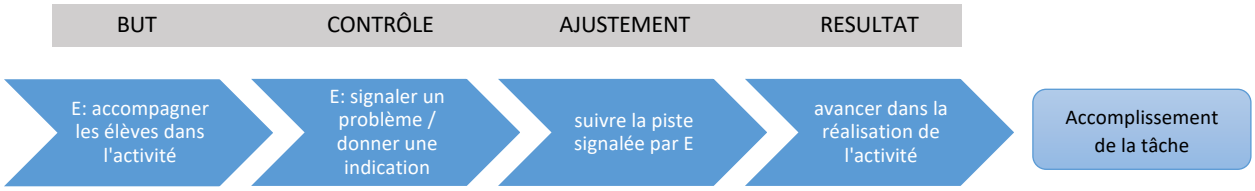


Figure 70. Structure des régulations entre Arthur et A4 (initiées par Arthur)

Dans deux épisodes (cf. extraits A4-3 et A4-13), Arthur pointe clairement des problèmes dans les contenus de la production en cours. Il signale aux élèves, par exemple, le manque de développement d'un de leurs arguments. L'intervention d'Arthur conduit les élèves (notamment Oliver) à ajuster leur action en

conséquence, en apportant des informations pour compléter l'argument en question et en essayant par la suite de développer l'ensemble des arguments avancés dans la lettre.

Dans un autre épisode (cf. extrait A4-11), les interventions d'Arthur à des fins de régulation portent, à la fois, sur les contenus de la lettre (premier plan) et sur l'activité des élèves (deuxième plan). En effet, dans un premier temps, Arthur rappelle à Oliver et Emilio qu'ils doivent effectuer une révision de l'orthographe de leur production et leur suggère une forme d'organisation pour la réaliser (plan de l'activité). Puis, dans un deuxième temps, Arthur accompagne les élèves dans le processus de révision en tant que tel, signalant précisément une phrase ayant besoin d'être corrigée (plan des contenus). Dans tous les cas, nous constatons que la dyade ajuste ses actions, suivant les indications de leur enseignant.

Les interventions d'Arthur, en cours de réalisation de l'activité par les élèves, sont à comprendre comme des mécanismes de *régulation interactive immédiate* (Allal, 1988). Ces mécanismes permettent à la dyade d'avancer dans l'accomplissement de la démarche et s'avèrent potentiellement bénéfiques en matière d'appropriation des contenus de savoir associés à l'écriture d'une LCL (par exemple, quant au développement des arguments).

c) Des régulations interactives entre pairs

Un troisième ensemble de mécanismes de régulation concerne des interactions exclusivement entre Oliver et Emilio – donc, sans intervention (sollicitée ou délibérée) de la part d'Arthur. Nous retenons ici trois épisodes significatifs de ce type. Le premier a lieu lorsque les élèves discutent sur la rédaction du deuxième argument (cf. extrait A4-4). Dans cette situation, le but pour les élèves est encore d'améliorer leur production de base (comme signalé dans la Figure 71). Plus précisément, Oliver vise à étayer les arguments présentés dans la lettre. Pour ce faire, il déploie une opération de contrôle lorsqu'il cherche à utiliser les différents modes de développement travaillés en classe. Alors, Oliver effectue un ajustement : pour étayer le deuxième argument, il propose de se servir d'une expérience vécue (ayant déjà utilisé des exemples pour développer le premier argument).

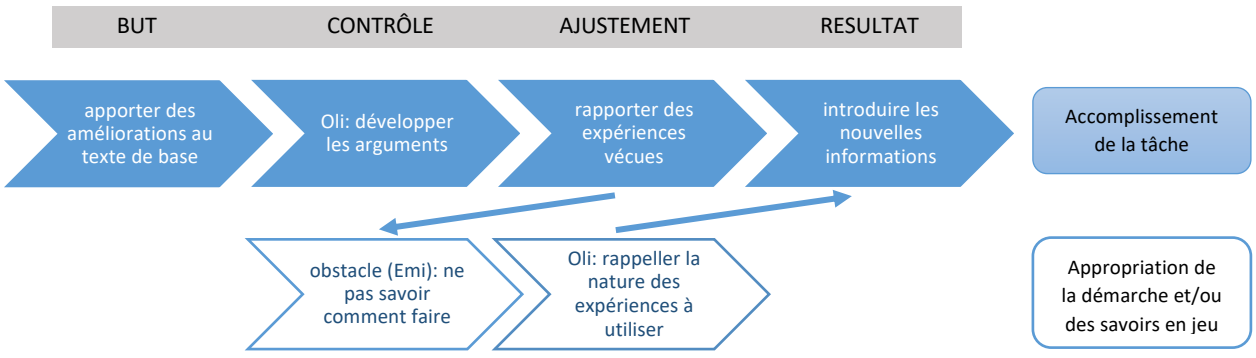


Figure 71. Régulation entre pairs (A4) : le développement des arguments

Emilio accepte l'idée proposée par son partenaire mais, au moment de la mettre en pratique, se heurte à une difficulté : il ne sait pas comment rédiger une expérience vécue. Plus précisément, il semblerait avoir des problèmes pour trouver une expérience que puisse convenir. L'identification de cet obstacle conduit

à Oliver à ajuster encore une fois son action : il rappelle à Emilio qu'il est possible d'utiliser de *fausses* expériences vécues (c'est-à-dire, d'inventer celles-ci). Cette action d'Oliver permet de débloquer la situation et les élèves sont donc en mesure d'avancer dans l'écriture du texte. Le mécanisme de régulation s'avère donc bénéfique pour l'accomplissement de la tâche et paraît confirmer une appropriation par les élèves (du moins, par Oliver) des contenus de savoirs associés à la réalisation de la démarche (plus précisément, quant à l'usage des formes de développement des arguments dans une LCL).

Les deux autres épisodes que nous retenons ici concernent des mécanismes de régulation qui portent non sur les contenus de la lettre mais sur le fonctionnement social du groupe. Dans ces situations, c'est Emilio qui, à différents moments, a pour but de redistribuer les responsabilités à l'intérieur de la dyade – notamment car il considère que ses idées ne sont pas assez prises en compte dans la rédaction de la lettre. Dans un des épisodes (cf. extrait A4-6), en guise d'opération de contrôle, Emilio donne à voir son mécontentement avec cette manière de fonctionner. Mais le mécanisme de régulation n'aboutit pas, dans le sens où il n'y a pas d'ajustement vu qu'Oliver refuse de laisser plus de place à Emilio pour participer à la proposition d'idées. Le but d'Emilio n'apparaît donc pas atteint et le groupe maintient son mode de (dys)fonctionnement.

Dans l'autre épisode (cf. extrait A4-12), Emilio exprime encore son insatisfaction, cette fois-ci par rapport à la participation d'Oliver à l'écriture des idées (comme indiqué dans la Figure 72). Mais, en plus, Emilio propose clairement une répartition de cette tâche. Ce faisant, le groupe ajuste sa manière de fonctionner et les deux élèves participent donc à la mise au net de la production.

Figure 72. Régulation entre pairs (A4) : le fonctionnement du groupe

Dans les épisodes d'interactions présentés ci-dessus, nous constatons que l'activité de la dyade est régulée de manière *distribuée* dans le groupe. En effet, Oliver et Emilio sont tous les deux à l'origine des mécanismes de régulation observés. Le rôle d'agent régulateur n'est donc pas assuré par un seul élève mais celui-ci circule entre les membres du groupe (Perry & Winne, 2013), leur participation étant clairement différente en fonction des compétences de chacun et de l'aspect de la démarche qui fait objet de régulation. En ce sens, les apports en matière de régulation de la part d'Oliver sont nettement plus importants en ce qui concerne les savoirs en jeu dans la tâche (quant à l'écriture d'une LCL), alors que les contributions d'Emilio se focalisent sur l'organisation sociale de la démarche (plus précisément, le fonctionnement du groupe).

Pertinence de l'autoévaluation réalisée par le groupe

Notre propre analyse de la production finale d'Oliver et Emilio (Tableau 44, ci-après) nous permet d'affirmer que l'évaluation effectuée par la dyade à l'aide de la grille est, à quelques exceptions près, adéquate par rapport aux critères présents dans l'outil et, donc, aux éléments constitutifs d'un texte argumentatif sous la forme d'une LCL.

Tableau 44. Comparaison de l'autoévaluation d'A4 avec l'évaluation du chercheur

Critères	Évaluation effectuée par la dyade	Évaluation du chercheur (avec justification des appréciations)
1. La lettre est divisée en trois parties bien visibles.	*Oui*	Oui → il y en a même plus, car on peut différencier entre 5 et 6 parties (paragraphes).
2. Dans l'introduction : - nous mentionnons le destinataire ; - nous reformulons la question controversée ; - notre opinion apparaît clairement.	*Oui*	Oui → les trois informations demandées apparaissent dans l'introduction (premier paragraphe) de la lettre.
3. Nous avons écrit trois arguments en adéquation avec notre opinion.	*Oui*	Oui → trois arguments différents sont présentés, tous en accord avec la position annoncée (pour).
4. Nous avons suffisamment développé nos arguments : - en répondant à la question « pourquoi » ; - en donnant un exemple ; - en racontant une expérience vécue.	*Oui*	Oui → les arguments apparaissent bien développés (chaque argument occupe entre 3 et 4 lignes), utilisant les trois formes demandées. Mais la formulation des deux derniers arguments n'est pas complètement claire.
5. Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : tout d'abord, ensuite, enfin, …	*Oui*	Oui → les trois organisateurs utilisés sont, dans l'ordre, *tout d'abord-ensuite-par ailleurs*.
6. Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.	*Oui*	En partie → il y a une phrase conclusive, mais la position des élèves (contre) n'y est pas rappelée.
7. La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : pour conclure, en conclusion.	*Oui*	Oui → l'organisateur utilisé est *en conclusion*.
8. Nous signons notre lettre.	*Oui*	Oui → les noms des élèves apparaissent en tant que signature.
9. L'orthographe de notre texte est correcte.	*En partie*	Oui → l'orthographe est, en général, adéquate.
10. Nos phrases sont bien construites (grammaticalement correctes, ponctuation respectée).	*Oui*	En partie → d'une manière générale, la construction des phrases est adéquate. Certaines phrases sont à revoir, notamment en ce qui concerne l'accord sujet-verbe
11. L'écriture de notre texte est soignée.	*Oui*	Oui → d'une manière générale, la présentation de la lettre est bonne.

En comparant la lettre de base (production intermédiaire) et la production finale des élèves, nous constatons des améliorations importantes apportées par la dyade (particulièrement, grâce aux contributions d'Oliver), notamment en ce qui concerne le développement de leurs arguments, la forme de la lettre (organisation par paragraphes) et (en partie) en matière d'orthographe et de syntaxe.

Dans leur évaluation du brouillon à l'aide de la grille, Oliver et Emilio ont jugé tous les critères comme atteints, sauf celui portant sur l'orthographe (neuvième critère). Nous partageons en grande partie leur évaluation et considérons que leur production finale respecte la plupart des éléments textuels du genre. Or, nous questionnons certaines décisions prises par la dyade lors de ce deuxième moment évaluatif et, dans le prolongement, certains de leurs choix lors de l'écriture du brouillon (évaluation en cours d'action). Ainsi, parmi les aspects de la production finale d'Oliver et Emilio qui nous semblent encore susceptibles d'être améliorés, nous constatons que :

- Même si les arguments présentés par les élèves apparaissent développés (quatrième critère), la formulation des deux derniers n'est pas suffisamment claire et l'adéquation du troisième argument au regard de la position exprimée (troisième critère) n'est pas évident.
- La formulation de la conclusion de la lettre (sixième critère) apparaît inadéquate ou, plus précisément, incomplète. En effet, dans la conclusion rédigée par les élèves il manque un rappel de leur position à propos de la controverse (contre les publicités).
- Des améliorations sont encore possibles concernant les aspects transversaux de la langue (orthographe, syntaxe). Plus précisément, la construction de certaines phrases (dixième critère) apparaît inappropriée, par exemple en matière d'accord sujet-verbe (*nous sommes contres* ou encore *les policiers attrapents bandits*).
- Dans leur deuxième argument, les élèves utilisent le pronom *je* lorsqu'ils présentent une expérience vécue. Or, compte tenu du fait que la production est écrite à deux, c'est le pronom *nous* qui s'impose – et qui d'ailleurs a été utilisé par Oliver et Emilio dans leur introduction.

En dehors des éléments concernant la lettre à produire, les élèves devaient également évaluer leur collaboration. A ce propos, les réponses d'Oliver et Emilio aux questions conclusives de l'outil ne reflètent pas les difficultés éprouvées par la dyade sur le plan relationnel. Ainsi, pour répondre à la première question-critère, les élèves proposent une description en apparence objective et distanciée de la manière dont ils ont fonctionné pour effectuer l'activité (*Oliver a donné les arguments et Emilio a écrit*). Ce faisant, ils donnent à voir la répartition de rôles effectivement opérée, mais ne font pas de référence à (ou, peut-être, évitent d'énoncer) le désaccord d'Emilio vis-à-vis de celle-ci. Concernant la deuxième question-critère, la réponse apportée par la dyade (*oui, parce que nous avons donné tous les deux des arguments*) apparaît presque contradictoire par rapport à leur première réponse. De plus, elle apparaît comme le produit d'une concession (presque paradoxale) de la part d'Emilio qui signale verbalement son désaccord avec l'idée proposée par Oliver mais qui accepte tout de même de l'écrire. Nous faisons l'hypothèse qu'avec ces réponses, les élèves visent à protéger leur lien social (malgré les confrontations vécues) et/ou leur image vis-à-vis d'Arthur et de la classe.

Synthèse groupe A4 : éléments à retenir

Dans la dyade formée par Oliver et Emilio, nous avons observé une participation active et engagée des deux élèves à l'activité. L'organisation du travail de la dyade s'est appuyée sur une distribution des responsabilités et des rôles qui s'est avérée, à un moment donné, excessive et peu satisfaisante (du moins pour Emilio) et qui a donné lieu à des conflits relationnels entre les élèves. La collaboration entre Oliver et Emilio a été marquée aussi par une grande hétérogénéité quant à leurs manières d'approcher la démarche,

ainsi que par une forte dissymétrie en matière de compétences scolaires. Oliver s'est montré plus à l'aise sur le plan disciplinaire que son partenaire, alors qu'Emilio a fait preuve d'une plus grande capacité critique au regard du fonctionnement du groupe comparativement à son co-équipier. Ce contraste entre les profils des élèves, loin de motiver une complémentarité, a suscité de nombreuses situations de confrontation.

Le groupe s'est retrouvé très souvent en situation de désaccord et, d'une manière générale, les dynamiques d'interaction entre les élèves ont été marquées par l'absence d'écoute mutuelle et de coordination. Les échanges entre Oliver et Emilio se sont caractérisés par l'imposition ou le refus des idées exprimées ainsi que par le manque d'argumentation et d'examen critique des propositions. Les conflits sur le plan socio-relationnel (prenant la forme d'une compétition où chaque élève veille à imposer son point de vue et à montrer que l'autre a tort – Bourgeois & Buchs, 2011) ont pris le dessus sur le potentiel d'apprentissage associé à la confrontation d'opinions divergentes (conflit sociocognitif – Doise & Mugny, 1997). Le rapport entre Oliver et Emilio a peu à peu dégénéré, glissant même parfois vers le manque de respect.

Malgré les difficultés expérimentées, les élèves ont réussi à produire une lettre qui, clairement, améliore leur production intermédiaire – mais, il faut le souligner, c'est surtout grâce aux apports d'Oliver, qui aurait très probablement pu améliorer la lettre sans son camarade. De façon cohérente avec la consigne d'Arthur, les modifications apportées ont principalement concerné le développement des arguments avancés dans la lettre – aspect dans lequel Oliver a joué un rôle prépondérant. Les mécanismes de régulation observés ont servi à soutenir l'accomplissement de la tâche, notamment en ce qui concerne les contenus de la lettre et, en partie, l'activité du groupe. En ce sens, les élèves se sont très souvent appuyés sur leur enseignant pour avancer dans l'écriture de leur production finale et, donc, le rôle d'Arthur dans les processus de régulation a été fondamental. Perçu certainement comme le référent ultime, il a été sollicité par Oliver et Emilio à plusieurs reprises afin de valider leurs choix dans la rédaction de leur lettre. En revanche, Arthur n'a pas fait d'intervention particulière pouvant aider les élèves à dépasser leurs conflits relationnels.

L'évaluation finale (à l'aide de la grille) de la lettre produite a été aussi marquée par les difficultés relationnelles entre les élèves. Elle a été effectuée en partie par un seul des élèves, réalisée très rapidement et n'a pas donné lieu à une vraie réflexion d'Oliver et Emilio sur les contenus de la lettre – qui ont considéré que tous les critères, sauf un, étaient remplis. La discussion entre les élèves au sujet de la collaboration dans le groupe n'a pas vraiment permis de traiter et encore moins de régler leurs différences. D'ailleurs, les réponses apportées par la dyade aux questions-critères présentes dans l'outil évaluatif n'ont pas reflété (ou, plutôt, ont visé à masquer) les problèmes rencontrés par Oliver et Emilio pendant l'activité – principalement, en raison du poids de la voix d'Oliver, qui a réussi à imposer son point de vue.

7.2.3 Description et commentaires sur la discussion collective en fin d'activité

Comme nous l'avons indiqué plus haut (dans la description de l'activité), Arthur a organisé une mise en commun à la fin de la leçon (cf. Tableau 37, niveau 2-2-1 dans le synopsis) afin de discuter avec les élèves sur l'activité réalisée – en ce qui concerne leur production écrite et leur autoévaluation de celle-ci. Dans ce qui suit, nous présentons une description des interactions entre Arthur et ses élèves à ce moment-là,

dans le but de donner à voir les contenus qui ont été abordés et, quand c'est possible, d'établir des liens avec des aspects saillants de la démarche effectuée par les dyades que nous avons retenus pour nos analyses (A3 et A4).

Malgré le fait que certains groupes d'élèves n'avaient pas encore terminé la mise au propre de leur production, Arthur demande aux élèves d'arrêter l'activité pour pouvoir démarrer la discussion collective. Dans ce cadre, il pose une première question à la classe : « à la suite de l'écriture de ce deuxième texte / est-ce que // vous êtes plus satisfaits qu'après le premier texte ↑ ». Plusieurs élèves répondent en même temps et de manière positive à cette question, sans donner plus de détails. Alors, Arthur pose sa deuxième question :

Extrait AMC2-1

536. E est-ce que / nos deux textes sont très différents ↑ est-ce que on a dû changer beaucoup de choses ↑ (…) qu'est-ce que vous avez changé par rapport à la première fois etcétéra ↑ Claudia ↑
537. Cla ben les arguments ↓ plus développer et euh /
538. E d'accord ↓ donc vous pensez que là vous avez réussi à **plus** développer que la première fois ↓ / Eva ↑
539. Eva euh comme Claudia développer et aussi mettre plus d'exemples ↓
540. E vous avez mis / vous avez réussi à mettre plus d'exemples ↓ d'accord ↓ Renata ↑
541. Ren on a plus développé les arguments puis euh / en fait XXX plus clair / et euh / on a réussi à réécrire XXX ↓
542. E d'accord ↓ très bien ↓ Lisa ↑
543. Lis euh on a mis des arguments un peu plus / convaincants
(…)
544. E Adèle ↑
545. Adè ben nous on a laissé l'introduction comme on l'avait mise par contre on a changé la conclusion et on a changé l'auteur de la lettre ↓
546. E d'accord ↓
547. Adè et on a développé
548. E [il vous semble plus développé que le premier ↓ d'accord ↓

Cinq élèves se proposent pour répondre à la question. Arthur leur donne la parole, une par une, pour qu'elles puissent s'exprimer. Leurs réponses sont convergentes : les modifications apportées à leurs lettres concernent avant tout le développement des arguments (537, 539, 541, 543, 547), répondant ainsi aux attentes manifestées par Arthur lors de la présentation de l'activité (consigne). De manière plus ponctuelle (un groupe d'élèves), d'autres changements ont été effectués en lien, par exemple, avec la conclusion ou la signature de la lettre (545).

Ensuite, Arthur pose une nouvelle question à la classe : « est-ce que vous avez utilisé le guide de production **pendant** l'écriture ↑ ». Plusieurs élèves répondent en même temps, de manière positive. Mais leurs réponses sont très générales, du type « oui », « un petit peu » ou encore « pour certaines choses ». Immédiatement après, Arthur présente à la classe sa propre perception sur l'usage de la grille en cours d'écriture de la production finale :

Extrait AMC2-2

549. E mon impression un peu extérieure hein ↑ / c'est que dans un premier temps vous l'avez pas beaucoup utilisée ↓ hein ↑ souvent avec des groupes j'ai dit mais regardez ↓ lisez maintenant les arguments ↓ hein ↑ bien penser / toutes ces grilles qu'on vous donne / elles sont pas faites pour vous énerver ↓ elles sont **au contraire** faites pur vous aider à écrire le texte et on peut les utiliser en cours de route ↓ d'accord ↑ / en plus elle est construite dans le sens où le texte doit être écrit ↓ / mis à part le début où ça note que / il doit y avoir trois parties bien distinctes / ça c'est pour l'avoir en tête quand on écrit / mais après pour chaque partie / ça va dans l'ordre de ce qu'on écrit ↓

Arthur semble ne partager que partiellement les opinions exprimées par les élèves. Pour lui, ces derniers ne se sont pas beaucoup servis de la grille (du moins, « dans un premier temps ») et il dit avoir dû intervenir (pendant la réalisation de l'activité) pour leur rappeler l'intérêt de l'utiliser. C'est d'ailleurs ce qu'Arthur fait ici, lors de la mise en commun, lorsqu'il indique que les grilles proposées aux élèves lors des activités de production écrite sont censées les soutenir pendant l'écriture des textes, donnant des indications importantes sur la manière dont ceux-ci doivent être rédigés.

Après, Arthur propose aux élèves de revenir sur les questions-critères conclusives de l'outil d'évaluation, portant sur la collaboration dans les groupes :

Extrait AMC2-3

550. E maintenant ce qui nous intéresse c'est / à la fin votre collaboration / donc
551. El1 [on doit la lire ↑
552. E vous pouvez lire ce que vous avez écrit / vous pouvez développer ce que vous avez écrit / on reste d'abord sur la première question hein ↑ euh qui était effectivement mal formulée de notre part ↓ / *expliquez comment vous avez collaboré* (lecture de la grille, première question conclusive) / mal formulée parce que / vu comme c'est écrit il faudrait pas mettre un signe d'interrogation à la fin ↓ // alors comment avez-vous collaboré ↑ Lisa ↑
553. Lis en fait moi j'ai fait / j'ai un peu tout fait et Steve (son co-équipier) m'a un petit peu aidé / il me disait des arguments ↓ /
554. E d'accord
555. Lis c'est la vérité ↓
556. E Steve tu es d'accord avec ça ↑
557. Ste bah oui ↓
558. E ok ↓ / donc / donc Lisa / est-ce que ça a été entièrement satisfaisant comme collaboration ↑
559. Ste non ↓
560. Lis pas vraiment ↓
561. E pas vraiment ↓ / ouais / Norbert ↑
562. Nor euh en fait euh / on s'est donné **parfois** quelques idées mais / sinon euh j'ai / plus donné d'idées que / elle et parfois / c'est moi qui ai écrit euh /
563. E d'accord ↓ donc c'est toi qui as fait beaucoup plus ↓ / Renata ↑
564. Ren euh au début on a pris notre texte de départ et on a mis des petites croix / euh dans la grille de production écrite pour / pour voir ce qu'il fallait améliorer parce qu'y a des choses que / y en a pas tant / et euh après on a essayé d'améliorer et euh / pour réécrire le texte on s'est les deux posés des questions
565. E d'accord merci ↓ / Kevin ↑

566. Kev en fait nous euh / on a / nous avons travaillé XXX et puis / ce qu'on a fait c'est d'abord on a / on a choisi les organisateurs / ensuite on a construit les arguments et des exemples et on les / on a choisi les meilleurs ↓ pour notre texte ↓ /
567. E et vous avez facilement réussi à vous mettre d'accord sur quels étaient les meilleurs ↑
568. Kev oui ↓
569. Eva oui ↓
570. E d'accord ↓ très bien ↓ merci ↓ (…) Oliver ↑
571. Oli bah euh / Emilio écrivait les idées que / toutes les idées que / enfin pas toutes ↓ des fois on discutait un peu ensemble mais / la plupart des idées c'est moi qui les donnait ↓ / Emilio écrivait ↓ /
572. E d'accord ↓ merci ↓

Suite à la question d'un élève (551), Arthur signale que, pour parler de la collaboration dans leur groupe, les élèves peuvent lire directement les réponses qu'ils ont rédigées dans l'outil d'évaluation ou, s'ils le souhaitent, ils peuvent aussi développer leur point de vue. Les interventions des élèves laissent entrevoir que leurs expériences de collaboration ont été de deux types : pour certains, la répartition du travail a été perçue comme inégale (553, 562) et, donc, la collaboration n'a pas été satisfaisante (559, 560). Pour d'autres, la collaboration semble, au contraire, avoir bien fonctionné. Dans ces cas, les réponses apportées par les groupes à la première question conclusive de l'outil relèvent d'une description (passablement détaillée) de leurs actions pendant l'activité (564, 566, 571). C'est d'ailleurs le cas des deux groupes que nous avons retenus pour nos analyses (A3 et A4). Une seule élève (Renata) fait référence à l'utilisation de la grille d'évaluation en cours d'écriture (564), confirmant en partie le commentaire d'Arthur à ce-sujet (cf. extrait AMC2-2).

Après les interventions des élèves, Arthur présente à la classe ses propres impressions sur la manière dont les groupes ont travaillé ensemble. Plus précisément, il dit : « globalement je suis satisfait de votre comportement de comment vous vous y êtes pris / même si à un moment donné il a fallu un peu / remettre un peu les choses en place ». Ensuite, Arthur propose à la classe de discuter sur la deuxième question de l'outil portant sur la collaboration :

Extrait AMC2-4

573. E maintenant la dernière question qu'on s'était posée c'était / euh / ***globalement*** *êtes-vous satisfaits de votre collaboration* ↑ (lecture de la grille, deuxième question conclusive) alors on a déjà / un peu parlé hein ↑ le pourquoi (…) Emilio ↑
574. Emi *oui* / *parce que nous avons donné tous les deux des arguments* ↑ (lecture du commentaire rédigé dans la grille) /
575. E d'accord ↓ / mais pourtant en cours de route / chaque fois que je venais vers vous / c'était plutôt l'un contre l'autre hein ↑ alors // là c'est important d'être **honnête** là-dessus dans ce que vous écrivez parce qu'y a pas de // de jugement ↓ d'évaluation euh là-dessus / c'est essayer de se rendre compte si effectivement c'était satisfaisant d'écrire à deux ou pas hein ↑
576. Oli on a XXX / on a donné des idées
577. E oui oui oui / d'accord ↓ / **mais** je dirais chez vous c'était beaucoup comme ça ↓ / hein ↑ vous êtes d'accord avec ça ↑
578. Emi oui
579. E donc / le / ça ressort / ça ressort pas dans ce que vous avez écrit ↓ (…) Eva ↑

580. Eva *oui car nous avons bien collaboré et nous sommes mis d'accord* ↓ (lecture du commentaire rédigé dans la grille) /
581. E ok ↓ / mmh parfait merci ↓ // effectivement alors si je peux aussi revenir comme je disais chez Oliver et Emilio dont je sentais de la tension / chez vous j'avais l'impression que ça / tout roulait tout coulait ↓ c'était // y avait pas un mot plus haut que l'autre c'était parfaite la collaboration ↓ j'ai / c'est l'impression que j'ai de l'extérieur hein ↑ que vous avez très bien collaboré ↓

D'une manière générale, les réponses restituées par les élèves (pas toutes rapportées ici) vont dans le sens d'une collaboration satisfaisante. Dans l'extrait présenté ci-dessus, nous nous focalisons sur les interventions des élèves appartenant aux deux groupes qui ont fait l'objet de nos analyses (A3 et A4). D'abord, c'est Emilio qui s'exprime sur sa collaboration avec Emilio (574). Suite à la lecture du commentaire rédigé par les élèves dans l'outil, Arthur réagit pour pointer les difficultés et confrontations vécues par les élèves (575) qui ne sont pas mises en évidence dans la réponse proposée par le groupe (579). En ce sens, Arthur insiste sur l'importance de répondre en toute honnêteté à la question posée, pour porter un regard critique sur la collaboration expérimentée (575). Cette intervention d'Arthur nous paraît cruciale pour construire du sens avec les élèves à propos de la nature formative de la démarche d'évaluation, dans le cadre d'un *espace protégé* (dans le sens des propositions de Paquay, Darras et Saussez, 2001), libre de jugements et propice à la réflexion et l'autocritique. Cette précision d'Arthur nous semble d'autant plus importante que les élèves de ce groupe (du moins Oliver) ont des difficultés à avoir du recul et à accepter d'entrer dans cette logique réflexive (576).

Ensuite, c'est Eva qui revient sur sa collaboration avec Kevin (575). Après la lecture du commentaire rédigé par les élèves dans l'outil, Arthur dit partager leur avis à propos d'une relation de travail réussie. Plus encore, il a l'impression d'une collaboration « parfaite » dans le groupe, avec une participation très équilibrée des deux élèves (576). Ce retour d'Arthur peut certainement renforcer les perceptions et les habitudes en matière de travail en groupe d'Eva et Kevin. Parallèlement, cette intervention d'Arthur peut véhiculer dans la classe une certaine représentation de ce qui est attendu dans une situation de collaboration entre élèves – une représentation positive mais, à la fois, restreinte, dans le sens où elle paraît évacuer l'éventuelle présence de confrontations ou divergences.

Pour conclure, Arthur récupère les textes de base des élèves (productions intermédiaires), les grilles d'évaluation qu'ils ont complétées ainsi que leurs nouvelles lettres (productions finales).

7.3 La classe de Sonja

Description de la leçon et consignes de Sonja pour la démarche évaluative

Le Tableau 45 (voir page suivante) expose le synopsis (inspiré de Schneuwly *et al.*, 2006) de cette leçon, présentant la structuration de celle-ci et décrivant de manière condensée ses principales parties, les actions de l'enseignante et les principaux contenus abordés.

Tableau 45. Synopsis D3 (autoévaluation de groupe sur la production finale), classe de Sonja

Niveaux	Repères temporels	*Description*	Matériel	FST
1		Organisation de la tâche d'écriture et de la démarche évaluative		
1-1		Construction d'une représentation de la tâche		
1-1-1	00'40'' – 02'59''	*Introduit la tâche d'écriture et remet les élèves en situation* E présente la consigne aux élèves : il s'agit de reprendre leur production initiale pour l'améliorer, toujours de manière collaborative (écriture à deux). E rappelle qu'un débat sur le sujet (apprentissage des langues étrangères) avait été animé à l'occasion et que l'écriture de ce premier texte avait été réalisée avant de travailler sur les différents éléments d'un texte argumentatif. De plus, E signale que, pour cadrer la nouvelle activité d'écriture collaborative, une grille (guide) de production a été préparée.		Collectif = C
1-2		Construction de sens à propos de l'outil d'évaluation		
1-2-1	03'00'' – 14'00''	*Présente l'outil d'évaluation/guide pour l'écriture d'un texte argumentatif (LCL)* E communique les groupes d'élèves, puis ces derniers s'organisent spatialement dans la salle. Distribution des grilles. Entre temps, E écrit au tableau noir la question à traiter dans le texte. E rappelle que, le jour d'avant, elle avait rendu les productions initiales avec des commentaires, que les élèves devront prendre en compte. Ensuite, en interaction collective avec les élèves (questions-réponses), E explicite les critères contenus dans la grille et signale qu'elle va insister notamment sur le développement des arguments. Enfin, E indique que, s'ils le souhaitent, les élèves peuvent aussi se servir de la feuille de constats.	Guide de production / grille d'évaluation = GPE	C
2		Mise en place de la tâche d'écriture et de la démarche d'évaluation		
2-1		Co-écriture des textes et autoévaluation de groupe (en cours et en fin d'écriture)		
2-1-1	14'01'' – 17'01''	*Organise le travail et présente la consigne* E signale que, pour cette production finale, la position (pour ou contre) de chaque groupe doit être claire et celle-ci doit être la même qui avait été prise lors de la production initiale. E indique aussi qu'il s'agit d'un exercice difficile car il faut faire preuve d'autocritique pour améliorer le texte. Distribution de feuilles lignées.	Feuilles lignées	C
2-1-2	17'02'' – 1h22'51''	*Accompagne les groupes d'élèves dans l'écriture collaborative* E fait démarrer l'écriture collaborative. Pendant que les élèves travaillent, E passe par les groupes pour vérifier comment ils avancent. E répond aux questions éventuelles des élèves, rappelle l'utilisation de la grille (guide) comme moyen de vérification, explicite des critères si besoin, rassure parfois les élèves concernant les modifications envisagées du texte. A un moment donné, E rappelle aux élèves, de manière collective, qu'ils doivent aussi faire une révision orthographique du texte et précise l'importance de réponde aux questions conclusives du guide (sur la collaboration du groupe).	Tableau noir, feuilles lignées, GPE, dictionnaire, tableau de conjugaison	G (Groupe)
2-2		Discussion collective sur l'activité réalisée		
2-2-1	1h22'52'' – 1h25'14''	*Clôt l'activité et réalise une mise en commun* E indique la fin de l'activité et demande aux élèves de rendre le texte de base, le guide de production rempli et le nouveau texte. Les élèves rendent tout le matériel. Pour terminer, E effectue une brève mise en commun, en demandant aux élèves comment ils ont vécu l'expérience d'écrire un texte à deux.		C

Sonja démarre la leçon (1-1-1 dans le synopsis) en annonçant l'activité que les élèves doivent réaliser dans ces termes :

Extrait SPC2-1[130]

1. E vous allez **reprendre** un travail d'écriture à deux / vous allez en fait retravailler / **améliorer** / la **toute première** production que vous aviez écrite / qui était sur le thème des langues ↓ / pour ou contre l'apprentissage des langues à l'école primaire ↓ / on avait animé un petit peu un débat là autour et puis je vous avais **rien** dit / je vous avais demandé d'écrire ↓ donc on avait pas encore travaillé le texte argumentatif ↓ / ok ↑ / ce texte je vais vous le rendre tout à l'heure et puis tout à l'heure vous vous remettrez deux par deux / vous reprendrez une nouvelle feuille et vous réécrirez le tout / hyper bien ↓

Sonja précise le but de la démarche (améliorer la production initiale des élèves), donne des éléments de contexte pour aider les élèves à se remettre en situation et indique la manière dont cette écriture sera menée (par deux, réécrivant la totalité de la production). Ensuite, Sonja signale aux élèves que, pour réaliser cette activité, ils pourront se servir d'une « grille de production » (cf. Figure 20) dans laquelle il apparaît « **exactement** point par point tout ce qu'on attend dans votre texte ». Elle propose donc aux élèves de la « regarder ensemble » et, pour ce faire, elle leur demande de reconstituer les mêmes groupes que lors de la production initiale, puis elle distribue une grille par groupe. De plus, Sonja écrit au tableau noir la question (sur l'apprentissage de langues étrangères) à laquelle les élèves doivent répondre dans leur lettre (Figure 73).

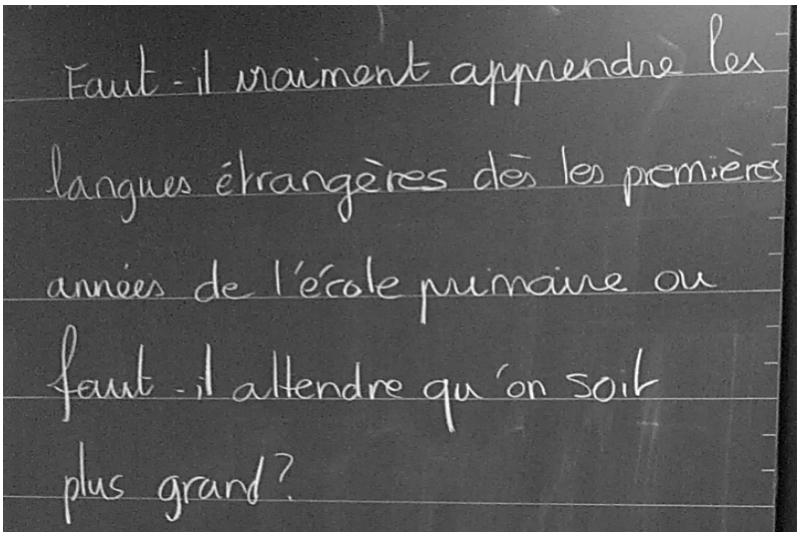


Figure 73. Question controversée recopiée par Sonja au tableau noir

Avant de présenter les contenus de la grille et suite à la question d'un élève, Sonja précise l'usage possible de la *feuille de constats* pendant l'activité :

[130] Une fois de plus, nous redémarrons ici la numérotation (donc, à partir de 1) des tours de parole dans les extraits retenus, afin d'éviter d'arriver à des chiffres trop grands.

Extrait SPC2-2

2. E Frédéric m'a demandé mais Sonja est-ce que je peux aller dans ma fourre ↑ est-ce que je peux sortir ma feuille de constats ↑ / euh vous avez tout là-dessus ↓ (fait référence à la grille) / on a **repris** tous les constats ↓ maintenant si Frédéric tu en as vraiment besoin tu peux ↓ mais je pense que tu en as pas besoin ↓ / j'aimerais que vous ayez encore deux choses en tête ↓ vous avez écrit un texte où vous répondiez à la lettre de Mélanie / et vous aviez écrit deux par deux et je vous avais fait des commentaires ↓ / j'ai rendu les feuilles hier vous avez relu ça hier ↓ vous vous souvenez de mes commentaires ↑ / certains avaient des arguments à développer ↓ certains il manquait des arguments ↓ certains y avait pas de paragraphes ↓ ça revient ça ↑ / ok ↓ hier vous avez **tous** écrit un texte pour les jeux vidéo ↓ (…) j'ai fait des commentaires encore et c'est ça que j'aimerais que vous gardiez en tête ↓ ok ↑

Sonja considère que les élèves n'auront pas besoin de leur feuille de constats, compte tenu du caractère détaillé de la grille d'évaluation. Par ailleurs, Sonja suggère à la classe de se servir de ses commentaires (par écrit et à l'oral) à propos d'autres productions écrites réalisées par les élèves (dont leur production intermédiaire et un autre texte sur les jeux vidéo). Après, en interaction avec la classe, Sonja présente les contenus de la grille (1-2-1 dans le synopsis) de la manière suivante :

Extrait SPC2-3

3. E alors on regarde le guide Jenny tu commences ↓
4. Jen euh alors / *la lettre est divisée en trois parties **bien** visibles* ↓ (lecture de la grille, premier critère)
5. E alors c'est quoi les *trois parties bien visibles* Tristan ↑ /
6. Tri XXX
7. E Hélène ↑
8. Hél la euh / l'introduction ↑ les arguments et euh la conclusion ↑
9. E excellent ↓ un introduction ↓ deux **tous** les arguments ↓ trois conclusion ↓ alors que hier j'avais dit combien de parties ↑
10. El1 cinq ↑
11. E cinq ↓
12. El1 mais c'est avec les arguments ↓
13. E voilà ↓ je vous avais demandé de faire un paragraphe par argument don aujourd'hui vous pouvez enchainer tous les arguments si vous avez envie dans le **même** paragraphe ↓ vous pouvez comme hier en faire trois ↓ Coline numéro suivant ↓ (3 sec)
14. Col *dans l'introduction* / *nous mentionnons le destinataire* / *nous reformulons la question controversée* / *notre opinion apparaît clairement* ↓ (lecture de la grille, deuxième critère)
15. E d'accord ↓ j'ai l'impression que tu sais pas ce que ça veut dire *nous **mentionnons** le destinataire* ↓ / mentionner ça veut dire / on dit on écrit ↓ hein ↑ le destinataire le nom de la personne ↓ / comme hier tu as commencé ta lettre avec **chère** Sonja / tu as mentionné le destinataire ↓ / d'accord ↑ la deuxième ligne *nous **reformulons** la question* qu'est-ce que ça veut dire Nathan ↑ //
16. Nat XXX //
17. E merci Nathan ↓ Simon ça veut dire quoi ↑
18. Sim on redit la question qu'on répond ↓
19. E on la **redit** ↓ hein ↑ avec ses **propres mots** on la réécrit et *notre opinion apparaît clairement* je passe ↓ Felipe ↑

20. Fel euh *nous avons écrit trois arguments en adéquation avec notre opinion* ↑ (lecture de la grille, troisième critère)
21. E ok ↓ est-ce que je dois en dire plus ↑ / je dirais que non hein ↓ ça doit aller ça ↓ ou bien ↑ / Niko continue ↓ //
22. Jen j'ai pas compris *adéquation* ↓
23. E qui vont avec ↓ en accord ↓ (6 sec) Niko ↑ //
24. Nik euh *nous avons suffisamment développé nos arguments en répondant à la question pourquoi en donnant un exemple en racontant une expérience vécue* ↓ (lecture de la grille, quatrième critère)
25. E d'accord ↓ alors c'est sur ce point-là que je vais énormément insister aujourd'hui ↓ / je veux tout à l'heure que chacun de vos arguments fasse deux trois quatre lignes ↓ / je veux que les arguments soient développés ↓ / tu comprends ça mon Nathan ↑ / comment tu vas les développer ↑
26. Nat euh en répondant / répondre à la première chose ↓ / après faire / tout ça / après on peut mettre XXX et XXX essayer de XXX
27. E qu'est-ce que tu en penses Aldo ↑
28. Ald c'est pas mettre XXX
29. E alors comment est-ce qu'on développe des arguments Nathan ↑ *en **répondant** à la question / pourquoi ↓ en donnant un exemple* ↓ Tristan tu lui montres où c'est écrit ↑ parce que visiblement il est perdu ↓ (7 sec) Nathan pourquoi j'insiste ↑
30. Nat XXX
31. E ouais et puis tu vas devoir le faire tout à l'heure ↓ on continue c'est qui qui a envie de lire ↑ alors vas-y Jacob
32. Jac *chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme tout d'abord ensuite enfin* ↓ (lecture de la grille, cinquième critère)
33. E etcétéra / continue Omar
34. Oma euh *notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion* ↓ (lecture de la grille, sixième critère)
35. E d'accord ↓ vous vous souvenez que dans la conclusion comme dans l'introduction on va **redire** son opinion ↓ Aldo continue
36. Ald *la conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme pour conclure en conclusion* ↓ (lecture de la grille, septième critère)
37. E excellent ↓ et encore vas-y Hélène
38. Hél nous signons notre lettre (lecture de la grille, huitième critère)
39. E voilà ↓ jusqu'à là tous les points qu'on a lus / ce sont les points qui concernent comment vous allez écrire votre lettre ↓ l'organisation de votre lettre ↓ les trois derniers concernent autre chose ↓ Thierry tu peux nous les lire ↑
40. Thi *l'orthographe de notre texte est correcte* ↑ (lecture de la grille, neuvième critère) / donc ça veut dire qu'on doit bien écrire sans faire trop de fautes
41. E ça veut dire que sur le bureau y a un dictionnaire que sur le bureau y a /
42. El2 XXX
43. E **ah ouais** un tableau de conjugaison ça serait une bonne idée / continue Daniel lis la suite ↓
44. Dan *nos phrases sont bien construites grammaticalement correctes ponctuation respectée* ↓ (lecture de la grille, dixième critère)
45. E d'accord ↓ et la dernière ↑
46. Dan euh *l'écriture de notre texte est soignée* ↓ (lecture de la grille, onzième critère)
47. E d'accord ↓ donc je vais être un peu casse-pied avec ça hein ↑ // peut-être certains groupes ils devront recopier à la plume ↓ selon comment c'est écrit ↓ / on est bien d'accord ↑ // ok

↓ alors / est-ce qu'y a des questions là-dessus ↑ / est-ce que vous sentez le besoin de sortir votre feuille de constats ↑ / alors ceux qui disent oui vous pouvez

Sonja demande à différents élèves de lire, un après l'autre, les énoncés des critères. Pour la plupart de critères (premier, deuxième, troisième, quatrième, septième, huitième, neuvième), elle pose des questions afin d'expliciter leur signification, puis, à partir des réponses des élèves, Sonja apporte des clarifications. Pour certains critères (sixième, onzième), Sonja propose directement des explications, sans passer par des interactions avec les élèves. Pour d'autres (cinquième, dixième), elle ne fait pas de commentaire, considérant très probablement qu'ils sont suffisamment clairs pour les élèves et qu'ils ne poseront pas de problèmes de compréhension. Il faut noter que l'enseignante ne se réfère pas ici aux questions-critères (portant sur la collaboration entre les élèves) qui clôturent l'outil.

Sonja précise qu'elle insistera tout particulièrement sur la question du développement des arguments (25-31). De plus, elle fait une distinction entre les huit premiers critères, qui concernent des éléments propres à l'écriture (« organisation ») d'un texte argumentatif (39), et les trois derniers, qui portent sur des aspects différents (« autre chose »), dont les aspects transversaux de la langue (orthographe, syntaxe) ou la présentation (soignée) de la lettre. Enfin, Sonja rappelle aux élèves que, s'ils le souhaitent, ils peuvent se servir de leur feuille de constats (47).

Avant de lancer l'activité, Sonja présente à la classe une dernière précision (consigne) à propos de la position exprimée par les élèves (sur la controverse) dans leurs lettres (2-1-1 dans le synopsis) :

Extrait SPC2-4

48. E alors la question posée je vous l'ai réécrite au tableau / *faut-il vraiment apprendre les langues étrangères dès les premières années de l'école primaire ou faut-il attendre qu'on soit plus grand* ↑ (lecture du tableau noir) / y a un mois quand vous avez écrit ça y a une série d'élèves qui avaient écrit je suis **pour** apprendre à l'école primaire ↓ y avait des élèves qui avaient écrit je suis **contre** apprendre ↓ et y a un groupe / qui avait pas franchement pas su se positionner ↓ / d'accord ↑ alors je veux aujourd'hui que vous ayez une position claire ↓ vous êtes **ou pour** / vous développez des arguments pour ↓ **ou contre** vous développez des arguments contre ↓ mais vous êtes pas entre deux ↓ / deuxième chose ↓ vous êtes pas obligés de réécrire (6 sec) non ↓ si vous êtes obligés ↓ si excusez-moi ↓ je retire ce que j'ai dit ↓ c'est-à-dire que les élèves qui avaient écrit des arguments pour il faut que vous les repreniez ↓ et vous les développiez ↓ et ceux qui ont écrit des arguments contre que vous les repreniez ↓ alors ça / je vous dis / c'est un exercice extrêmement difficile ce que je vous demande là ↓ parce que je vais vous donner ce que vous avez écrit y a plus d'un mois // vous allez voir qu'au niveau de la structure ben y a pas les paragraphes y a pas les arguments développés etcétéra ↓ hein ↑ / cette feuille vous la relisez et puis ensuite vous allez écrire **à deux** sur une **nouvelle** feuille ↓ / ça veut dire qu'il faut commencer par faire une // il faut relire ça et il faut faire un peu une autocritique ↓ hein ↑ en relissant ça il faut vous dire euh dis donc on était bien ↓ on avait déjà fait une introduction ↓ super on peut la garder on a qu'à la rajouter un petit peu ↓ ou bien / hé t'as vu ↑ on commence tout de suite par les arguments on a même pas fait une introduction ↓ oh il va falloir qu'on en fasse une ↓ voyez ce que je veux dire ↑ et comme ça point par point vous devez améliorer ce que vous aviez fait là ↓ (…) Aldo ↑
49. Ald mais on peut euh / enlever un argument que XXX et

50. E [**oui** / oui ↓ tu peux développer d'autres arguments ↓ ce que tu peux pas c'est changer de position ↓ / si ton texte est **pour** / tu peux rajouter un argument tu peux modifier un argument mais tu peux pas m'écrire un texte contre ↓

Sonja insiste sur le fait que les élèves doivent, dans leur production finale, exposer clairement une seule position à propos de la controverse (pour ou contre l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire). De plus, ils doivent obligatoirement maintenir la position qu'ils avaient annoncée dans leur production initiale – à l'exception d'un groupe qui n'avait pas « su se positionner » et qui devra forcément choisir une des deux options. En revanche, les élèves ont le droit de modifier des arguments s'ils le souhaitent, tout en veillant à ce que ceux-ci soient en adéquation avec la position choisie. Par ailleurs, Sonja reconnaît que la tâche de réécriture proposée n'est pas simple, notamment car elle implique un exercice d'analyse et d'autocritique de la part des élèves.

Suite à la distribution des feuilles lignées, les élèves démarrent le travail d'écriture (2-1-2 dans le synopsis). Durant cette étape, Sonja passe entre les rangs pour vérifier l'avancement du travail, pour accompagner les groupes dans la réalisation de la production, pour rappeler l'utilisation de la grille en tant que moyen de vérification, ainsi que pour répondre aux questions éventuelles des élèves. Éventuellement, Sonja réalise des interventions en collectif – par exemple, pour rappeler aux élèves qu'ils doivent effectuer une révision orthographique de la lettre ou pour introduire les questions-critères conclusives (sur la collaboration du groupe) qui apparaissent dans l'outil.

Après un peu plus d'une heure de travail, Sonja indique la fin de l'activité et récupère les lettres produites, en plus des productions initiales et des grilles complétées. Enfin, Sonja organise un bref moment de discussion collective (mise en commun), afin de questionner les élèves sur leur expérience d'écriture en collaboration (2-2-1).

Anticipation des difficultés potentielles en lien avec la présentation de l'outil évaluatif

Comme nous l'avons déjà signalé ailleurs, la présentation de la grille d'évaluation par l'enseignant est nécessaire pour faciliter la compréhension et l'usage de celle-ci par les élèves. Cette présentation participe à la construction de sens à propos de l'outil et, plus largement, de la démarche évaluative. Toutefois, elle peut également être une source de difficultés pour les élèves lors de la réalisation de la démarche. Parmi les principaux obstacles qui pourraient se présenter aux élèves pendant l'écriture / l'évaluation de leur production finale, en lien avec la manière dont Sonja présente l'outil à la classe, nous en identifions les suivants :

- Certains critères sont abordés en profondeur par l'enseignante, alors que d'autres ne le sont pas (cf. extrait SPC2-3). Les élèves pourraient donc éprouver des difficultés à comprendre et/ou à utiliser les critères qui n'ont pas été suffisamment explicités – plus précisément, le cinquième et le dixième.
- L'explication sur le quatrième critère, dont l'importance a été relevée par Sonja, n'a pas fait l'objet d'une explication ou d'un étayage au-delà de la répétition des trois formes différentes de développer les arguments.

- L'exigence de Sonja de rester sur la même position exprimée à propos de la controverse (cf. extrait SPC2-4) pourrait s'avérer limitante.
- Lors de la présentation de la grille, Sonja n'a à aucun moment fait référence aux questions-critères conclusives à propos de la collaboration dans le groupe.

Nos analyses *a priori* (sur les potentialités et les possibles difficultés associées à la forme de l'outil d'évaluation et à la manière dont Sonja explicite ses contenus) sont à mettre en lien avec nos micro-analyses des interactions, que nous présentons par la suite. Ces microanalyses concernent les deux groupes d'élèves que nous avons examiné lors du premier dispositif (D1), soit S1 et S2 – désormais dénommés S1' et S2' dans le cadre de ce D3. Comme nous l'avons fait pour la classe d'Arthur, nous distinguons ici deux ou trois moments évaluatifs (en fonction du groupe) lors de la réalisation de la démarche : 1) lecture de la production de base et évaluation *globale* de celle-ci ; 2) écriture de la production finale par les élèves, articulée à une démarche d'autoévaluation *en cours d'action* (usage de l'outil d'évaluation afin d'améliorer le texte de base) ; 3) évaluation *finale* du texte produit à l'aide de la grille, pouvant conduire à des derniers ajustements de la production, le cas échéant.

Pour chaque dyade (§ 7.3.1 et § 7.3.2), nous présentons d'abord nos analyses des interactions (structurées à partir des cinq axes d'analyse que nous avons définis – cf. § 5.4.1) et ensuite une synthèse qui rassemble nos constats principaux. Pour conclure, nous décrivons et commentons les interactions qui ont lieu en fin d'activité (§ 7.3.3), lors de la mise en commun organisée par Sonja (cf. Tableau 45, niveau 2-2-1 dans le synopsis).

7.3.1 Groupe S1' : Amel & Aline

Description générale

Dans cette description, nous différencions deux moments dans la réalisation de démarche par Amel et Aline : 1) écriture de la lettre et évaluation en cours d'action, et 2) évaluation de la lettre produite à l'aide de la grille. Ici, nous présentons des extraits d'interaction significatifs, suivant l'ordre chronologique des évènements, dans le but de donner à voir l'évolution de la collaboration entre les élèves.

<u>Premier moment : écriture de la production finale et évaluation en cours d'action</u>

Les élèves prennent un certain temps avant de se lancer dans l'activité. En effet, au départ, nous observons des interactions hors-tâche entre Amel et Aline qui durent près de trois minutes. Ensuite, elles effectuent une lecture silencieuse de leur production initiale (cf. Figure 48, présentée lors de l'analyse du D1). Une fois que cette lecture est terminée, les échanges des élèves portent sur leur prise de position à propos de la controverse :

Extrait S1'-1

51. Ame bon ↓ cher Éric (proposition de rédaction) // désolé excuse-moi ↓
52. Ali XXX

53. Ame on est pour ou on est contre ↑
54. Ali on est contre ↓ on est **pour** les langues étrangères ↓ / mais lui il est contre ↓ tu vois ↑
55. Ame ok (rit) oui mais nous on sait pas si on est pour ou contre ↓ il faut qu'on décide là ↓
56. Ali mais oui mais on avait dit qu'on était pour apprendre les langues étrangères XXX (3 sec)
57. Ame ok / nous on est / on était / on est dans / pour ↓
(…)
58. Ali nous sommes (écrit) (3 sec) pour les langues étrangères ↓ pour les langues étrangères à l'école primaire ↓ (22 sec, écrit) voici voilà pourquoi ↓ (proposition de rédaction) /
59. Ame nous / t'expliquons / ouais voici
60. Ali nous t'expliquons pourquoi ↓
61. Ame voici ce qu'on pense ↓ ce que l'on pense ↓

Amel et Aline reconnaissent que, dans leur production initiale, elles n'avaient pas exprimé clairement leur position (53, 55). Les élèves effectuent donc leur choix (« pour » – 54, 56, 57) et, ensuite, elles rédigent ensemble leur introduction (58-61). Puis, Amel et Aline examinent les arguments qu'elles avaient présentés dans leur production initiale, pour déterminer si ceux-ci sont cohérents avec la position choisie :

Extrait S1'-2

62. Ali ah non mais là il faut juste pas regarder les arguments parce qu'ils sont tous contre (fait référence à la production initiale)
63. Ame ouais ↓ ok donc
64. Ali alors
65. Ame attends mais on avait des arguments **pour** (3 sec)
66. Ali mais c'est tellement dur
67. Ame [ah oui
68. Ali [XXX un truc comme ça ↑ attends ↓
69. Ame *quand on est* / *quand on est plus petit* / *on apprend* (lecture de la production initiale)
70. Ali *plus*
71. Ame *plus facilement et plus rapidement une nouvelle langue* ↓
72. Ali [*une nouvelle langue* ↓
(puis, à partir de cette idée, les élèves rédigent leur premier argument) (…)
73. Ali mais là à part ça tous les autres arguments qu'on avait mis
74. Ame **oui**
75. Ali c'était contre
76. Ame oui oui oui
77. Ali ça sert à rien ↓

Aline signale à Amel qu'elles ne pourront pas réutiliser les arguments avancés dans leur première lettre vu que ceux-ci ne correspondent plus à la position choisie (62). D'abord, Amel manifeste son accord (63) mais, ensuite, elle revient sur cet avis pour indiquer que ce n'est pas le cas de tous les arguments (65). Plus précisément, Amel repère un argument pouvant être réutilisé dans leur production finale, car il appuie la position pour l'apprentissage des langues (69-72). Alors, sur cette base, les élèves rédigent leur premier argument. Ensuite, Aline précise qu'il s'agit bien du seul argument de la production initiale à reprendre (73, 75, 77). Amel est d'accord (74, 76).

Par la suite, les élèves s'emploient à trouver d'autres arguments cohérents avec la position annoncée à propos de la controverse. L'extrait suivant illustre les échanges entre Amel et Aline lors de la rédaction de leur troisième argument :

Extrait S1'-3

78. Ame ok / troisième argument ↓ ça va aller ↓
79. Ali quand on sera grands on n'aura plus besoin de / de passer du temps à apprendre les nouvelles langues ↓ on les saura déjà ↓ (proposition de rédaction)
80. Ame **ouais** voilà ↓ / euh souvent
81. Ali tiens c'est à toi ↓ (elle donne le stylo à Amel)
82. Ame souvent de / de grandes personnes / manquent ces expériences ↓ (4 sec) euh pour finir / de grandes euh des adultes perdent du temps à prendre des cours supplémentaires / pour apprendre une nouvelle langue
83. Ali alors que s'ils apprennent quand ils sont plus jeunes
84. Ame alors qu'ils auraient pu l'apprendre quand ils étaient plus jeunes ↓
85. Ali voilà ↓ //
86. Ame ok ↓
87. Ali on est professionnelles (chante) //
88. Ame ils sont trop bons nos arguments mais parce que là nous on doit tout refaire c'est chiant
89. Ali ouais ↓
90. Ame finalement (…)

Aline propose une idée à exploiter dans la rédaction du troisième argument (79) qui est acceptée immédiatement par Amel (80). Ensuite, les deux élèves, chacune à leur tour, font des propositions pour affiner la formulation de l'idée (80-84). Vers la fin de l'interaction, Amel juge que le produit de son travail avec Aline est bon, tout en considérant que l'obligation de revoir la plupart de leurs arguments est plutôt ennuyeuse (88).

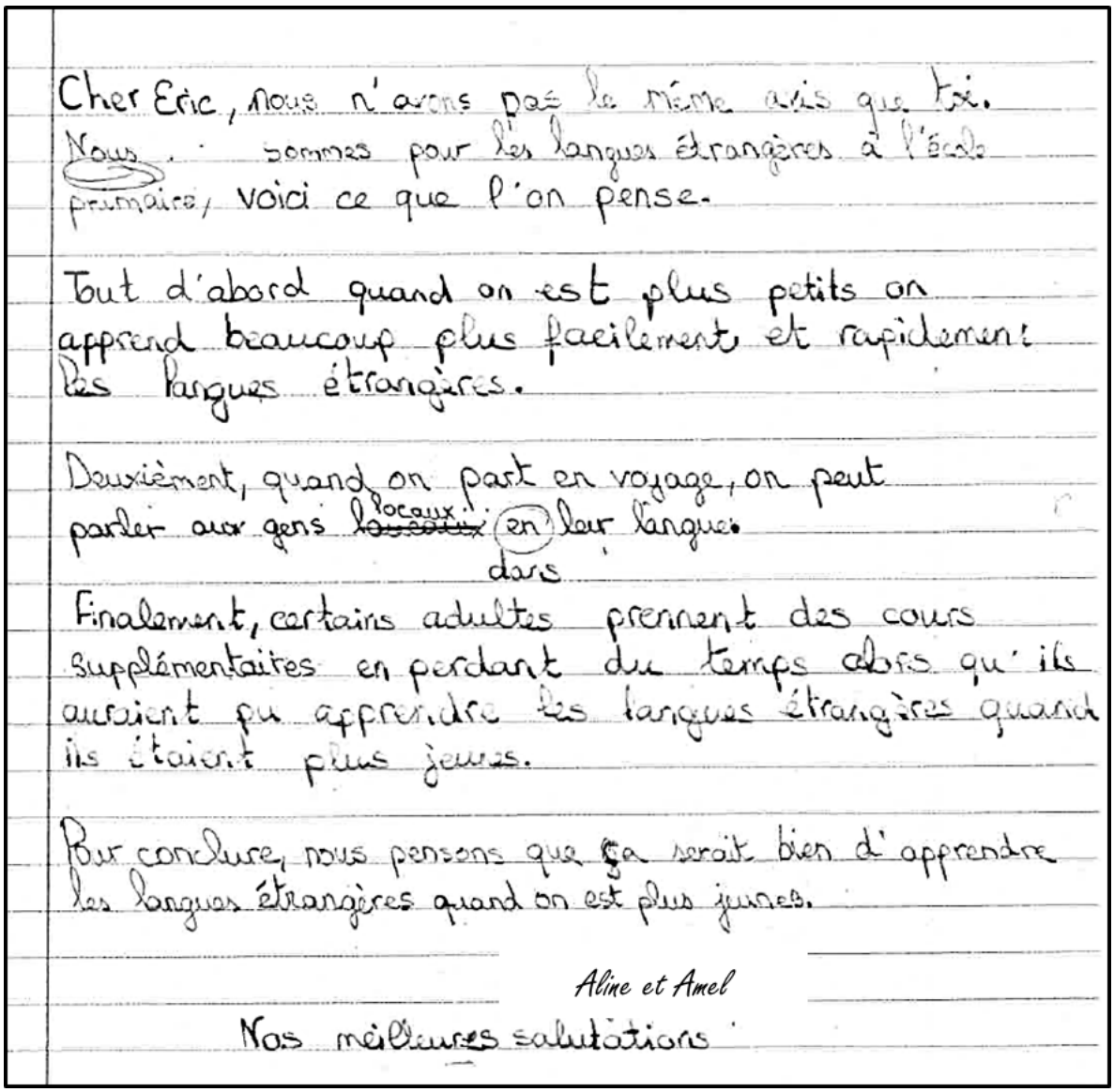
Quand les élèves terminent de rédiger leur lettre, elles sollicitent Sonja, certainement à des fins de validation du travail réalisé :

Extrait S1'-4

91. Ali on a fini
92. Ame [on a fini
93. E vous avez fini ↑
94. Ali oui
95. E je peux lire ↑
96. Ali oui
97. Ame oui
98. Ali c'est pour ça qu'on t'a appelé ↓
99. Ame (rit)
100. E (15 sec, l'enseignante lit silencieusement) ok ↓ alors moi maintenant j'aimerais que vous fassiez plusieurs choses ↓ d'abord un juste prénom date parce que après ah non vous l'avez mis là ↓ d'accord ↓ alors j'aimerais que vous preniez votre guide et puis vous vérifiez point après point ↓ ok ↑
101. Ali on a oublié quelque chose ↑
102. E je dis rien / j'aimerais que vous le fassiez ↓
103. Ame mais euh

104. E après / il reste les trois points du bas / et j'ai pas encore vu sur votre pupitre un dictionnaire un tableau de conj / d'accord ↑ / donc ça je vérifie et je m'occupe un petit moment de ça ↓
105. Ame ok /
106. E mais c'est du bon boulot ↓ / c'est très bien ce que vous avez fait ↓

Répondant à l'appel d'Amel et Aline (91, 92), Sonja examine la lettre qu'elles ont produite (Figure 74). Ensuite, elle leur demande de réaliser l'évaluation à l'aide de la grille (100). Aline interprète la requête de Sonja comme l'indice d'un oubli (101), mais cette dernière se limite à répéter sa consigne (102). De plus, Sonja rappelle à Amel et Aline qu'elles doivent effectuer une révision de l'orthographe (104). Enfin, elle donne aux élèves un feedback global positif sur le travail réalisé (106).


Cher Eric, nous n'avons pas la même avis que toi.
Nous sommes pour les langues étrangères à l'école primaire, voici ce que l'on pense.

Tout d'abord quand on est plus petits on apprend beaucoup plus facilement et rapidement les langues étrangères.

Deuxièment, quand on part en voyage, on peut parler aux gens locaux ~~locaux~~ en leur langue.
dans

Finalement, certains adultes prennent des cours supplémentaires en perdant du temps alors qu'ils auraient pu apprendre les langues étrangères quand ils étaient plus jeunes.

Pour conclure, nous pensons que ça serait bien d'apprendre les langues étrangères quand on est plus jeunes.

Aline et Amel

Nos meilleures salutations

Figure 74. Production finale d'Amel et Aline (S1')

Deuxième moment : évaluation de la lettre produite à l'aide de la grille

Suite à l'intervention de Sonja, Amel et Aline réalisent l'évaluation de leur lettre à l'aide de la grille :

Extrait S1'-5

107. Ame ok donc commençons la XXX / *dans l'introduction* / *la lettre est divisée trois parties* (lecture de la grille, premier critère) elle est même divisée en cinq six ↓ / non une deux trois (rit) une deux trois quatre (…) ok // *nous mentionnons le* / *destinataire* ↓ (lecture de la grille, deuxième critère) *cher Éric* ↓ (lecture de la production finale) / *nous reformulons la question controversée* ↓ (lecture de la grille, deuxième critère) gnagnagna *étrangères* ↓ (lecture de la production finale
108. Ali voilà ↓
109. Ame *notre opinion apparaît* (lecture de la grille, deuxième critère) /
110. Ali *clairement* ↓ oui parce que euh là c'était marqué du début à la fin ↓
(…)
111. Ame *notre opinion apparaît clairement* (lecture de la grille, deuxième critère) ↓ yes ↓ *nous avons écrit trois arguments* (lecture de la grille, troisième critère)
112. Ali oui / ouais ouais ↓ *pourquoi* (lecture de la grille, quatrième critère)
113. Ame *nous avons suffisamment développé nos arguments* (lecture de la grille, quatrième critère) oui ↓ *en répondant à la question pourquoi* ↓ / *en donnant un exemple* ↓ /
114. Ali oui les langues euh les adultes / qui perdent leur temps ↓ (fait référence à leur troisième argument)
115. Ame ouais
116. Ali et ça aussi ça ça en a deux ↓ non mais ça en a deux les adultes ↓ / par exemple un exemple ça c'est les adultes par exemple ↓ ou les voyages
117. Ame ça c'est
118. Ali les voyages / c'est un exemple ↓ et après une expérience vécue ben //
119. Ame et à la question pourquoi ↑ / parce que XXX / *chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme tout d'abord ensuite* (lecture de la grille, cinquième critère)
120. Ali oui ↓ /
121. Ame *notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion* ↓ (lecture de la grille, sixième critère)
122. Ali oui ↓ /
123. Ame ouais ↓ *la conclusion est introduite au moyen d'un organisateur* ↓ (lecture de la grille, septième critère) /
124. Ali *nos*
125. Ame ouais
126. Ali *phrases sont bien construites* ↓ (lecture de la grille, dixième critère) /
127. Ame *nous signons notre lettre* ↓ (lecture de la grille, huitième critère) / *l'orthographe de notre texte est correcte* (lecture de la grille, neuvième critère) ça on sait pas ↓
128. Ali non
129. Ame *nos phrases sont bien construites grammaticalement correctes ponctuation respectée* ↓ (lecture de la grille, dixième critère) / *l'écriture de notre texte est soignée* ↓ (lecture de la grille, onzième critère) ouais ↓

Les élèves passent en revue les différents critères présents dans l'outil et proposent toutes les deux, à différents moments, des appréciations concernant ceux-ci. Dans un premier temps, Amel ou Aline avancent des éléments de justification ou d'explication (107, 110, 114-119). En revanche, dans un

deuxième temps, les appréciations proposées par les élèves n'apparaissent pas vraiment développées (120, 122, 123, 125, 129). Plus encore, parfois les élèves ne verbalisent même pas leurs appréciations et leur accord sur celles-ci apparaît plutôt implicite (126, 127, 129). Amel et Aline considèrent que tous les critères sont atteints, sauf celui portant sur l'orthographe de la lettre, aspect sur lequel l'appréciation des élèves reste en suspens (127, 128). Le Tableau 46 présente de manière synthétique la façon dont Amel et Aline ont pris ces différentes décisions évaluatives.

Tableau 46. Processus décisionnel de l'autoévaluation finale de la lettre (S1')

Critères d'évaluation (numérotation et formulation originales dans l'outil)	*Appréciation marquée dans la grille*	*Détails sur la prise de décisions (origine et accueil des propositions, justification des appréciations)*
1. La lettre est divisée en trois parties bien visibles.	Oui	- Ame propose → pas de réaction verbale d'Ali - Justification d'Ame
2. Dans l'introduction : - nous mentionnons le destinataire ; - nous reformulons la question controversée ; - notre opinion apparaît clairement.	Oui	- 1er et 2ème item : Ame propose → Ali accepte (manifestation verbale d'accord). Justification d'Ame - 3ème item : Ali propose → Ame accepte (manifestation verbale d'accord. Explication d'Ali.
3. Nous avons écrit **trois** arguments en adéquation avec notre opinion.	Oui	- Ali propose → pas de réaction verbale d'Ame - Pas de justification.
4. Nous avons suffisamment développé nos arguments : - en répondant à la question « pourquoi » ; - en donnant un exemple ; - en racontant une expérience vécue.	Oui	- Ali propose → Ame accepte (manifestation verbale d'accord) - Justification d'Ali
5. Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : *tout d'abord, ensuite, enfin*, …	Oui	- Ali propose → pas de réaction verbale d'Ame - Pas de justification.
6. Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.	Oui	- Ali propose → pas de réaction verbale d'Ame - Pas de justification.
7. La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : *pour conclure, en conclusion.*	Oui	- Ame propose → pas de réaction verbale d'Ali - Pas de justification.
8. Nous signons notre lettre.	Oui	- Appréciation pas verbalisée
9. L'orthographe de notre texte est correcte.	Oui	- Critère laissée en suspens dans un premier temps, puis pas verbalisé

10. Nos phrases sont bien construites (*grammaticalement correctes, ponctuation respectée*).	Oui	- Appréciation pas verbalisée
11. L'écriture de notre texte est soignée.	Oui	- Ame propose → pas de réaction verbale d'Ali - Pas de justification.

Après l'évaluation à l'aide de la grille, suivant toujours les indications de Sonja, Amel et Aline effectuent la révision de l'orthographe de leur lettre :

Extrait S1'-6

130. Ame ok qu'est-ce qu'on a ↑ (au niveau de l'orthographe) // on ouvre on a ouvert ouais une gravure c'est bon ↓ // *supplémentaires* (lecture de la production finale) j'étais pas sûre ↓ *supplémentaires* ↓ /
131. Ali euh ouais supplément // je crois pas qu'y a un accent mais je suis pas sûre ↓
132. Ame on va voir ↓
133. Ali attends ↓ moi je / regarde sur / sur *supplémentaires* moi je regarde s'y a d'autres trucs ↓ / *nous n'avons pas le même avis que toi* (lecture de la production finale) / *langues* (marmonne) *étrangères à l'école primaire ↓ voici ce que l'on pense* ↓
134. Ame subordonné (lit des mots dans le dictionnaire) //
135. Ali *tout d'abord* (marmonne) *petit on apprend plus facilement*
136. Ame XXX (3 sec)
137. Ali *voyage* (marmonne) // ***locaux*** c'est faux ↓ locaux ↓
138. Ame attends ↓
139. Ali sauf que j'avais écrit à l'effaceur ↓
140. Ame supplémentaire supplémentaire (cherche dans le dictionnaire)
141. Ali je vais faire un truc
142. Ame attends ↓ supplémentaire euh mmm y a deux p et un accent ↓ // y a deux p ↓
143. Ali ok ↓ attends je t'emprunte ton effaceur (4 sec)
144. Ame mais pourquoi tu effaces tout ↑ mais efface pas tout
145. Ali mais c'est pas grave / y a deux p (…)

Amel signale un mot dont elle a des doutes au niveau de l'orthographe (*supplémentaires*, 130). Aline lui propose de regarder dans le dictionnaire, tandis qu'elle s'occupe de repérer dans la lettre d'autres mots pouvant poser problème (133). Ce faisant, elle identifie un deuxième mot nécessitant d'être corrigé (*locaux*, 137). Dans cette logique et se servant du dictionnaire, les élèves réalisent la relecture de leur production, en y apportant des corrections.

Quand les élèves terminent leur révision, elles font, une fois de plus, appel à Sonja :

Extrait S1'-7

146. E est-ce que la / les différents points du guide tout à l'heure je vous ai dit j'aimerais bien que vous vérifiez votre texte avec ça ↓
147. Ame oui on a vérifié ↓
148. E oui ↑ est-ce que vous avez changé quelque chose ↑
149. Ame non ↓
150. Ali [non sauf le

151. E (coupe la parole) non ↑ ça veut dire que tout était déjà construit correctement ↓
152. Ame c'est vrai ↑
153. E oui oui
154. Ali et on a juste fait l'orthographe ↓
155. E ah maintenant l'orthographe ↓
156. Ame on a déjà fait ↓
157. E alors je peux m'en mêler de l'orthographe ↑
158. Ali ouais ↓
159. E (16 sec, l'enseignante lit le texte silencieusement) alors ça c'est pas français ↓ euh *on peut parler aux gens locaux* (lecture de la production finale) donc c'est les gens qui habitent cette région là ↓ **dans** *leur langue* ↓
160. Ame ah
161. E pas ***en*** *leur langue* ↓ (14 sec)
162. Ali fin
163. E et **une** salutation ↓ (fait référence à la dernière phrase de la lettre)
164. Ame (rit)
165. E hé mais c'est bien les filles de bleu ↓ joli ↓ (…) alors ce qu'il vous reste à faire là c'est votre évaluation ici / et puis ici (fait référence aux questions-critères de la grille) ok ↑ mais ça (le texte produit) pour moi c'est ok ↓ XXX
166. Ali ok ↓

Tout d'abord, Sonja demande aux élèves si elles ont vérifié leur texte en se servant de la grille (« guide », 146) et si, sur cette base, elles ont décidé d'y apporter des modifications (148). Les élèves confirment avoir effectué la vérification (147) et indiquent n'avoir réalisé aucun changement dans leur lettre (149). Sonja valide cette décision du groupe (151).

Aline précise que la révision orthographique a été aussi effectuée (154) et Sonja propose d'apporter son point de vue à ce sujet (157). Suite à sa relecture, elle signale aux élèves deux mots qui nécessitent d'être corrigés dans la lettre (159, 161, 163). Enfin, Sonja félicite Amel et Aline pour le travail réalisé et leur demande de répondre aux questions-critères conclusives présentes dans l'outil (165).

Alors, suite à la correction des mots repérés par Sonja, Amel et Aline procèdent à traiter les deux questions portant sur la collaboration dans le groupe :

Extrait S1'-8

167. Ame ok *expliquez comment vous avez collaboré* ↓ (lecture de la grille, première question-critère) ben je sais pas moi ↓ /
168. Ali on se donnait des idées ↓ (proposition de rédaction)
169. Ame on
170. Ali on était d'accord sur tout
171. Ame on partageait nos idées
172. Ali on partageait nos idées et à chaque fois que / qu'on avait une idée on mettait là ↓
173. Ame non euh on discutait après ↓
174. Ali (rit) (3 sec)
175. Ame on partageait (écrit) (5 sec) nos idées / puis on les rassemblait ↓
(…)

176. E (s'adresse à toute la classe) alors / je crois que j'aimerais bien m'adresser à tout le monde ↓ / chut / je peux juste XXX trente secondes (6 sec) euh à part deux groupes je vois que vous êtes tous au bout de votre texte ↓
177. Ame (chuchote) *globalement êtes-vous satisfaits de* (lecture de la grille, deuxième question-critère) /
178. E (à toute la classe) j'insiste un peu sur la partie orthographe ↓
179. Ame (chuchote, l'enseignante continue à parler au fond) car nous nous sommes très bien compris ↓ (proposition de rédaction)
180. E (à toute la classe) le tableau de conjugaison et vous corrigez deux trois choses / après vous venez vers moi je les souligne pour que vous continuiez / mais c'est d'abord vous ↓ / et puis ensuite j'aimerais bien que vous reveniez à votre grille où y a / ici une partie à évaluer et j'aimerais là que vous preniez vraiment le temps de discuter ensemble et de bien compléter ensemble les deux petites questions qui sont en bas ↓
181. Ame comprises ↓

Amel lit l'énoncé de la première question et signale ne pas savoir quoi y répondre (167). Aline fait alors une première proposition (168) et, ensuite, les deux élèves apportent, chacune à leur tour, d'autres idées pour la formulation de la réponse (169-175). Ensuite, les élèves rédigent la réponse à la deuxième question pendant que Sonja s'adresse à la classe – raison pour laquelle elles échangent peu et parlent à voix très basse (176-181). De cette manière, les élèves finalisent l'activité. La Figure 75 illustre les réponses apportées par Amel et Aline aux deux questions-critères sur la collaboration dans leur groupe.

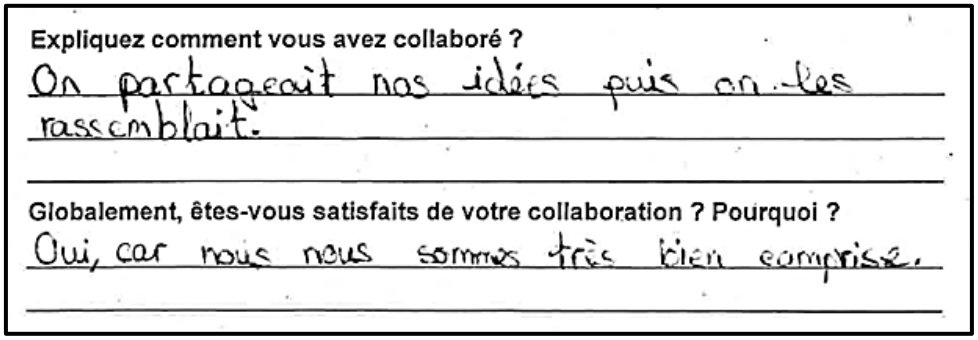


Figure 75. Réponses de la dyade S1' aux questions-critères présentes dans l'outil

Modes individuels de participation des élèves dans la démarche

D'une manière générale, Amel et Aline apparaissent toutes les deux engagées dans la réalisation de l'activité – même si par moments les élèves peuvent se distraire, prenant part à des échanges hors-tâche (comme nous l'expliquons plus bas). Leurs formes individuelles de participation à l'activité et les rôles qu'elles endossent s'avèrent très proches, donnant à voir une hétérogénéité restreinte dans leur manière d'aborder la démarche, ainsi qu'une très faible dissymétrie quant à leurs compétences évaluatives et disciplinaires (cf. Figure 76, voir page suivante).

Les deux élèves se montrent très actives tout au long de l'activité. Les tâches et responsabilités semblent socialement partagées dans le groupe, concernant la tâche d'écriture et la démarche d'évaluation de la lettre. Ainsi, Amel et Aline endossent toutes les deux le rôle de *secrétaire*, s'occupant de lire des extraits

de leurs lettres (production de base et production en cours) et les énoncés de la grille d'évaluation, ainsi que de marquer les appréciations commentaires sur l'outil et de mettre par écrit les idées dans la production finale. Les deux élèves partagent également le rôle de *leader expert* (Alaoui *et al*., 1996), lorsqu'elles apportent des informations nécessaires pour faire avancer le groupe dans la réalisation de l'activité, autant sur le plan disciplinaire que sur le plan évaluatif.

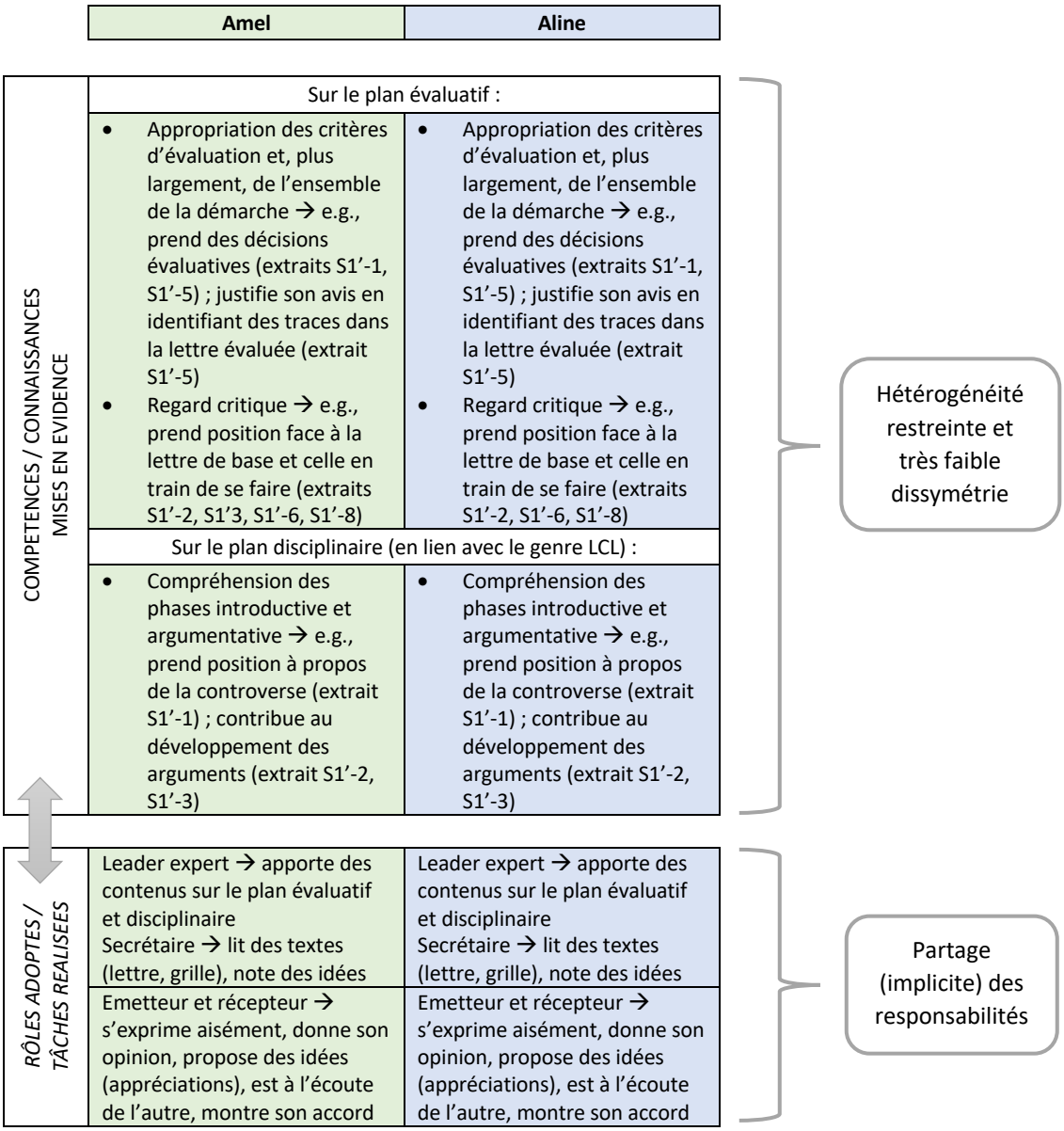


Figure 76. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade S1'

En ce qui concerne les contenus disciplinaires, les contributions des élèves sont en lien notamment avec leur prise de position à propos de la controverse et le développement d'arguments cohérents avec celle-ci (cf. extraits S1'-1, S1'-2, S1'-3), éléments essentiels dans la production d'une LCL. Sur le plan évaluatif,

les interventions d'Amel et Aline laissent voir leur capacité d'analyse critique à propos de leurs deux lettres (productions initiale et finale) qui leur permet de prendre des décisions (sur les contenus à inclure dans leur production finale) en cours d'action (cf. extraits S1'-1, S1'-2, S1'-6). De la même manière, lors de l'évaluation finale à l'aide de la grille (cf. extrait S1'-5), les élèves proposent des appréciations, dont certaines accompagnées d'une justification, confrontant ainsi des *référents* et des *référés* (Hadji, 2012b) pour étayer leurs avis.

Enfin, sur le plan communicationnel, nous observons les deux élèves endosser le double rôle d'émetteur et de récepteur (Alaoui *et al*., 1996). Autant Amel qu'Aline ont de la facilité à s'exprimer (d'une manière claire et précise) et, à la fois, à être à l'écoute des avis exprimés par leur partenaire.

Dynamiques de collaboration entre les élèves dans la démarche

Comme il a été le cas lors du premier dispositif analysé (D1), la collaboration entre Amel et Aline apparaît ici soutenue par un climat socio-relationnel favorable, très proche de la complicité entre les élèves. Pour rappel, nous avons fait l'hypothèse d'un lien d'amitié entre Amel et Aline, deux élèves qui auraient certainement l'habitude de travailler ensemble. En ce sens, nous constatons, une fois de plus, que la dyade alterne entre des moments de focalisation sur l'activité (production et évaluation de la lettre) et des *pauses* dédiées à la plaisanterie (échanges hors-tâche, indiqués par des points de suspension entre parenthèses dans les extraits). Cette logique de travail-détente ne fait pas obstacle à l'accomplissement de la tâche par les élèves.

Amel et Aline se montrent pratiquement tout le temps d'accord lors de l'écriture et l'évaluation de leur lettre. Les actions et discours des élèves s'inscrivent largement dans un mouvement de coordination et de continuité (Bachmann & Grossen, 2007). Leur mode de fonctionnement se rapproche très souvent d'une *co-construction* (Gilly *et al*., 2001), car Amel et Aline se coordonnent pour, chacune à leur tour, apporter des idées pour la rédaction et l'évaluation (en cours d'action) de leur production finale, s'appuyant mutuellement sur leurs propositions respectives (cf. extraits S1'-1, S1'-2, S1'-3, S1'-6, S1'-8).

Toutefois, lors de l'évaluation finale de la lettre à l'aide de la grille (cf. extrait S1'-5), leur dynamique interactive se rapproche plus d'une *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001). Parfois, les élèves manifestent de manière claire et explicite leur accord avec les avis exprimés et leurs acquiescements semblent confirmer ou renforcer les appréciations proposées. A d'autres moments, où la communication entre Amel et Aline rentre dans le terrain de l'implicite (silences, pas de réaction verbale de l'une aux propos de l'autre), nous faisons l'hypothèse d'un accord cognitif entre les élèves sur la base de l'absence d'un désaccord, puis à partir des appréciations signalées dans l'outil évaluatif. Dans tous les cas, Amel et Aline paraissent parvenir rapidement à des consensus et leurs échanges prennent donc généralement la forme d'un *dialogue consensuel* (Asterhan, 2013), dont les élaborations communes se réalisent sur la base de la présentation de justifications ou explications de la part des deux élèves (pour développer leurs points de vue respectifs), sans forcément passer par un examen critique de leurs propositions.

Rapport du groupe à l'enseignante et rôle joué par cette dernière

Nous identifions deux épisodes d'interaction entre Amel, Aline et Sonja durant la réalisation de l'activité, que nous avons présentés lors de la description générale de la démarche. Dans les deux cas (décrits et décortiqués dans le Tableau 47), les échanges sont initiés par les élèves qui font appel à leur enseignante à deux moments différents vers la fin de l'activité.

Tableau 47. Description des épisodes d'interaction entre S1' et Sonja

Episode concerné	Extrait S1'-4	Extrait S1'-7
Agent(s) initiateur(s) de l'interaction	Amel et Aline → Les élèves signalent à Sonja avoir terminé l'écriture de leur lettre.	Amel et Aline → Les élèves signalent à Sonja avoir terminé l'évaluation de leur production finale.
Objet de l'échange	Le texte produit, puis l'activité des élèves → les élèves souhaitent certainement avoir un feedback sur leur travail. Sonja lit la lettre mais ne leur propose pas immédiatement son feedback sur le contenu. A la place, elle leur signale l'action à réaliser par la suite.	Les produits de l'activité (texte et évaluation de celui-ci) → les élèves souhaitent avoir un feedback sur leur travail. Sonja valide le travail réalisé, puis accompagne les élèves dans la révision de l'orthographe de la lettre.
Type d'intervention de l'enseignant	Guidage ouvert → Sonja reporte son feedback à plus tard, en attendant que les élèves effectuent l'évaluation de la lettre produite à l'aide de la grille.	Guidage ciblé → Sonja donne son feedback définitif (validation de la lettre) et signale précisément des corrections à y apporter.
Conséquence(s) de l'interaction	Amel et Aline effectuent l'évaluation finale de leur production (grille) et considèrent que tous les critères sont atteints.	Amel et Aline sont confortés dans leurs choix (de production, d'évaluation). De plus, elles effectuent les corrections signalées par Sonja (deux mots).

Dans les deux épisodes, Amel et Aline font appel à Sonja pour avoir un feedback, voire une validation concernant le travail effectué – par rapport au texte produit et à l'évaluation effectuée. Les élèves recourent donc à Sonja car c'est elle qui, à leurs yeux, peut indiquer si la lettre produite et/ou l'évaluation de celle-ci correspondent effectivement (ou non) aux attentes. Dans le premier épisode, Sonja décide de ne pas donner tout de suite son feedback aux élèves. Elle utilise un *guidage ouvert* (Mottier Lopez, 2012) pour renvoyer d'abord la tâche au groupe, en leur indiquant d'effectuer l'évaluation de la lettre à l'aide de la grille. Dans le deuxième épisode, une fois l'autoévaluation réalisée, Sonja opte par un *guidage ciblé* (Mottier Lopez, 2012), confrontant son évaluation à l'autoévaluation des élèves (donc, dans une logique de coévaluation – Allal, 1997) et indiquant précisément aux élèves des aspects de la lettre à améliorer (en matière d'orthographe et de syntaxe). En plus du guidage, Sonja félicite les élèves pour le travail réalisé. Cet encouragement ferait partie de ce que Fenstermarcher et Richardson (2000, cités par Laveault, 2008) appellent des *actes psychologiques professionnels* de l'enseignant, dont le but est de récompenser l'effort de l'élève et de le motiver.

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Dans les interactions entre Amel et Aline, lors de la rédaction de leur production finale, nous identifions des indices d'une régulation (effective ou potentielle) portant sur les deux plans que nous avons distingués auparavant (pour d'autres dyades) : 1) les contenus de la lettre et 2) l'activité du groupe. Dans ce qui suit, nous analysons deux types de situations qui s'avèrent particulièrement significatives en matière de régulation :

a) Des régulations entre pairs portant sur les contenus de la lettre

Dans les échanges entre Amel et Aline, à différents moments de l'activité, nous identifions un ensemble de mécanismes de régulation qui permettent aux élèves d'accomplir la tâche et, plus précisément, d'ajuster les contenus de la lettre qu'elles sont en train d'écrire (premier plan). Ces mécanismes, qui partagent une même structure (Figure 77), portent sur différents éléments de la production (comme nous l'expliquons ci-dessous). Mais, dans tous les cas, le but de la dyade paraît être toujours le même : améliorer leur texte de base (production initiale). Pour ce faire, les élèves mettent en œuvre une opération de contrôle (Allal, 2007) qui consiste à identifier dans leur production initiale des aspects susceptibles de modification (d'amélioration). Lorsque ces aspects sont repérés, les élèves effectuent un ajustement, soit proposer des idées et/ou prendre des décisions sur les modifications à apporter (respectivement au texte de base). Ainsi, Amel et Aline introduisent de nouvelles informations pour construire leur production finale.

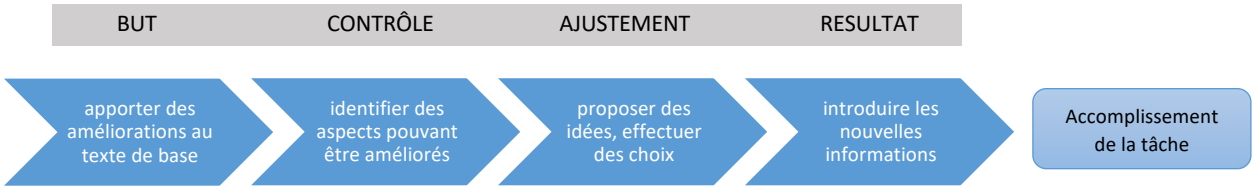


Figure 77. Structure des régulations entre pairs (S1') sur les contenus de la production

Dans le Tableau 48, ci-après, nous présentons les différents contenus identifiés par Amel et Aline comme susceptibles de modification, ainsi que les ajustements réalisés. Pour chaque aspect, nous indiquons l'extrait d'interaction concerné et, pour chaque opération, nous précisons le rôle joué par Amel et Aline (en tant qu'agents de régulation).

Tableau 48. Objets des régulations : ajustements dans la production de S1'

Épisode (extrait)	*Éléments à modifier → agent*	*Ajustement → agent*
S1'-1	La position (pour ou contre) à propos de la controverse n'apparaît pas / n'est pas claire (dans la production initiale) → Amel	Adopter la position *pour* → Aline (la décision est prise de manière collégiale)

S1'-2 S1'-3	Les arguments présentés (dans la production initiale) ne correspondent pas à la position choisie (pour) → Aline	Réutiliser le premier argument (car cohérent avec la position choisie) → Amel Modifier les deux autres arguments → Aline (la proposition d'idées et la rédaction des arguments est assumée par les deux élèves)
S1'-5 S1'-6	L'orthographe du texte doit être vérifiée → Amel et Aline	Identification et correction de deux mots (*supplémentaires, locaux*) → Amel et Aline

b) Des régulations interactives élèves-enseignant en fin d'écriture

Comme nous l'avons signalé plus haut, deux épisodes d'interaction entre la dyade et Sonja ont lieu vers la fin de l'activité. Dans ces épisodes, nous identifions des mécanismes de régulation qui portent d'abord sur l'activité du groupe d'élèves (deuxième plan), puis aussi sur les contenus de la lettre produite par Amel et Aline (premier plan).

Dans le premier épisode (cf. extrait S1'-4), le but pour les élèves (comme indiqué dans la Figure 78) est certainement d'obtenir une validation de la part de Sonja à propos de leur production. Afin d'effectuer ce contrôle, la dyade donne à voir à leur enseignante la lettre rédigée. Mais le retour de Sonja ne porte pas – du moins, pas immédiatement – sur le contenu de la production. En revanche, elle donne des indications aux élèves sur leur démarche, en leur indiquant les actions qu'elles doivent entreprendre par la suite.

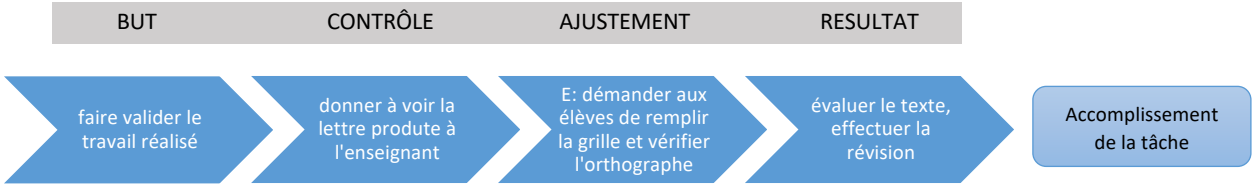


Figure 78. Régulation entre S1' et Sonja : feedback sur l'activité des élèves

L'intervention de Sonja peut être interprétée comme une *régulation rétroactive* (Allal, 2007), car elle correspond à un retour d'information (feedback) qui permet aux élèves d'ajuster leur action. En effet, après leur interaction avec Sonja, Amel et Aline réalisent l'évaluation du texte à l'aide de la grille (cf. extrait S1'-5), puis aussi la révision de l'orthographe (cf. extrait S1'-6).

Dans le deuxième épisode (cf. extrait S1'-7), le but pour les élèves est encore d'avoir la validation de Sonja, cette fois-ci à propos de leur production ainsi que de leur évaluation de celle-ci (Figure 79, voir page suivante), y compris en ce qui concerne les ajustements apportés au niveau de l'orthographe. Pour effectuer ce contrôle, Amel et Aline donnent à voir à Sonja les produits de leur collaboration, soit la lettre rédigée et aussi la grille complétée. La rétroaction de Sonja sert, d'un côté, à conforter la dyade dans leurs choix (par rapport au contenu de la lettre et l'évaluation de celle-ci) et, d'autre côté, à préciser les dernières modifications à effectuer par les élèves (sur le plan de l'orthographe).

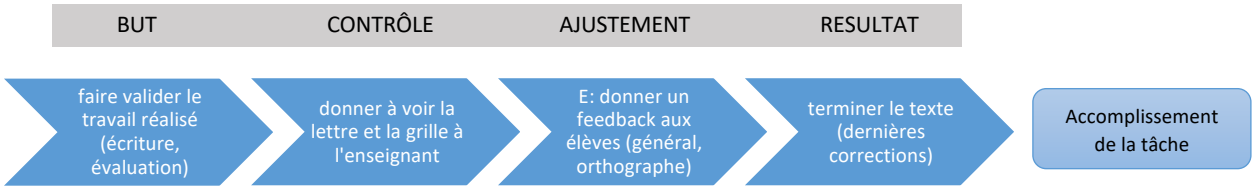


Figure 79. Régulation entre S1' et Sonja : feedback sur la lettre

Dans ces deux épisodes, les actions de Sonja sont à comprendre comme intégrées à des mécanismes plus larges d'autorégulation de l'activité du groupe d'élèves, qui permettent à Amel et Aline (en s'appuyant sur leur enseignante) de déterminer si la tâche est (ou non) accomplie et, donc, si le résultat de l'activité est satisfaisant.

D'une manière plus générale, dans les différents épisodes d'interactions analysés ci-dessus, nous constatons que l'activité évaluative de la dyade est régulée de manière *partagée* dans le groupe : Amel et Aline se coordonnent pour contribuer, de manière conjointe et complémentaire, aux mécanismes de régulation observés (Vauras *et al*., 2003).

Pertinence de l'autoévaluation réalisée par le groupe

A partir de notre propre analyse de la production évaluée (Tableau 49), nous considérons que, d'une façon générale, l'autoévaluation effectuée par Amel et Aline est appropriée – par rapport aux différents critères définis dans l'outil et, donc, aux éléments constitutifs d'un texte argumentatif sous la forme d'une lettre au courrier des lecteurs.

Tableau 49. Comparaison de l'autoévaluation de S1' avec l'évaluation du chercheur

Critères	Évaluation effectuée par la dyade	Évaluation du chercheur (avec justification des appréciations)
1. La lettre est divisée en trois parties bien visibles.	*Oui*	Oui → on peut différencier entre 5 et 6 parties (paragraphes). Mais, les élèves ne vont pas à la ligne après l'adresse au destinataire.
2. Dans l'introduction : **- nous mentionnons le destinataire ;** **- nous reformulons la question controversée ;** **- notre opinion apparaît clairement.**	*Oui*	Oui → les trois informations demandées apparaissent dans l'introduction (premier paragraphe) de la lettre
3. Nous avons écrit trois arguments en adéquation avec notre opinion.	*Oui*	Oui → trois arguments différents sont présentés, tous en accord avec la position annoncée (pour)
4. Nous avons suffisamment développé nos arguments : **- en répondant à la question « pourquoi » ;** **- en donnant un exemple ;** **- en racontant une expérience vécue.**	*Oui*	Oui → les arguments apparaissent bien développés (chaque argument occupe entre 2 et 4 lignes), notamment en répondant à la question « pourquoi »

5. Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : tout d'abord, ensuite, enfin, …	*Oui*	Oui → les trois organisateurs utilisés sont, dans l'ordre, *tout d'abord-deuxièmement-finalement*. La cohérence entre les organisateurs pourrait être amélioré (par exemple, en utilisant *premièrement*)
6. Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.	*Oui*	Oui → la position des élèves (pour) est rappelée dans la conclusion
7. La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : pour conclure, en conclusion.	*Oui*	Oui → l'organisateur utilisé est pour conclure
8. Nous signons notre lettre.	*Oui*	Oui → les noms des élèves apparaissent en tant que signature. Mais cette signature est placée avant la formule de politesse (*nos meilleures salutations*)
9. L'orthographe de notre texte est correcte.	*Oui*	Oui → l'orthographe est, en général, adéquate. Mais, une erreur demeure malgré la double révision (*deuxièment*)
10. Nos phrases sont bien construites (grammaticalement correctes, ponctuation respectée).	*Oui*	Oui → d'une manière générale, la construction des phrases (grammaire, ponctuation) est adéquate
11. L'écriture de notre texte est soignée.	*Oui*	Oui → d'une manière générale, la présentation de la lettre est bonne. Or, on observe quelques ratures à différents endroits (introduction, 2ème paragraphe)

Dans leur autoévaluation de la lettre, Amel et Aline ont considéré tous les critères comme atteints. Nous partageons pratiquement la totalité de leurs appréciations et considérons donc que leur production finale respecte la plupart des éléments textuels du genre. Toutefois, notre évaluation nous permet également d'affirmer que certains aspects pourraient encore être l'objet d'améliorations. Plus précisément, nous constatons que :

- Dans l'introduction de la lettre (deuxième critère), Amel et Aline mentionnent effectivement le destinataire (*cher Éric*). Or, les élèves ne vont pas à la ligne tout de suite après, ce qui n'est pas optimal en matière d'organisation (et de présentation) de la lettre.

- Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur (cinquième critère). Or, comme dans le cas du groupe A3, nous constatons un manque de cohérence entre les organisateurs logico-argumentatifs choisis par les élèves. Amel et Aline utilisent la suite *tout d'abord – deuxièmement – finalement* dans leur production, combinant deux types différents de séries (adverbes d'ordre simples et adverbes ordinaux de manière – Turco & Coltier, 1988). Pour assurer la suite logique des organisateurs, il aurait fallu, par exemple, utiliser *premièrement* à la place de *tout d'abord*.

- Le nom des élèves auteurs de la lettre (signature) apparaît à la fin de la production (huitième critère). Or, cette signature est placée avant (non après, comme il est habitude) la formule de politesse inclue par Amel et Aline (*nos meilleures salutations*) – une formule qui, d'ailleurs, représente un contenu qui n'a pas été travaillée lors de la séquence sur la LCL.

- Les aspects transversaux de la langue (orthographe, syntaxe – neuvième et dixième critères) sont, en général, respectés dans la production finale. Toutefois, malgré la double révision effectuée (par les élèves et par l'enseignante), une faute d'orthographe est restée sur la lettre : *deuxiément*.

- En ce qui concerne la forme de l'écriture (onzième critère), nous constatons quelques ratures à certains endroits de la lettre (introduction, deuxième argument). La présentation de celle-ci pourrait donc être davantage soignée.

Finalement, en plus des éléments concernant le texte à produire, les élèves devaient évaluer leur collaboration. Les réponses apportées par Amel et Aline aux questions-critères conclusives de l'outil apparaissent succinctes (cf. Figure 75). Or, elles laissent entrevoir une capacité métacognitive de la part des élèves (dans leur première réponse, qui décrit, d'une manière générale, comment Amel et Aline se sont prises à l'activité) ainsi que leur représentation (affective) à propos de la collaboration (dans leur deuxième réponse, qui insiste sur l'importance d'une bonne entente comme condition nécessaire pour travailler ensemble).

Synthèse groupe S1' : éléments à retenir

Dans la dyade formée par Amel et Aline, nous avons observé une participation active, engagée et équilibrée des deux élèves à la démarche. La collaboration entre les élèves a été soutenue par un rapport de proximité affective (amitié), par une quasi homogénéité dans leur manière de s'engager dans la démarche et par une quasi symétrie en matière de compétences scolaires, autant sur le plan disciplinaire que sur le plan évaluatif. Leur capacité d'analyse critique et leurs connaissances sur l'objet de savoir (la production de textes argumentatifs sous la forme d'une LCL) ont permis aux élèves de prendre des décisions évaluatives concernant les contenus à inclure dans leur production finale – se focalisant spécialement sur la prise de position à propos de la controverse et le développement des arguments. Le mode de fonctionnement de la dyade s'est fondé aussi sur le partage (l'alternance) des rôles assumés conjointement par Amel et Aline – celui de secrétaire et celui de *leader expert* (Alaoui *et al.*, 1996).

Amel et Aline ont fait preuve d'une capacité de réflexion, de mise à distance et de prise de position au regard de leurs deux lettres (production initiale et production en cours). Ainsi, dans les interactions observées, les responsabilités associées aux processus décisionnels et aux processus de régulation de l'activité ont été *partagées* (au sens de Vauras *et al*., 2003) par les deux élèves. Amel et Aline se sont pratiquement toujours montrées d'accord lors de l'écriture et l'évaluation de leur production finale, s'inscrivant généralement dans une dynamique de *co-construction* (Gilly *et al*., 2001). Si les discours des élèves ont été organisés de manière dialogique (Linell, 2009) et consensuelle (Asterhan, 2013), leurs accords ont été parfois implicites – notamment lors de l'évaluation finale (à l'aide de la grille) de la lettre produite.

Les mécanismes d'autorégulation du groupe observés ont servi à soutenir l'accomplissement de la tâche et ont été bénéfiques pour les contenus de la production et pour l'activité du groupe. Le rôle de Sonja dans les processus de régulation a été également très important. Perçue par les élèves à la fois comme référent et autorité, Amel et Aline se sont à deux reprises appuyées sur Sonja à des fins notamment de validation de leurs choix (quant à l'écriture et l'évaluation de leur lettre).

7.3.2 Groupe S2' : Jacob & Thierry

Description générale

Pour rappel, lors du D3, les élèves doivent réécrire leur production finale afin de l'améliorer. Pour soutenir leur activité, les élèves sont censés utiliser la grille d'évaluation proposée et, s'ils le souhaitent, leur feuille de constats.

Dans cette description, nous distinguons trois moments dans la réalisation de l'activité par Jacob et Thierry : 1) lecture de la production à améliorer et évaluation globale de celle-ci, 2) écriture de la lettre (production finale) et évaluation en cours d'action, et 3) évaluation de la lettre produite à l'aide de la grille. Nous y présentons des extraits d'interaction significatifs, suivant l'ordre chronologique des évènements, dans le but de donner à voir l'évolution de la collaboration entre les élèves.

<u>Premier moment : lecture de la production de base et évaluation globale</u>

Jacob et Thierry commencent par regarder la lettre qu'ils doivent réécrire (production initiale écrite par Jacob[131], présentée lors de l'analyse du D1 – cf. Figure 41), certainement dans le but d'effectuer une première évaluation générale de celle-ci et d'envisager des modifications (des améliorations) à y apporter lors de la réécriture du texte :

Extrait S2'-1

182. Thi ok ↓ donc là / dans l'introduction / Sonja ↑ / Sonja ↑ (appelle l'enseignante)
183. Jac hé j'ai pas mis d'introduction (dans la production initiale) (rit)
184. Thi (rit) (7 sec)
185. Jac nous serons / nous et XXX / serons / obligés / oh mon orthographe elle est horrible ↓ (fait référence à sa production initiale) (13 sec)
186. Thi cher Éric (écrit) /
187. E attends attends ↓ il faut d'abord faire une critique du travail qui a été fait là ↓
188. Jac alors
189. E donc on le relit / on regarde
190. Jac [mais ici / moi je sais ↓ c'est euh mmm
191. E oui mais Thierry il l'a même pas lu vu qu'il était pas là ↓ donc laisse lui le temps de lire /
192. Jac j'ai pas fait d'intro mon orthographe est horrible // elle est tout moche ↓ // et j'ai oublié les organisateurs ↓ (3 sec) ben alors XXX
193. Thi il faut rajouter une ↓
194. Jac l'intro (3 sec)
195. Thi il faut rajouter une intro ↓ / il faut rajouter un argument
196. Jac euh non
197. Thi si ben tu as fait deux arguments ↓ (4 sec, Jacob lit dans sa tête)
198. Jac ouais /

[131] Pour rappel, cette lettre a été écrite seulement par Jacob car Thierry était absent le jour où la production initiale a été réalisée. Toutefois, les deux élèves ont déjà travaillé ensemble pour effectuer la démarche d'évaluation de la lettre produite par un autre groupe (D1).

199. Thi et tu mets rajouter un argument quatre arguments XXX non plus / et il faut rajouter enfin ↓
200. Jac oui ça va me tuer ↓ / mais c'est toi qui vas écrire ↓
201. Thi euh non ↓ on va écrire les deux ↓
202. Jac euh et il faut mettre une conclusion euh et il faut mettre
203. Thi finition ↓
204. Jac non attends / conclusion (4 sec) et euh à qui on s'adresse /
205. Thi c'est bon ↓ / ça j'ai fait ↓ / j'ai déjà écrit à qui on s'adresse ↓
206. Jac ah ↓

Thierry paraît avoir besoin d'une précision (qu'il ne verbalise pas) concernant l'introduction de la lettre et fait donc appel à Sonja (182). Jacob signale qu'il n'y a pas vraiment d'introduction dans sa production initiale (183). Sans attendre l'arrivée de Sonja, Thierry s'occupe ensuite d'écrire l'adresse au destinataire (186). Remarquant que les élèves avaient déjà démarré l'écriture, Sonja leur demande de prendre leur temps pour lire la lettre (production initiale) de Jacob et pour la « critiquer » avant de continuer avec la rédaction de leur production finale (187, 189, 191). Jacob signale tout de suite des aspects qu'il considère doivent être modifiés, dont l'orthographe, les organisateurs logico-argumentatifs (192), l'introduction (194) et la conclusion de la lettre (202). Thierry, à son tour, propose d'y ajouter un nouvel argument (195, 199).

Deuxième moment : écriture de la production finale et évaluation en cours d'action

Suite à l'intervention de Sonja et à l'évaluation globale de la production initiale, Thierry poursuit l'écriture de la lettre (qu'il avait démarrée en y indiquant le destinataire). Il s'occupe de rédiger l'introduction, sans forcément se concerter au préalable avec Jacob. Il semblerait que les élèves se soient repartis l'écriture des différentes parties de la lettre. Dans l'extrait suivant, par exemple, Jacob prend connaissance des premières phrases rédigées par Thierry :

Extrait S2'-2

207. Jac *tu nous demandes* (lecture de la production en cours) / *tu nous demandes si* / *tu* / *demandes* **s** (signale la faute d'orthographe, frappe sur la table)
208. Thi que tu nous demandes XXX
209. Jac *tu nous demandes* s / *si il*
210. Thi si / il (marmonne)
211. Jac s / i / s apostrophe i l ↓ (frappe sur la table, probablement en passant l'effaceur à Thierry)
212. Thi quoi ↑
213. Jac s'il ↓ /
214. Thi XXX quoi ↑ /
215. Jac si il faut ↓
216. Thi je sais ↓ franchement (marmonne) / orthographe je connais pas ↓ / XXX //
217. Jac parce que moi j'ai pas de plume alors tu vois ↑
218. Thi s // c'est mieux comme ça ↑
219. Jac non s apostrophe i l (4 sec)
220. Thi XXX mieux / si il faut (…)

Lorsqu'il découvre l'introduction écrite par Thierry, Jacob signale deux erreurs d'orthographe à son partenaire – la première concernant la conjugaison d'un verbe (208) et la deuxième concernant une

contraction (211, 213). Dans les deux cas, Jacob manifeste clairement sa désapprobation, en tapant (littéralement) du poing sur la table. Thierry accepte les corrections proposées par son co-équipier et admet ses lacunes en matière d'orthographe (216).

Par la suite, Thierry continue l'écriture de l'introduction, sans forcément échanger avec Jacob. Ce dernier n'intervient que sporadiquement pour pointer (encore) des problèmes d'orthographe (indiquer le besoin d'une majuscule, épeler un mot) ou pour demander à Thierry de lui indiquer quand il pourra « enfin écrire ». Pour Jacob, le moment de participer à l'écriture arrive lors de la rédaction du premier argument, comme l'illustre l'extrait suivant :

Extrait S2'-3

221. Thi en premier (proposition de rédaction) / virgule ↓ / si /
222. Jac si oui ↓ / si quoi ↑ /
223. Thi si tu ne parles pas bien le français / tu
224. Jac oui mais attends attends ↓ / attends ↓ d'abord est-ce qu'on met tu et tout ça ↑ je crois pas qu'on doit mettre ↓ /
225. Thi si quelqu'un ne parle pas **si quelqu'un** tu mets quelqu'un ↓ comme ça c'est mieux ↓ comme ça tu désignes / une personne qui est
226. Jac [quelqu'un / si quelqu'un (écrit)
227. Thi quelqu'un / qui //
228. Jac que
229. Thi qui ne parle pas bien le français ↓ / qui ne parle pas bien le français
230. Jac je sais ↓ si quelqu'un
231. Thi ne parle pas bien le français / apprendre deux langues sera un fardeau ↓
232. Jac ah tais-toi ↓ tu me dis trop vite des trucs ↓ ça me soule ↓ (3 sec) si quelqu'un (3 sec)
233. Thi apprendre une deuxième / simultanément sera un fardeau ↓
234. Jac mais /
235. Thi tu veux que j'écrive ↑ /
236. Jac non mais tais-toi ↓ je sais quoi je dois écrire ↓
237. Thi quelqu'un
238. Jac si quelqu'un / je sais ↓ bravo ↓ qui
239. Thi ne (3 sec)
240. Jac non c'est pas ça ↓ ok alors / moi j'ai mis //
241. Thi si quelqu'un ne parle pas bien le français / je remodifie juste parce que tu as mal formulé ↓
242. Jac XXX
243. Thi si quelqu'un
244. Jac qui ne connaît pas
245. Thi qui ne / sait pas bien le français ↓ connaît pas ne connaît pas ça sonne mal ↓ c'est pas une jolie sonorité ↓ // qui ne parle p-a-r-l-e ↓ / c'est pas compliqué à écrire rapide court ↓ / p-a-r-l / pas bien
246. Jac **je sais** (6 sec) the french je mets t h french ↓ ouais ↓ (10 sec)
247. Thi après on sortira le dictionnaire pour faire tout modifier voir s'y a des fautes d'orthographe ↓
248. Jac le français (écrit) (…) **ahh** français XXX (3 sec)
249. Thi y a un s aussi à la fin ↓
250. Jac **je sais** / lui faire apprendre trois langues /
251. Thi en même temps (4 sec)
252. Jac XXX français (marmonne) apprendre trois langues (7 sec)

253. Thi t-e-m-p-s / temps ↓ serait un fardeau ↓ (6 sec)
254. Jac ça serait /
255. Thi trop dur // pour lui ↓ // cet individu / mais / tu es obligé de changer à chaque fois tout ce que je dis hein ↑ /
256. Jac oui ↓
257. Thi XXX
258. Jac maintenant le deuxième argument ↓
259. Thi **et c'est à moi** ↑
260. Jac oui mais XXX après ↓ / en deuxième ↓ (12 sec)
261. Thi ouais ↓ à moi ↓

Dans cet extrait, si Jacob s'occupe de mettre par écrit les idées, c'est finalement Thierry qui propose les contenus à inclure dans le premier argument de la lettre, en s'inspirant en partie de ce qui apparaît dans la production initiale de Jacob. Même si Jacob semble à plusieurs reprises dérangé par les interventions de son partenaire (232, 236, 246, 250), Thierry continue à lui faire des propositions de phrases. Jacob, quant à lui, voulant certainement garder son *autonomie* lors de la rédaction de « sa » partie, apporte des modifications (à l'écrit) vis-à-vis des idées proposées par Thierry (255, 256).

Nous retenons ici le fait que quand Thierry essaie de contribuer avec des propositions pour la rédaction du premier argument, prise en charge par Jacob, ce dernier paraît le prendre mal. Nous faisons l'hypothèse que Jacob a une représentation différente (plus marquée, probablement) de celle de son partenaire sur ce que signifie la répartition du travail d'écriture. La manière dont Thierry conçoit la dynamique de collaboration paraît être plus large et c'est peut-être en ce sens que, par moments, il sollicite l'aide de Jacob. C'est le cas, par exemple, dans l'extrait suivant :

Extrait S2'-4

262. Thi lis ce paragraphe tu me dis si c'est pas mal ↓ /
263. Jac quoi ↑
264. Thi le deuxième paragraphe là ↓ tu me dis si c'est pas mal ↓
265. Jac *tu dois tu dois* XXX *allemand* (lecture de la production en cours) / allemand c'est faux ↓ / c'est al**le**mand ↓ (6 sec) allemand / et / quoi ↑ c'est quoi ça ↑ //
266. Thi *et l'anglais* /
267. Jac *tu dois apprendre l'allemand et*
268. Thi *l'anglais*
269. Jac *l'anglais* / *en plus* /
270. Thi *du travail du français* / en français et en maths ↓ / tu perds le fil de tes idées (proposition de rédaction) parce que en gros tu est / enfin
271. Jac [XXX dire ça en fait ↓ *en plus du travail* / *en français* ↓ (lecture de la production en cours) ça se dit pas *en plus du travail en français* ↓ (5 sec)
272. Thi tu pourras toujours mettre **exigé** en français ↓ //
273. Jac en plus du travail demandé (proposition de rédaction)
274. Thi ah demandé c'est parfait ↓ /
275. Jac tu dessines une flèche hein ↑

Thierry demande l'aide de son partenaire pour vérifier l'adéquation (probablement sur le plan grammatical et de l'orthographe) du paragraphe (deuxième argument) qu'il a rédigé (262, 264). Jacob lit

le paragraphe et signale une erreur d'orthographe (265). Par la suite, les élèves discutent (et se mettent d'accord) sur la formulation de la suite du paragraphe (267-274). Quand les élèves terminent la rédaction de leur deuxième argument, Sonja se rapproche du groupe pour leur communiquer une observation de sa part :

Extrait S2'-5

276. E alors je peux moi vous dire quelque chose ↑
277. Jac oui
278. E je vous lis votre premier argument ↓ *en premier si quelqu'un qui ne parle pas bien le français / lui faire apprendre trois langues en même temps serait horrible pour cette personne* ↓ (lecture de la production en cours) / si moi je redis ça avec mes mots / je me dis ok c'est que un enfant qui est en train d'apprendre le français il va devoir encore en plus apprendre l'allemand l'anglais ça lui en fait trois / ouf l'horreur ↓ / j'ai j'ai bien redit avec mes mots ↑
279. Jac oui
280. Thi oui
281. E d'accord ↓ je vous lis le deuxième argument ↓ *ensuite si tu dois apprendre l'allemand et l'anglais en plus du travail en français / tu perds le fil* ↓ /
282. Thi je disais / je voulais penser à euh / si tu dois / si tu es en anglais tu vas / tu peux confondre l'allemand et l'anglais parce que tu dois les travailler simultanément
283. Jac c'est ce que je fais moi à la maison je je
284. Thi mais au bout d'un moment c'est dur / je sais pas
285. Jac moi à l'école
286. E [pourquoi je viens m'asseoir vers vous ↑ / j'ai reformulé le premier argument en vous disant que en fait c'est horrible
287. Jac [c'est la même chose
288. E mais oui / c'est horrible pour cette personne de devoir apprendre tout ça ↓ c'est beaucoup trop ↓
289. Jac ça veut dire la même chose mais
290. E [là vous dites la même chose
291. Jac en fait on XXX / si si on dit la même chose
292. E [*si tu dois apprendre l'allemand et l'anglais*
293. Jac [mais c'est pas dans le même contexte ↓
294. E [***en plus*** / *tu perds le fil* ↓ / alors si ton idée était différente Thierry
295. Jac [c'est à la maison ↓
296. Thi oui voilà
297. E il faut formuler ta phrase autrement ↓ / comme elle est écrite là l'argument un et l'argument deux veulent absolument dire la même chose ↓
298. Jac alors il faut juste dire à la maison ↓ / parce que c'est pas la même chose
299. E j'en sais rien ↓ je vous fais un commentaire je vous dis comment moi je sens les choses (…)
300. Jac donc / il faut mettre /
301. Thi ensuite à la maison (proposition de rédaction) / si tu dois apprendre ↓ tu mets à la maison pour les devoirs ↓
302. Jac ensuite oui ↓
303. Thi les devoirs
304. Jac à la maison virgule ↓ (…) ensuite virgule à la maison virgule ↓ / mais c'est un peu la même chose je sais pas comment formuler mais /

305. Thi si si c'est / mais tu comprends ce que je veux dire ↑ / tu vois dans le fond c'est un argument différent ↓ / ou alors tu t'embobines ↓ (3 sec)
306. Jac et perds (…)

Sonja intervient pour signaler que les deux premiers arguments formulés par les élèves sont pratiquement égaux. Pour ce faire, elle lit chaque argument, le reformule et demande la rétroaction des élèves (278, 281). Suite à cette intervention, Jacob confirme que les deux arguments sont en effet très proches (287, 289) mais, à la fois, tente de les différencier (293, 295). Alors, Sonja indique aux élèves qu'ils doivent reformuler la phrase afin de mieux différencier les deux idées (297). En conséquence, les élèves rajoutent des informations (300-306), tout en admettant que ce n'est pas facile de bien distinguer les deux arguments.

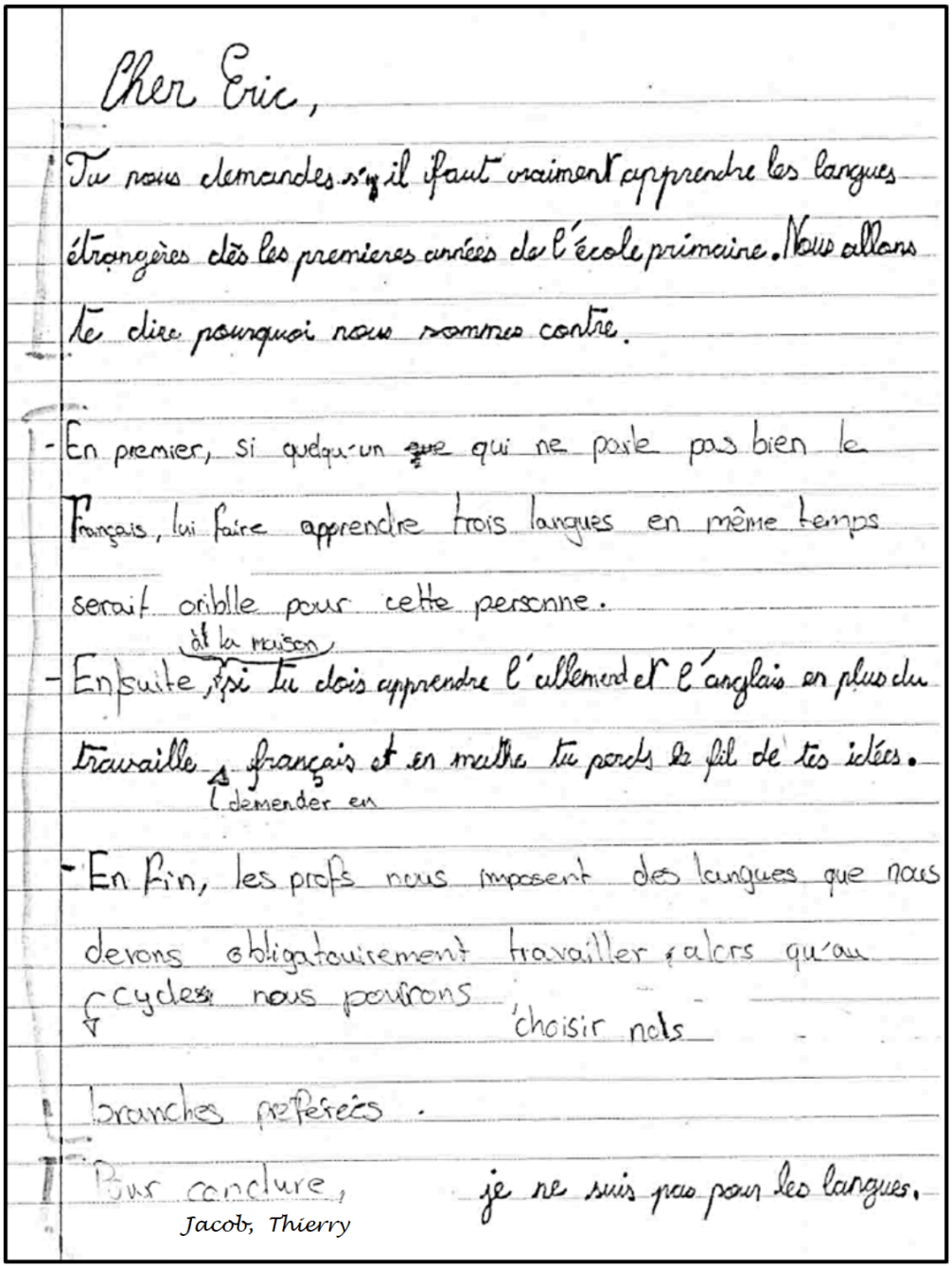
Par la suite, les élèves discutent sur l'orthographe du texte et semblent donc avoir réglé la question de la possible répétition entre les deux premiers arguments. Mais, plus tard, lorsqu'ils examinent la lettre source (celle d'Éric) et la production initiale (de Jacob) et s'apprêtent à rédiger leur troisième argument, la difficulté refait surface :

Extrait S2'-6

307. Jac mais y a pas enfin y a pas enfin ↓ y a en premier et enfin (rit) (3 sec)
308. Thi en dernier ↑
309. Jac tout d'abord et pour finir (rit)
310. Thi tu veux en dernier ↑
311. Jac mais non mais c'est mais il dit / il dit la même chose que là / il dit trois fois la même chose Éric dans son texte ↓ c'est trop compliqué c'est trop compliqué c'est trop compliqué ↓ / et on peut pas s'aider de son texte et puis le mien il est complétement faux ↓ // là
312. Thi et on trouve le même argument aussi ↓
313. Jac voilà ↓ (6 sec) on mélange les cours (10 sec, lit la production initiale) **ah** l'histoire du cycle ↓ c'est bien / (marmonne)
314. Thi et oui XXX du cycle euh (4 sec)
315. Jac XXX (marmonne) mais ça c'est la même chose que je dis ↓ en premier ↓ ensuite le deuxième argument c'est la même chose / ben on peut mettre l'histoire du cycle là (3 sec) on ne peut pas / on nous impose / enfin //
316. Thi voilà ↓ / si je ne veux pas travailler
317. Jac [si les profs / (proposition de rédaction)
318. Thi si XXX (marmonne) travailler
319. Jac [**les profs** nous /
320. Thi les professeurs ↓ les profs ça prend /
321. Jac nous imposent /
322. Thi les langues
323. Jac nous imposent
324. Thi les langues ↓ /

Les premiers échanges dans cet extrait se focalisent sur le choix de l'organisateur logico-argumentatif pour introduire le troisième argument (307-310). Mais, ensuite, Jacob revient sur la répétition d'une même idée dans les arguments, aspect qui pose problème dans la production en cours ainsi que, selon lui, dans la lettre d'Éric et dans sa production initiale (311). Thierry manifeste son accord en ce qui concerne le

caractère répété des arguments (312). Suite à une relecture de sa production initiale, Jacob identifie un élément (une idée) à exploiter (« l'histoire du cycle », 313). Or, il paraît ainsi accepter de garder les deux premiers arguments inchangés (malgré leur répétition) et vouloir utiliser l'idée décelée pour plutôt développer le troisième argument à inclure dans la lettre (315). C'est dans cette optique que les élèves poursuivent leurs échanges (316-324). L'écriture de la lettre se termine un peu plus tard avec la rédaction de la conclusion – c'est Thierry qui s'occupe de l'écrire. La Figure 80 illustre le résultat final de l'écriture à deux effectuée par Jacob et Thierry.



Cher Eric,

Tu nous demandes s'il faut vraiment apprendre les langues étrangères dès les premières années de l'école primaire. Nous allons te dire pourquoi nous sommes contre.

- En premier, si quelqu'un qui ne parle pas bien le Français, lui faire apprendre trois langues en même temps serait oribble pour cette personne.
- Ensuite, à la maison, si tu dois apprendre l'allemand et l'anglais en plus du travail français et en mettre tu perds le fil de tes idées. (demander en)
- En fin, les profs nous imposent des langues que nous devons obligatoirement travailler alors qu'au cycles nous pourrons choisir nos branches préférées.

Pour conclure, je ne suis pas pour les langues.

Jacob, Thierry

Figure 80. Production finale de Jacob et Thierry (S2')

Troisième moment : évaluation de la lettre produite à l'aide de la grille

Après avoir terminé l'écriture de leur lettre, Thierry se propose pour le faire savoir à Sonja. Mais, comme l'illustre l'extrait suivant, Jacob se dépêche de rappeler à son partenaire qu'une partie de la démarche reste à faire avant de solliciter leur enseignante :

Extrait S2'-7

325. Thi je vais dire à Sonja que nous avons terminé ↓
326. Jac non on a l'orthographe ↓ // tu as regardé au moins la grille ↑ non ↓ // (marmonne) on a mis le destinataire ↓ / on a mis la question XXX // ok *notre opinion apparaît clairement* (lecture de la grille, deuxième critère) ↓ ça c'est fait ↓ (18 sec, Jacob écrit sur la grille)
327. Thi je peux t'aider Jacob ↑
328. Jac XXX ça c'est une deuxième partie / ça c'est la troisième ↓ (fait référence au premier critère)
329. Thi euh attends ↓ y a aussi le dernier qui est dans la troisième ↓
330. Jac ouais / mais ça
331. Thi tu la fais passer par-dessus comme ça (3 sec)
332. Jac (rit) maintenant je dois recommencer toute la feuille ↓ //
333. Thi mais non ↓
(…)
334. Jac donc notre premier truc oui euh XXX ça c'est oui enfin ↓ /
335. Thi ouais
336. Jac oui je pense ↓ *nous avons écrit trois arguments* (lecture de la grille, troisième critère) oui (rit)
337. Thi ouais
338. Jac *nous avons suffisamment développé nos arguments* (lecture de la grille, quatrième critère) ↓ *en répondant à la question pourquoi* oui *en donnant un exemple* oui **non** /
339. Thi oui on est pas obligés de mettre un exemple ↓ / c'est bon ↑ c'est tout ↑
340. Jac *en partie* / (appréciation dans la grille)
341. Thi ben non c'est fait hein ↑ c'est fait mais
342. Jac *en donnant un exemple* / ou *en racontant une expérience vécue* / ha XXX allez
343. Thi non mais c'est juste pour expliquer les arguments
344. Jac yeah yeah yeah
345. Thi [sinon on a bien fait ça ↓
346. Jac moi je mets *en partie* (appréciation dans la grille)
347. Thi oui bof si tu veux ↓
348. Jac *chaque argument est introduit au moyen d'un* (lecture de la grille, cinquième critère) / bien sûr que oui // *notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion* (lecture de la grille, sixième critère) ↓ //
349. Thi ben oui hein ↑
350. Jac *je ne suis* /**nous ne sommes pas** tu n'es pas tout seul ↓ // *je ne suis pas pour les langues* (lecture de la production finale) oui ben ok ↓ (5 sec) oui ↓ / *nous signons notre lettre* (lecture de la grille, huitième critère) bien sûr / *l'orthographe de notre texte est correcte* (lecture de la grille, neuvième critère) / en partie (rit) / *nos phrases sont bien construites grammaticalement correctes ponctuation respectée* (lecture de la grille, dixième critère) (rit) en partie (rit) / *l'écriture de notre texte est soignée* (lecture de la grille, onzième critère) ↓ en partie
351. Thi non non non non ↓ mets bien bien
352. Jac en partie (rit)
353. Thi ah oui en partie oui (rit)

Jacob indique à Thierry qu'avant d'appeler Sonja, ils doivent s'occuper de l'orthographe et de remplir la grille d'évaluation (326). Il commence donc tout de suite à effectuer l'évaluation de la lettre produite à l'aide de la grille, tout seul dans un premier moment (326), puis en interaction avec Thierry (327-353). Les élèves passent en revue les différents critères présents dans l'outil. Jacob s'occupe de lire à chaque fois les énoncés et c'est souvent lui qui propose en premier des appréciations. Les élèves avancent parfois des éléments d'explication (339-346) ou de justification (328, 329, 349, 350), avec une mise en relation entre *référent* et *référé* (Hadji, 2012b). Les élèves semblent d'accord sur la plupart des appréciations, mais parfois cet accord apparait implicite (350).

Le Tableau 50 présente de manière synthétique la façon dont Jacob et Thierry ont pris leurs différentes décisions évaluatives.

Tableau 50. Processus décisionnel de l'autoévaluation finale de la lettre (S2)

Critères d'évaluation (numérotation et formulation originales dans l'outil)	*Appréciation marquée dans la grille*	*Détails sur la prise de décisions (origine et accueil des propositions, justification des appréciations)*
1. La lettre est divisée en trois parties bien visibles.	Oui	- Appréciation pas verbalisée mais sous-entendue dans les échanges - Justification de Jac et Thi
2. Dans l'introduction : - nous mentionnons le destinataire ; - nous reformulons la question controversée ; - notre opinion apparaît clairement.	Oui	- Traitement unilatéral (décision prise individuellement) par Jac
3. Nous avons écrit **trois** arguments en adéquation avec notre opinion.	Oui	- Jac propose → Thi accepte (manifestation verbale d'accord) - Pas de justification.
4. Nous avons suffisamment développé nos arguments : - en répondant à la question « pourquoi » ; - en donnant un exemple ; - en racontant une expérience vécue.	En partie	- Jac propose → Thi n'accepte pas - Thi fait une contreproposition → Jac n'accepte pas - Après discussion, Thi accepte (mais ne partage pas) le point de vue de Jac - Explication de Jac et de Thi
5. Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : *tout d'abord, ensuite, enfin*, …	Oui	- Jac propose → pas de réaction verbale de Thi - Pas de justification.
6. Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.	Oui	- Thi propose → Jac accepte (manifestation verbale d'accord) - Justification de Thi et Jac ???

7. La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : *pour conclure, en conclusion.*	Oui	- Appréciation pas verbalisée. Il semblerait que Jac prend la décision de manière individuelle.
8. Nous signons notre lettre.	Oui	- Jac propose → pas de réaction verbale de Thi - Pas de justification.
9. L'orthographe de notre texte est correcte.	En partie	- Jac propose → pas de réaction verbale de Thi - Pas de justification.
10. Nos phrases sont bien construites (*grammaticalement correctes, ponctuation respectée*).	En partie	- Jac propose → pas de réaction verbale de Thi - Pas de justification.
11. L'écriture de notre texte est soignée.	En partie	- Jac propose → Ame n'accepte pas (dans un premier moment) puis se rallie au point de vue de Jac - Pas de justification

Suite à l'autoévaluation réalisée par les élèves à l'aide de la grille, Sonja intervient auprès du groupe pour s'informer sur le processus évaluatif expérimenté par Jacob et Thierry. A ce moment-là et comme l'illustre l'extrait suivant, Sonja interagit seulement avec Jacob, car Thierry s'était absenté un moment de la salle de classe :

Extrait S2'-8

354. E vous avez vérifié votre texte avec le guide ↑ /
355. Jac oui ↓ on a regardé ↓
356. E d'accord ↓
357. Jac on a mis quelques en partie et beaucoup de oui / franchement
358. E ok ↓ et puis quand tu relisais le guide est-ce que ça t'a fait **changer** quelque chose dans ton texte ↑
359. Jac en fait j'ai juste XXX les parties
360. E d'accord ↓ mais tu t'es pas dit wow ça j'ai oublié il faut que je le fasse
361. Jac euh oui on avait oublié signer donc on a signé ↓
362. E d'accord bien ok ↓ non aussi là ↑
363. Jac euh non euh juste j'ai choisi euh
364. E ah d'accord ↓ ok ↓
365. Jac et ça aussi après ↓ /
366. E comme ça
367. Jac XXX / merci beaucoup ↓
368. E (soupire) Jacob / ok ↓ donc ça vous avez vérifié vous êtes ok avec vous ↓ d'accord ↓ alors maintenant il reste à faire quoi ↑ /
369. Jac mais ça on a ça on a
370. E tout ce qui est orthographe ↓
371. Jac ça on a mis
372. E [alors je m'excuse y a ni tableau de conjugaison ni dictionnaire
373. Jac non mais / on a mis / euh ben justement j'ai dit qu'il fallait faire comme ça de mettre des points sur les XXX et après on faisait

374. E alors maintenant vous allez travailler l'orthographe ↓ ok ↑
375. Jac XXX
376. E je veux bien regarder dans un petit moment mais d'abord vous tous seuls ↓

Après s'être assurée que les élèves avaient évalué leur lettre à l'aide de la grille (354-356), Sonja demande si l'évaluation effectuée leur a conduit à introduire des modifications dans leur production (358, 360). Jacob indique que le seul changement opéré a été d'y rajouter leur signature (361). Ensuite, Sonja rappelle que le groupe doit réaliser la révision de l'orthographe de leur production (370, 372, 374, 376). Jacob accepte, en indiquant, semble-t-il, qu'il avait déjà prévu de l'effectuer (373).

Lorsque Thierry revient, Jacob lui indique (suivant l'indication de Sonja) qu'ils doivent effectuer la révision orthographique de la production :

Extrait S2'-9

377. Thi ben si tu veux dis qu'on a terminé qu'on a fait l'orthographe ↓
378. Jac mais **non** / on a pas regardé l'orthographe ↓
379. Thi ben si ↓
380. Jac non on a pas regardé ↓ on a pas XXX dans le tableau dans le dictionnaire
381. Thi XXX le tableau ↓
(…)
382. Jac donc / tu es pas sûr / XXX / tu es pas sûr de quel nombre ↑ / euh quel euh quel mot ↑
383. Thi XXX
384. Jac quoi ↑
385. Thi de quoi ↑ tu as dit que tu étais pas sûr tu as demandé ↓ /
386. Jac de quel **mot** tu es pas sûr ↑ tu n'es pas sûr (11 sec, Thierry fait du bruit) **Thierry**
387. Thi mais je cherche je cherche ↓ (puis il continue à examiner la lettre en chantant)
(…)
388. Jac vas-y t'es pas sûr de quel mot ↑
389. Thi **d'aucun** nom de Dieu
390. Jac **de rien** ↑ (3 sec) (prend la feuille brusquement, Thierry continue à chanter) XXX *en premier si quelqu'un qui ne parle* / *le français* / **tais-toi** Thierry (4 sec) tais-toi s'il te plaît ↓ (3 sec) toute ma gratitude ↓ (9 sec) XXX *tu dois apprendre l'allemand et l'anglais* // *en plus du travail demandé en français et en maths tu perds le fil de tes idées* ↓ / *enfin les profs* (10 sec) imposer // *imposent* XXX *des langues que nous devons* / *nous devons* /
391. E il faut mettre ta feuille là si tu veux que Thierry participe
392. Jac mais lui il m'a dit qu'il y avait rien alors
393. E non non non ↓ alors Thierry c'est une grosse flemme ↓ Thierry il a tendance à dire qu'y a rien hein ↓
394. Thi (rit)
395. E donc Thierry il va faire un effort ↓

Thierry laisse entendre que, pour lui, la révision de l'orthographe a déjà été réalisée (377, 379). Jacob n'est pas d'accord (378) et précise que cette révision nécessite l'usage des outils à disposition, dont le dictionnaire et le tableau de conjugaison (380). Alors, Jacob demande (à plusieurs reprises) à son partenaire de lui signaler des mots sur lesquels il a des doutes (382, 386). Thierry examine le texte (387) et termine par indiquer (exaspéré, semble-t-il, par l'insistance de Jacob) qu'il ne trouve pas de mot à vérifier (389). Jacob (exaspéré lui-aussi, paraît-il, par le manque de propositions de son co-équipier) prend

la feuille (la lettre) et entame sa propre relecture de la production (390). A ce moment-là, Sonja intervient pour s'assurer que les deux élèves participent à la révision orthographique (391-395).

Après avoir réalisé la révision de l'orthographe, les élèves s'occupent de répondre aux deux questions-critères conclusives de l'outil d'évaluation :

Extrait S2'-10

396. Thi *expliquez comment vous avez*
397. Jac [ben très bien très bien ↓ / très bien ↓
398. Thi nous sommes satisfaits / de cette collaboration ↓ / ça va aller ↑
399. Jac nous sommes heureux ↓ / nous avons
400. Thi [de vous présenter /
401. Jac non ↓ on s'est mis un peu d'accord (proposition de rédaction) / j'arrive (rit)
(…)
402. Jac bon nous sommes contents
403. Thi nous sommes satisfaits ↓ c'est important de mettre des mots correctes ↓
(…)
404. Jac *globalement êtes-vous satisfaits* / ben bien sûr ↓
405. Thi oui ↓ mais oui ↓
(…)
406. Thi allez vas-y ↓ on doit écrire quoi ↑ /
407. Jac dire pourquoi ↓ ben parce que je sais pas ↓ attends **non non** / attends ↓ //
408. Thi car nous avons fourni un travail correcte ↓ (proposition de rédaction) /
409. Jac je sais même pas XXX (rit) voilà
410. E euh Jacob
411. Jac bien sûr
412. E est-ce que on peut arrêter tous ces petits dessins ↑
413. Jac oui d'accord ↓ non mais j'ai
414. E [alors (6 sec) Jacob et Thierry moi j'accepte pas ça ↓ // Jacob et Thierry ↓ voyez qu'y a trois lignes là ↑ (fait référence aux questions conclusives dans la grille)
415. Thi oui
416. E et voyez qu'y en a deux là ↑
417. Jac oui
418. E alors vous me connaissez / hein ↑ / si c'est pour écrire des demi-lignes (bruit de ciseaux) // collez ça par-dessus et vous développez vos idées ↓ (13 sec)
419. Thi Jacob XXX
420. Jac c'est toi qui feras le truc ↓ moi j'ai déjà écrit avant ↓ //
421. Thi ah oui ↓
422. Jac tiens ↓ j'ai écrit avant ↓ / ça a pas marché si tu écris toi ça va marcher ↓ /
423. Thi bien sûr que ça va marcher ↓
424. Jac nous sommes / sommes satisfaits de notre collaboration
425. Thi non ↓ nous nous sommes
426. Jac non ↓ nous sommes
427. Thi non c'est *expliquez comment vous avez collaboré* ↓ /
428. Jac ben nous sommes
429. Thi non ↓ nous nous sommes
430. Jac nous sommes
431. Thi partagés //

432. Jac partagé / correctement / et sans et sans / et sans hésiter
433. Thi partagés
434. Jac notre travail ensemble ↓ /
435. Thi partagés (5 sec, écrit)
436. Jac les / les quoi ↑ les rôles ↑
437. Thi oui ↓ (…)

Jacob et Thierry proposent des réponses courtes et générales aux questions posées, du type « nous sommes contents » ou « nous avons fourni un travail correcte » (396-409). Sonja s'en aperçoit et intervient pour exiger plus de développement dans le traitement des questions-critères de la part de la dyade (410-418). En conséquence, les élèves se réorganisent (Thierry s'occupe d'écrire les idées) et, ensemble, proposent des réponses plus élaborées (420-437). La Figure 81 donne à voir les réponses apportées finalement par Jacob et Thierry aux deux questions-critères sur la collaboration dans leur groupe.

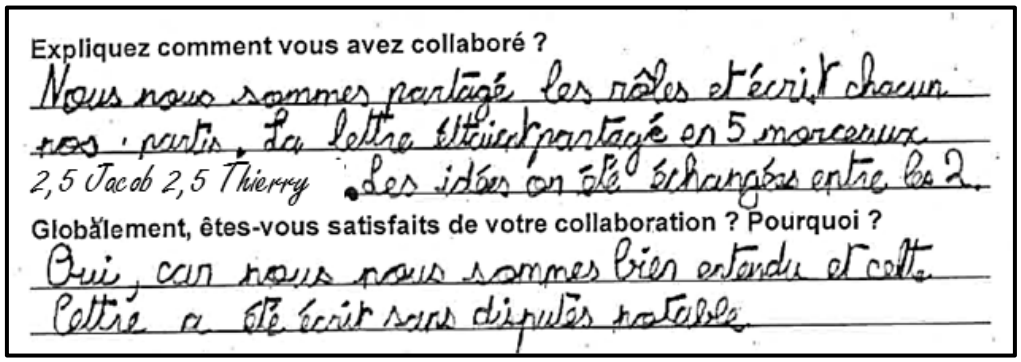


Figure 81. Réponses de la dyade S2' aux questions-critères présentes dans l'outil

Vers la fin de l'activité, sollicitée par les élèves, Sonja se rapproche une dernière fois du groupe pour prendre connaissance des réponses apportées par Jacob et Thierry aux questions conclusives de l'outil :

Extrait S2'-11

438. E alors *nous nous sommes partagés les rôles / et écrit chacun nos parties ↓ la lettre était partagée en cinq morceaux* (lecture des commentaires rédigés dans l'outil) / ah oui alors vous c'est mathématique /
439. Jac XXX en fait parce que j'avais écrit deux trucs et puis euh virgule cinq /
440. Thi parce que comme ça on est sûrs que c'est bon ↓
441. E j'aime bien que vous ayez / que vous ayez précisé là vous avez bien échangé des idées ↓ vous avez bien réussi à discuter↑
442. Jac oui
443. Thi voilà ↓ / y en avait un qui écrivait et l'autre que
444. Jac [XXX (rit)
445. E non mais vous étiez **d'accord** sur les arguments ↑
446. Thi oui oui ↓ voilà oui ↓
447. Jac oui ↓ oui ↓
448. Thi les arguments d'abord / d'abord on s'expliquait entre nous et puis après y en avait un qui écrivait ↓ /
449. E d'accord ↓

Sonja lit les réponses rédigées par Jacob et Thierry et les commente. Elle indique apprécier notamment le fait que les élèves aient précisé la dynamique d'échange d'idées dans le groupe (441). Dans l'interaction, à partir des questions posées par Sonja (441, 445), Jacob et Thierry signalent que, pendant le travail, ils étaient d'accord sur les arguments à présenter dans la lettre et s'étaient repartis l'écriture des idées. De cette manière, les élèves finalisent l'activité.

Modes individuels de participation des élèves dans la démarche

D'une façon générale, Jacob et Thierry participent tous les deux activement à l'écriture et à l'évaluation de leur production finale. Leurs formes individuelles de participation et les rôles qu'ils assument s'avèrent très proches, donnant à voir une hétérogénéité restreinte dans leurs manières d'aborder la démarche. Nous observons également une faible dissymétrie quant à leurs compétences évaluatives et disciplinaires (Figure 82, voir page suivante).

Les deux élèves apparaissent engagés tout au long de l'activité. Certaines tâches, dont notamment celle de l'écriture, apparaissent clairement reparties, faisant l'objet d'une organisation au préalable du mode de fonctionnement du groupe. En effet, Jacob et Thierry partagent le rôle de *secrétaire*, s'occupant chacun de mettre par écrit une partie (un certain nombre de paragraphes) de leur production finale ainsi que de compléter une partie de l'outil d'évaluation (Jacob marque les croix dans la grille alors que Thierry écrit les réponses aux questions-critères). Toujours dans ce rôle, Jacob s'occupe aussi de lire les énoncés des critères lors de l'évaluation de la lettre à l'aide de la grille.

D'autres responsabilités apparaissent distribuées d'une manière plus implicite, vraisemblablement en fonction des capacités (aussi des *faiblesses* ?) de chaque élève. Par exemple, nous observons une forte participation de Jacob à des questions d'orthographe (cf. extrait S2'-2) et d'organisation de la démarche (cf. extraits S2'-1 et S2'-7), alors que les contributions de Thierry concernent plus la proposition d'idées et la formulation des arguments (cf. extraits S2'-3 et S2'4).

En plus du rôle de secrétaire, Jacob et Thierry partagent le rôle de *leader expert* (Alaoui *et al*., 1996), puisqu'ils apportent des informations qui permettent au groupe d'avancer dans la réalisation de l'activité. Les élèves font preuve d'une capacité critique au regard de la lettre à réécrire (production initiale de Jacob) et de leur production finale (en train de se faire). Jacob et Thierry sont en mesure, par exemple, d'identifier clairement des aspects nécessitant d'être améliorés (cf. extraits S2'-1 et S2'-6), ce qui donne à voir leurs capacités sur le plan disciplinaire et sur le plan évaluatif. En revanche, leur regard critique (plus marquée par moments chez Jacob – cf. extraits S2'-5 et S2'-7) et leurs connaissances sur l'objet de savoir (l'écriture d'une LCL) ne paraissent pas être suffisants pour permettre aux élèves d'apporter toutes les améliorations possibles à leur lettre. Autrement dit, les décisions évaluatives prises par Jacob et Thierry ne s'avèrent pas toutes productrices d'ajustements en matière de régulation des contenus du texte (comme nous l'expliquons plus bas) – y compris suite à l'évaluation finale de la lettre produite (cf. extrait S2'-7).

Lors de l'évaluation de la lettre à l'aide de la grille (cf. extrait S2'-7), les deux élèves proposent des appréciations, dont certaines accompagnées d'une justification pour étayer leurs avis, confrontant ainsi des *référents* et des *référés* (Hadji, 2012b). Dans ce moment en particulier de l'activité, Jacob semble

adopter un rôle de *leader fonctionnel* (Alaoui *et al.*, 1996), dans le sens où, à travers ses interventions et ses actions (rappel des étapes à suivre, lecture des énoncés, proposition d'appréciations, prise de décisions), il structure la réalisation de la démarche évaluative.

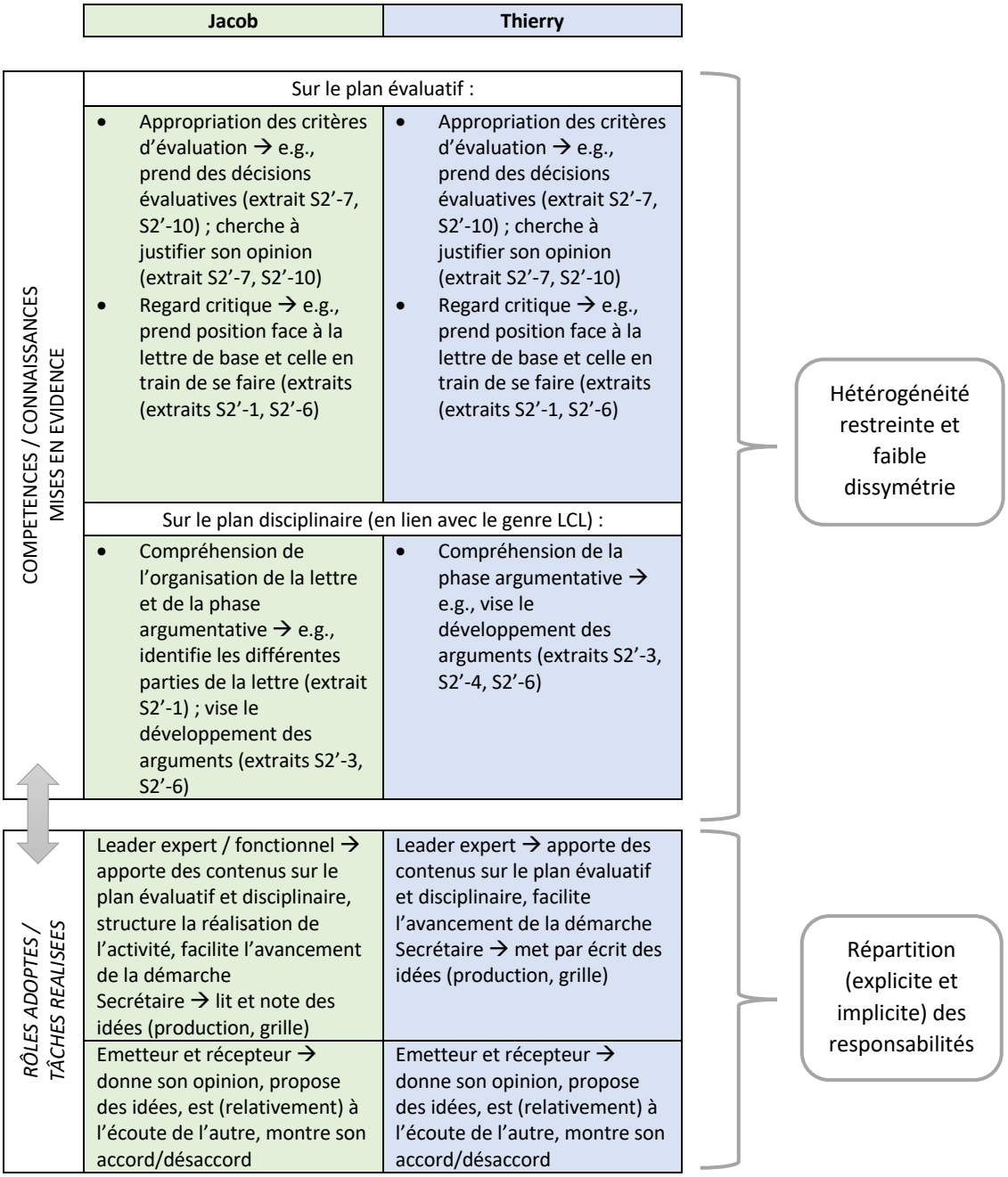


Figure 82. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade S2'

Au regard de ce que nous avons observé lors du premier dispositif (D1, évaluation intergroupe de la production initiale), nous constatons dans ce D3 une évolution des rôles adoptés par les élèves, notamment de la part de Jacob. En effet, il apparaît plus engagé, plus critique et prend une place plus

affirmée (de leader), ne se limitant donc pas à suivre les propositions (en matière d'organisation ou de contenus) de Thierry. Ce dernier apparaît toujours très participatif mais, à la fois, plus conformiste que lors du D1 (moins exigent quant aux contenus de la lettre en train d'être écrite).

Enfin, sur le plan de la communication, tout comme lors de leurs interactions pendant le premier dispositif, les deux élèves endossent, à la fois, le rôle d'émetteur et celui de récepteur (Alaoui *et al.*, 1996), même si parfois ils éprouvent des difficultés à exprimer leurs opinions de façon précise et, surtout, à être à l'écoute des propositions de leur partenaire.

Dynamiques de collaboration entre les élèves dans la démarche

La collaboration entre Jacob et Thierry est soutenue par une répartition des tâches et responsabilités (cf. Figure 82), explicite pour certaines et implicite pour d'autres (comme nous l'avons expliqué ci-dessus). Les actions et discours des élèves s'inscrivent la plupart du temps dans une logique de coordination et de continuité (Bachmann & Grossen, 2007), ce qui constitue une différence très marquée avec leur dynamique de travail pendant la démarche d'évaluation intergroupe du D1 (lors de laquelle ils étaient presque tout le temps en désaccord). Leur mode de fonctionnement ici se rapproche très souvent d'une *co-construction* (Gilly *et al*., 2001) qui évolue au fur et à mesure de l'avancement de l'activité. Dans un premier temps (cf. extraits S2'- 1 et S2'-3), Jacob et Thierry s'occupent de proposer (et d'écrire), chacun à leur tour, des idées pour la rédaction de leur lettre, sans forcément s'appuyer sur leurs propositions respectives. Dans un deuxième temps (cf. extraits S2'-4, S2'-5, S2'-6 et S2'-10), le caractère commun (socialement partagé) de leurs élaborations ressort davantage, dans le sens où chaque élève tient compte des apports de l'autre (en ce qui concerne l'écriture de la production ainsi que l'évaluation de celle-ci).

Les échanges entre Jacob et Thierry relèvent généralement d'un *discours cumulatif* (Mercer, 2000) : l'élaboration des idées apparaît partagée, mais les propositions des élèves sont acceptées sans passer forcément par un examen critique des avis exprimés. Il y a plutôt recours des élèves à des répétitions, des validations ou des confirmations des idées proposées par l'un et l'autre.

Lors de l'évaluation de la lettre à l'aide de la grille, la dynamique interactive apparaît plus proche d'une *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001), car les élèves font tous les deux des propositions (d'appréciations) et manifestent leur accord avec les avis exprimés par l'autre. Lorsqu'il n'y a pas de réaction verbale, nous faisons l'hypothèse d'un accord implicite entre les élèves, sur la base de l'absence d'un signe de désaccord. Les acquiescements (manifestés ou inférés) ont ainsi une valeur de renforcement des propositions et les décisions évaluatives apparaissent comme le résultat d'un accord cognitif entre les élèves. Seul un critère (quatrième) suscite un court épisode de *confrontation contradictoire* (Gilly *et al*., 2001) entre Jacob et Thierry, dans lequel il y a opposition quant aux appréciations proposées. Or, ce désaccord ne dure pas longtemps car Thierry accepte le choix effectué par son co-équipier.

Dans d'autres moments, les élèves se retrouvent également dans des situations (très brèves) de divergence, pendant lesquels le désaccord n'est pas vraiment traité. C'est le cas dans l'extrait S2'-9, quand Jacob et Thierry ont de la peine à se coordonner pour effectuer la révision orthographique de la production. Dans cet épisode, c'est l'intervention (externe) de Sonja qui permet aux élèves de débloquer la situation et de désamorcer la tension.

Rapport du groupe à l'enseignante et rôle joué par cette dernière

Nous identifions cinq épisodes d'interaction entre Jacob, Thierry et Sonja pendant la réalisation de la démarche, que nous avons présentés lors de la description générale de celle-ci et que nous décortiquons dans le Tableau 51 (voir page suivante). Dans les quatre premiers épisodes, les échanges sont initiés par Sonja (à des moments différents de l'activité), alors que lors du dernier épisode ce sont les élèves qui démarrent l'interaction en faisant appel à leur enseignante (vers la fin de l'activité). Dans la plupart des cas, l'intervention de Sonja survient suite à l'identification de sa part d'une difficulté ou d'un problème rencontré (mais pas reconnu) par les élèves lors de l'écriture et/ou l'évaluation de la lettre – que ce soit en matière de contenus ou du mode de fonctionnement du groupe.

La première intervention de Sonja porte sur les contenus de la lettre et prend la forme d'un *guidage ouvert* (Mottier Lopez, 2012) : elle signale l'aspect problématique aux élèves (la difficulté à différencier deux arguments), auxquels il revient la responsabilité de trouver (ensemble) un moyen pour y remédier. Les trois interventions subséquentes de Sonja portent sur l'activité du groupe et s'avèrent clairement plus directives. En effet, lors du dernier moment d'évaluation de la lettre (à l'aide de la grille), Sonja opte par un *guidage ciblé* (Mottier Lopez, 2012), lorsqu'elle indique précisément à Jacob et Thierry les étapes à suivre dans la démarche, voire la manière de s'y prendre – constatant probablement que les élèves avaient besoin de ce recadrement spécifique et plus explicite.

La dernière intervention de Sonja est suscitée par les élèves, qui souhaitent avoir un feedback, voire une validation de sa part, vis-à-vis du travail effectué – en l'occurrence, concernant leurs réponses aux questions-critères conclusives de l'outil. Mais, plus que valider les réponses proposées par Jacob et Thierry, le retour de Sonja semble vouloir encourager leurs efforts et renforcer leur représentation du travail en collaboration. Son intervention paraît ainsi rendre compte de ce que Fenstermarcher et Richardson (2000, cités par Laveault, 2008) appellent un *acte professionnel psychologique* de l'enseignant, qui a pour but de motiver l'élève et supporter son apprentissage (ici, le développement des compétences sociales et réflexives, particulièrement).

Dans tous les cas, Sonja représente (et est certainement perçue de cette manière-là par Jacob et Thierry) l'autorité qui peut indiquer le (bon) chemin à suivre et déterminer si le produit (peut-être ici aussi le processus) de la collaboration entre les élèves est ou non satisfaisant. Toutefois, nous observons qu'en dehors de la question de la collaboration entre les élèves, il n'y a pas d'autre feedback de la part de Sonja sur le produit final du travail effectué par Jacob et Thierry, soit leur lettre et leur autoévaluation de celle-ci. Nous considérons que ce choix de Sonja représente un risque potentiel pour la compréhension de Jacob et Thierry, qui auraient sans doute pu bénéficier d'une rétroaction plus spécifique une fois l'activité terminée – par exemple, pour leur signaler des aspects problématiques de leur travail, dont ceux sur lesquels nous insistons plus bas.

Tableau 51. Description des épisodes d'interaction entre S2' et Sonja

Épisode concerné	Extrait S2'-5	Extrait S2'-8	Extrait S2'-9	Extrait S2'-10	Extrait S2'-11
Agent(s) initiateur(s) de l'interaction	Sonja → constate un problème dans la production en cours des élèves	Sonja → interroge les élèves sur leur usage de la grille d'évaluation	Sonja → remarque que seulement Jacob effectue la révision	Sonja → constate que les élèves répondent de manière très courte aux questions conclusives de l'outil	Le groupe d'élèves → ayant finalisé de compléter l'outil, Jacob et Thierry sollicitent Sonja
Objet de l'échange	Le texte produit → Sonja considère que les deux premiers arguments expriment la même idée et le fait savoir aux élèves	L'activité du groupe (évaluation du texte, puis révision orthographique) → Sonja prend de l'information sur l'évaluation réalisée, puis signale aux élèves l'étape à suivre (révision de l'orthographe)	L'activité du groupe (révision orthographique) → Sonja demande à Jacob de mettre la feuille au milieu pour faciliter la lecture de Thierry, puis recadre ce dernier pour qu'il participe activement à la démarche	L'activité du groupe (évaluation de la collaboration) → Sonja rappelle ses attentes (des réponses plus développées) et demande donc aux élèves de corriger	L'évaluation réalisée (questions sur la collaboration) → Sonja prend connaissance des réponses des élèves, leur donne un feedback positif, pose des questions de clarification
Type d'intervention de l'enseignant	Guidage ouvert → Sonja indique aux élèves qu'un des arguments doit être reformulé, puis les laisse interagir (pour trouver une solution)	Guidage ciblé → Sonja précise ce que les élèves doivent faire (révision orthographique à l'aide des outils à disposition)	Guidage ciblé → Sonja signale précisément aux élèves les actions qu'ils doivent réaliser (structure l'interaction)	Guidage ciblé → Sonja signale précisément aux élèves les actions qu'ils doivent réaliser (structure l'activité)	Guidage ouvert → Sonja pose des questions ouvertes aux élèves Renforcement positif → Sonja soulève l'importance de l'échange d'idées
Conséquence(s) de l'interaction	Jacob et Thierry apportent des modifications au deuxième argument, dans l'intention de mieux le distinguer du premier	Jacob et Thierry effectuent la révision et apportent quelques corrections au texte	Jacob et Thierry continuent ensemble la révision de l'orthographe du texte	Jacob et Thierry discutent et construisent des réponses plus élaborées pour rendre compte de la collaboration vécue	Pas de conséquence à court terme (sur l'évaluation réalisée, par exemple), mais possible renforcement de la dynamique collaborative de Jacob et Thierry à plus long terme.

Processus de régulation : indices, objets et acteurs

Dans les interactions entre Jacob et Thierry, lors de la rédaction et l'évaluation de leur production finale, nous identifions des indices d'une régulation (effective ou potentielle) portant sur deux plans : 1) les contenus de la lettre et 2) l'activité du groupe. Dans ce qui suit, nous analysons quatre types de situations qui s'avèrent significatives en matière de régulation :

a) Des régulations entre pairs portant sur les contenus de la lettre

Dans les échanges entre Jacob et Thierry, à différents moments de l'activité, nous identifions un ensemble de mécanismes de régulation en lien avec l'accomplissement de la tâche et qui visent l'ajustement des contenus de la lettre qu'ils sont en train de produire (premier plan). Si ces mécanismes partagent une même structure (Figure 83), ils portent sur différents éléments de la production (comme nous l'expliquons plus bas). Dans tous les cas, le but des élèves paraît être toujours le même : apporter des améliorations au regard de la lettre de base (ici, la production initiale de Jacob). Dans cette optique, les élèves mettent en œuvre une opération de contrôle (Allal, 2007) qui consiste à identifier dans la production initiale ou dans la production en cours des aspects susceptibles d'amélioration.

Lorsque ces aspects sont repérés, nous observons les élèves agir de deux manières différentes : soit ils réalisent effectivement un ajustement (en proposant des idées, en prenant des décisions sur les modifications à effectuer, en introduisant de nouvelles informations dans leur production finale), soit ils n'apportent finalement pas de modification (malgré avoir identifié l'aspect *problématique*). Or, comme nous le précisons ci-après, parfois les ajustements apportés peuvent aussi nuire à la qualité de la production en cours et l'amélioration de la lettre n'est donc pas *optimale*.

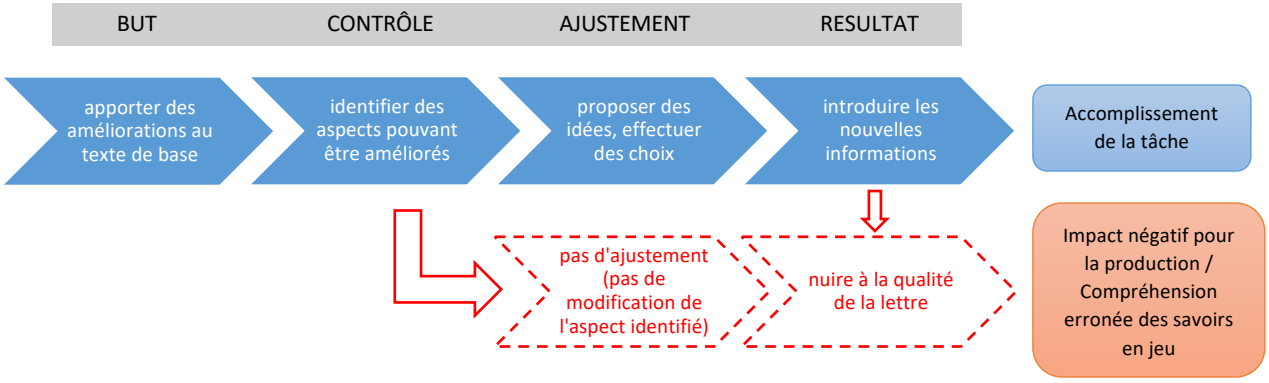


Figure 83. Régulations entre pairs (S2') : les contenus de la production

Dans le Tableau 52, ci-après, nous présentons les différents aspects identifiés par la dyade comme susceptibles de modification et indiquons si des ajustements sont effectués ou non. Pour chaque aspect, nous signalons l'extrait d'interaction concerné et, pour chaque opération, nous précisons le rôle joué par Jacob et Thierry (en tant qu'agents de régulation).

Tableau 52. Objets des régulations : ajustements dans la production de S2'

Épisode (extrait)	*Éléments à modifier → agent*	*Ajustement → agent*
S2'-1	Par rapport à la production initiale (évaluation globale) : écrire une introduction et une conclusion, utiliser des organisateurs logico-argumentatifs, corriger les fautes d'orthographe → Jacob Ajouter un argument → Thierry	Dans la production finale (ajustements tout au long de l'activité) : introduction, organisateurs, argument et conclusion rajoutés, correction de certaines fautes d'orthographe → Jacob et Thierry
S2'-2	Dans la production en cours : corriger l'orthographe d'un mot (contraction *s'il*) → Jacob	Proposition → Jacob L'écriture est modifiée mais pas corrigée (*s'y il*), ne correspond pas à la proposition de Jacob
S2'-3	Dans la production en cours : modifier le premier argument de la production initiale (reformuler) → Thierry	Propositions et choix → Jacob et Thierry La formulation de la phrase (argument) reste confuse
S2'-6	Dans la production en cours : mieux distinguer les deux premiers arguments → Jacob	Les deux premiers arguments restent inchangés. Un troisième argument est rédigé : Proposition → Jacob Choix → Jacob et Thierry
S2'-7	Dans la production en cours (évaluation finale) : mieux développer des arguments, corriger une partie de la conclusion (*je ne suis pas*…), corriger l'orthographe, revoir la construction des phrases, améliorer la présentation de la lettre → Jacob et Thierry	Aucune modification n'est apportée sur le moment. Par la suite, la correction de l'orthographe n'est que partielle.

Comme on peut l'observer dans le tableau, dans deux situations (extraits S2'-6 et S2'-7), l'identification de l'aspect (contenu) de la lettre susceptible d'être amélioré ne conduit pas à un ajustement. Dans les autres cas (extraits S2'-1, S2'-2 et S2'-3), s'il y a effectivement modification, le résultat du changement opéré n'est pas le plus favorable. En ce sens, nous faisons des liens avec ce que Laveault (2007) appelle des *dysfonctionnements* de la régulation, en ce que l'objectif fixé (l'amélioration de la lettre) ne se correspond pas toujours avec les actions exécutées par les élèves.

En marge de ces aspects, nous remarquons que lors des extraits S2'-5 et S2'-6, Jacob paraît prendre conscience d'une des difficultés de la tâche (quant à la formulation et la différenciation des arguments), ce qui le conduit à revenir sur des outils à disposition (la lettre source d'Éric, sa production initiale), probablement pour chercher des pistes pour y remédier. Or, finalement la question de la répétition des arguments demeure sans solution et paraît presque négligée par les élèves – ou au-delà de leurs capacités actuelles. La prise de conscience de Jacob sur la difficulté ne suffit pas ici à trouver les moyens pour y faire face et donc le mécanisme d'autorégulation ne se concrétise pas. Alors, force est de constater que Jacob

et Thierry doivent encore développer leurs compétences évaluatives et disciplinaires (ici en lien avec la tâche d'écriture d'une LCL), y compris pour élargir leurs stratégies de régulation lorsqu'ils sont confrontés à des situations de difficulté (par exemple, consulter d'autres outils, solliciter leur enseignante).

b) Une régulation entre pairs portant (d'abord) sur les contenus de la lettre et (ensuite) sur l'activité du groupe

Dans l'extrait S2'-4, Thierry demande l'avis de Jacob sur le paragraphe (le deuxième argument) qu'il vient de rédiger. Son but (comme indiqué dans la Figure 84) paraît être de vouloir assurer la qualité du contenu et, très probablement aussi, de la construction des phrases de cette partie de la lettre (premier plan de régulation). L'opération de contrôle mise en œuvre par Thierry lorsqu'il sollicite son co-équipier, permet aux élèves d'apporter des modifications à la lettre (ajustement), en corrigeant une faute d'orthographe et en rajoutant des informations afin de développer l'argument.

Pourtant, une fois de plus, le changement opéré par les élèves ne reflète pas une amélioration optimale du paragraphe (ou de la lettre), dans le sens où la formulation de l'argument reste perfectible : elle n'est pas suffisamment claire et donne l'impression d'une répétition de l'idée exprimée dans le premier argument. Si ce mécanisme de régulation permet aux élèves d'accomplir une partie de la tâche, l'objectif visé (l'amélioration de la production) n'apparaît pas complètement atteint. Alors, nous y observons, une fois de plus, un dysfonctionnement de la régulation (Laveault, 2007).

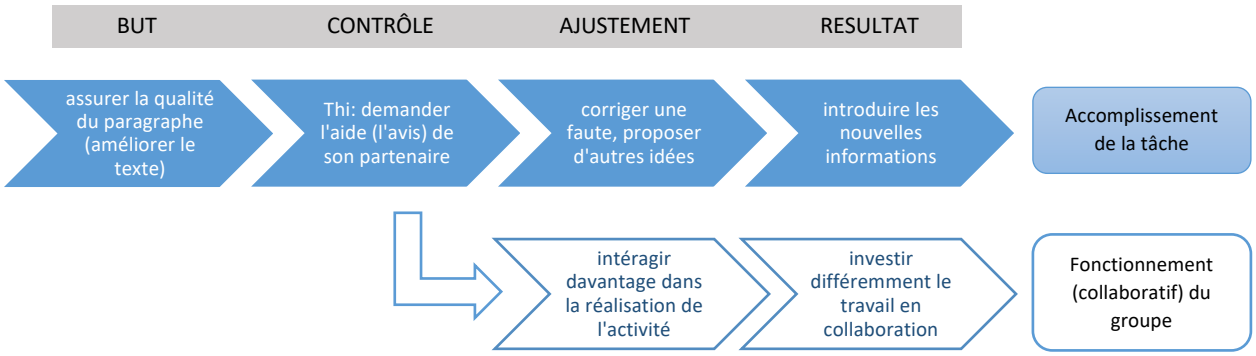


Figure 84. Régulation entre pairs (S2') : les contenus et l'activité du groupe

Dans ce même mécanisme, nous identifions un deuxième plan de la régulation (représenté par les formes blanches avec contour bleu dans la figure) : celui de l'activité du groupe. Lorsque Thierry prend appui sur son co-équipier, il suscite une modification du mode de fonctionnement de la dyade. Jusqu'à ce moment, la distribution de l'écriture de la lettre était très marquée : chaque élève était responsable d'une partie du texte et les phrases rédigées, malgré des interactions entre Jacob et Thierry, étaient finalement un produit plutôt individuel. A partir de l'interaction décrite dans cet extrait, nous observons davantage d'interactions entre les élèves lors de la rédaction des arguments et une dynamique de co-construction des phrases à écrire. Cet ajustement de l'activité de la dyade leur permet, semble-t-il, d'entrer dans une logique plus collaborative du travail d'écriture et d'évaluation de leur production.

D'une manière générale, dans les différents épisodes d'interactions analysés ci-dessus, nous constatons que l'activité évaluative de la dyade est régulée de manière *distribuée* dans le groupe. Jacob et Thierry sont tous les deux à l'origine des mécanismes de régulation observés. Le rôle d'agent régulateur circule donc entre les membres du groupe (Perry & Winne, 2013), en fonction de leurs compétences, de l'aspect de l'activité qui fait objet de régulation et, plus largement, des particularités de chaque épisode d'interaction. Les apports de Jacob en matière de régulation apparaissent plus importants en ce qui concerne l'identification d'aspects problématiques dans la production, alors que les contributions de Thierry se focalisent sur la proposition de solutions (pas toujours optimales, comme indiqué plus haut) à ces problèmes. D'ailleurs, nous constatons que Jacob apparaît visiblement plus investi dans les processus de régulation comparativement au D1, pendant laquelle l'activité évaluative de la dyade apparaissait régulée uniquement par Thierry.

c) Des régulations interactives enseignante-élèves en cours et en fin d'activité

A plusieurs moments, lors de la réalisation de la démarche, nous observons des interventions délibérées (ciblées) de la part de Sonja qui portent sur les contenus de la production et/ou sur l'activité des élèves. Ces différentes interventions à des fins de régulation suivent une même structure, représentée par la Figure 85. Dans tous les cas, le but de Sonja paraît être d'accompagner (de soutenir) Jacob et Thierry dans le travail qu'ils doivent effectuer.

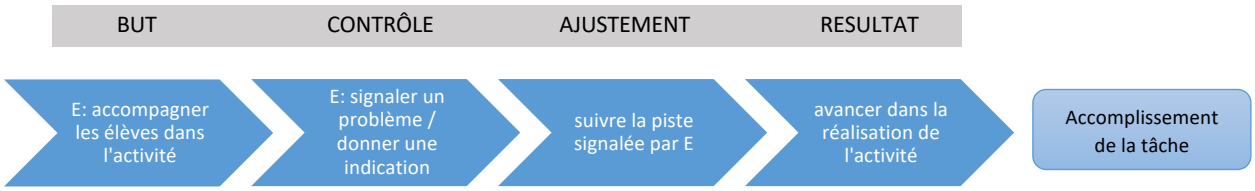


Figure 85. Structure des régulations interactives entre Sonja et S2'

Dans un premier épisode (cf. extrait S2'-5), Sonja pointe précisément un problème quant aux contenus de la production en cours des élèves : le caractère répétitif de leurs deux premiers arguments. L'intervention de Sonja conduit les élèves à effectuer un ajustement, qui consiste à rajouter des informations afin de mieux différencier les arguments en question. Malgré cette action des élèves, force est de constater que les informations supplémentaires apportées ne suffissent pas pour distinguer nettement les deux arguments. L'intervention de Sonja à des fins de régulation permet donc aux élèves d'identifier et réaliser l'action (d'ajustement) attendue, mais ne suffit pas à garantir l'amélioration (optimale) de la lettre produite (plus précisément, la formulation / le contenu des deux premiers arguments rédigés).

Dans d'autres épisodes (cf. extraits S2'-8 et S2'-9), les interventions de Sonja visent indirectement les contenus de la lettre (premier plan), se focalisant d'abord sur l'activité des élèves (deuxième plan). C'est le cas lorsqu'elle demande à Jacob et Thierry d'effectuer la révision orthographique de leur texte ou leur donne des indications précises sur la manière de (s'organiser pour) réaliser cette tâche. Dans ces situations, l'action de Sonja conduit à l'ajustement des actions des élèves (réaliser la révision et, en plus,

participer tous les deux à cette démarche). Pourtant, encore une fois, nous constatons que le résultat de cet ajustement n'est pas le plus favorable, dans la mesure où plusieurs fautes d'orthographe restent dans la production finale de Jacob et Thierry (comme nous le signalons plus bas).

Dans un dernier épisode (cf. extrait S2'-10), l'intervention de Sonja porte sur l'activité évaluative des élèves, lorsque ces derniers traitent les deux questions-critères présentes dans l'outil évaluatif. A ce moment-là, Sonja recadre ses attentes quant à la manière dont les élèves sont censés répondre à ces interrogations sur la collaboration dans le groupe : des réponses courtes – et superficielles – ne sont pas tolérées. Ce faisant, elle conduit Jacob et Thierry à effectuer un ajustement de leur action qui consiste à développer davantage leurs réponses et, dans ce mouvement, à être plus précis dans leurs réflexions.

Les différentes interventions de Sonja décrites ci-dessus sont à interpréter comme des mécanismes de *régulation rétroactive* (Allal, 2007), car les retours d'information (feedback) de l'enseignante permettent aux élèves d'ajuster leur action.

d) Une régulation interactive élèves-enseignante en fin d'activité

Suite à l'extrait que nous venons de décrire, une dernière interaction entre la dyade et Sonja a lieu, cette fois-ci initiée par les élèves. Dans cet épisode (cf. extrait S2'-11), le but de Jacob et Thierry est (comme indiquée dans la Figure 86) certainement d'obtenir une validation de la part de Sonja à propos de leurs réponses aux questions-critères conclusives de l'outil d'évaluation. Pour effectuer ce contrôle, la dyade montre à Sonja la grille d'évaluation complétée, en attendant un feedback de sa part sur les (nouvelles) réponses proposées.

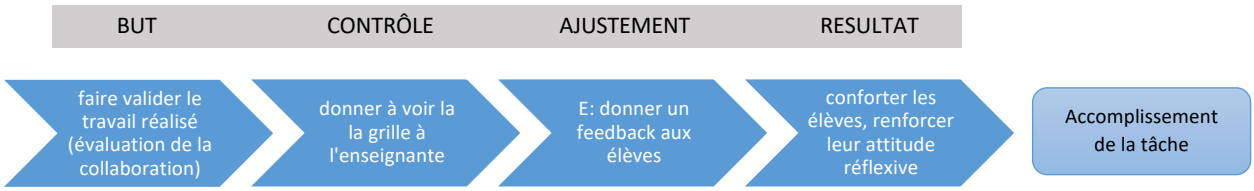


Figure 86. Régulation entre S2' et Sonja : feedback sur la lettre

Le retour de Sonja est positif : elle valide les commentaires rédigés par Jacob et Thierry et souligne leur effort de précision quant à leur manière de collaborer (en échangeant des idées). Nous faisons l'hypothèse que la rétroaction de Sonja vise non seulement à conforter les élèves quant au travail effectué (compléter la grille de la manière attendue) mais aussi (et surtout) à renforcer chez les élèves leur attitude réflexive – autrement dit, le développement de leurs compétences évaluatives et métacognitives.

Dans cet épisode, l'intervention de Sonja peut être comprise dans une logique de *régulation proactive* (Allal, 2007), car elle est liée à l'anticipation de nouvelles démarches, de nouvelles situations de travail en collaboration, nécessitant la consolidation et l'approfondissement des compétences des élèves. Mais l'action de Sonja est également à comprendre comme intégrée à un mécanisme plus large d'autorégulation de l'activité du groupe d'élèves, qui permet à Jacob et Thierry de déterminer si la tâche est (ou non) accomplie et, donc, si le résultat de l'activité est satisfaisant (conforme aux attentes de Sonja).

Pertinence de l'autoévaluation réalisée par le groupe

En fonction de notre propre analyse de la production évaluée (Tableau 53), nous considérons que, d'une manière générale, l'autoévaluation réalisée par Jacob et Thierry est appropriée – par rapport aux différents critères définis dans l'outil et, donc, aux éléments constitutifs d'un texte argumentatif sous la forme d'une LCL.

Tableau 53. Comparaison de l'autoévaluation de S2' avec l'évaluation du chercheur

Critères	Evaluation effectuée par la dyade	Evaluation du chercheur (avec justification des appréciations)
1. La lettre est divisée en trois parties bien visibles.	*Oui*	Oui → on peut différencier entre 3 et 5 parties (paragraphes).
2. Dans l'introduction : **- nous mentionnons le destinataire ;** **- nous reformulons la question controversée ;** **- notre opinion apparaît clairement.**	*Oui*	Oui → les trois informations demandées apparaissent dans l'introduction de la lettre.
3. Nous avons écrit trois arguments en adéquation avec notre opinion.	*Oui*	Oui → trois arguments sont présentés, tous en accord avec la position annoncée (contre).
4. Nous avons suffisamment développé nos arguments : **- en répondant à la question « pourquoi » ;** **- en donnant un exemple ;** **- en racontant une expérience vécue.**	*En partie*	En partie → si les arguments apparaissent développés (chaque argument occupe entre 2 et 4 lignes), leur formulation demande à être améliorée (pour gagner en clarté).
5. Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur comme : tout d'abord, ensuite, enfin, …	*Oui*	Oui → les trois organisateurs utilisés sont, dans l'ordre, *en premier-ensuite-enfin*. La cohérence entre les organisateurs pourrait être amélioré (par exemple, en utilisant *tout d'abord*).
6. Notre lettre se termine par une conclusion qui renforce notre opinion.	*Oui*	En partie → la position des élèves (contre) est rappelée dans la conclusion. Or, la phrase conclusive gagnerait à être reformulée (usage du pronom *nous*, précision de la controverse).
7. La conclusion est introduite au moyen d'un organisateur comme : pour conclure, en conclusion.	*Oui*	Oui → l'organisateur utilisé est *pour conclure.*
8. Nous signons notre lettre.	*Oui*	Oui → les noms des élèves apparaissent en tant que signature.
9. L'orthographe de notre texte est correcte.	*En partie*	En partie → malgré la révision réalisée, des erreurs demeurent dans la lettre (*s'y, orrible, travaille, en fin*)
10. Nos phrases sont bien construites (grammaticalement correctes, ponctuation respectée).	*En partie*	En partie → la construction de certaines phrases (voire, paragraphes) demande à être revue (e.g., premier argument).
11. L'écriture de notre texte est soignée.	*En partie*	En partie → on observe des ratures et/ou des rajouts de texte à différents endroits (1er, 2ème et 3ème arguments) qui nuisent à la forme de la production.

Dans leur autoévaluation de la lettre, Jacob et Thierry ont considéré sept critères comme atteints et quatre critères comme partiellement (*en partie*) remplis. A une exception près, nous partageons leurs appréciations et considérons donc que leur production finale représente une amélioration de la production de base et qui respecte une bonne partie des éléments textuels du genre. Comparativement au texte de base, nous observons notamment que, dans leur production finale, Jacob et Thierry présentent tous les éléments constitutifs d'une introduction, utilisent les organisateurs logico-argumentatifs demandés et terminent leur lettre par une conclusion.

Toutefois, comme nous l'avons indiqué plus haut, à plusieurs endroits, une partie des modifications apportées par les élèves ne sont pas optimales. En effet, notre évaluation nous permet d'affirmer que certains aspects pourraient encore être l'objet d'améliorations. Plus précisément, nous constatons que :

- Les trois arguments présentés par les élèves apparaissent développés (quatrième critère), notamment en répondant à la question « pourquoi ». Or, leur formulation n'est pas suffisamment claire, ce qui peut faire obstacle à leur compréhension par le destinataire. De plus, le contenu de certains arguments (premier et deuxième) étant très proche, il existe le risque que le destinataire (ou le lecteur, ou l'évaluateur) y voit une possible répétition d'idées.

- Chaque argument est introduit au moyen d'un organisateur (cinquième critère), ce qui représente en soi une amélioration importante au regard de la lettre de base (production initiale de Jacob). Or, comme dans le cas d'autres groupes que nous avons analysés auparavant (A3, S1'), nous constatons un manque de cohérence entre les organisateurs logico-argumentatifs choisis par Jacob et Thierry. Dans leur production finale, les élèves utilisent la suite *en premier – ensuite – enfin*, combinant ainsi deux types différents de séries (adverbes d'ordre simples et adverbes ordinaux de manière – Turco & Coltier, 1988). Pour assurer une suite logique des organisateurs, il aurait fallu, par exemple, utiliser *tout d'abord* à la place d'*en premier*.

- La conclusion de la lettre rappelle la position (contre) des élèves à propos de la controverse (sixième critère). Mais la formulation de la phrase conclusive présente deux problèmes. D'abord, la référence à la controverse n'est pas suffisamment précise : Jacob et Thierry signalent « ne pas être pour les langues », alors qu'il est question de l'apprentissage précoce (à l'école primaire) des langues étrangères. Ensuite, la phrase a été rédigée à la première personne du singulier (*je ne suis pas pour les langues*), alors que c'est le pronom *nous* qu'il aurait convenu d'utiliser, compte tenu des pronoms choisis dans d'autres parties de la lettre (à l'introduction, notamment) et, surtout, du fait que celle-ci est le produit d'un travail de collaboration (une écriture à deux).

- Les éléments transversaux de la langue (orthographe, syntaxe – neuvième et dixième critères) demandent un travail d'approfondissement. Malgré la révision orthographique effectuée par les élèves (et des corrections en cours de production proposées par Jacob), plusieurs fautes sont restées sur la lettre : *s'y il*, *orrible*, *du travaille*, *en fin* (comme organisateur logico-argumentatif). De la même manière, la construction de certaines phrases est inappropriée. La formulation du premier argument en est un exemple : *si quelqu'un qui ne parle pas bien le français, lui faire apprendre trois langues en même temps serait (h)orrible pour cette personne*.

- L'écriture du texte (présentation de la lettre) n'est pas suffisamment soignée (onzième critère). En effet, plusieurs ratures et rajouts de texte (en dehors de la ligne) apparaissent à différents endroits de la production finale de Jacob et Thierry. De ce fait, le destinataire (le lecteur, l'évaluateur) de la lettre peut avoir des difficultés à décoder le message ou à suivre l'ordre des idées exprimées par les élèves auteurs de la production.

Finalement, en plus des éléments concernant le texte à produire, les élèves devaient évaluer leur collaboration. A ce propos, la réponse apportée par Jacob et Thierry à la première question-critère nous donne un aperçu de leurs compétences métacognitives (y compris quant aux limites de celles-ci). Les élèves font preuve d'une capacité d'analyse au regard de leurs propres actions, qui leur permet de décrire ce qu'ils ont fait pour accomplir la tâche demandée (cf. Figure 81). Cette description effectuée par Jacob et Thierry apparaît très détaillée quant à la partie du processus collaboratif qui concerne la répartition de l'écriture des paragraphes. Toutefois, elle est moins précise concernant la référence des élèves aux rôles qu'ils ont adoptés lors de l'activité et à la manière dont ils ont discuté sur les idées à rédiger (car certaines parties du texte ont fait l'objet de *vrais* échanges – d'un dialogue – alors que d'autres ont été le résultat d'un travail plutôt individuel).

La réponse de la dyade à la deuxième question conclusive nous donne des indices sur la représentation de Jacob et Thierry à propos des processus de collaboration, en lien notamment avec des aspects relationnels. En effet, pour cette dyade, collaborer nécessite d'une bonne entente entre les partenaires et d'une absence de conflits (de « disputes »).

Synthèse groupe S2' : éléments à retenir

Dans le groupe formé par Jacob et Thierry, nous avons observé une participation active, engagée et passablement équilibrée des deux élèves à la réalisation de l'activité. La collaboration entre les élèves a été soutenue par une hétérogénéité restreinte (dans leurs modes d'approcher la démarche) et d'une faible dissymétrie en matière de compétences scolaires, autant sur le plan disciplinaire que sur le plan évaluatif. Le mode de fonctionnement de la dyade s'est fondé également sur une distribution (parfois explicite, parfois implicite) des tâches et sur le partage de certains rôles, assumés à la fois par Jacob et Thierry – dont celui du *leader expert* (Alaoui *et al.*, 1996) ou celui du secrétaire. Jacob s'est montré plus affirmé et plus participatif (comparativement à son engagement lors du D1) et a adopté, en plus, un rôle de *leader fonctionnel* (Alaoui *et al.*, 1996).

La capacité d'analyse critique et les connaissances sur l'objet de savoir (l'écriture d'une LCL) de Jacob et Thierry leur ont permis d'apporter des améliorations significatives vis-à-vis du texte de base (production initiale de Jacob), par exemple, en ce qui concerne l'introduction de la lettre et les organisateurs logico-argumentatifs. Pourtant, une partie des modifications apportées se sont avérées limitées – par exemple, en matière de développement des arguments, de formulation de la conclusion, d'orthographe et de construction de certaines phrases. Le processus de collaboration observée et la production écrite qu'en a résulté donnent ainsi à voir, à la fois, une progression de la part des élèves (plus marquée, semble-t-il, chez Jacob) et leur besoin d'approfondir d'une partie des éléments textuels du genre concerné (LCL) et de développer davantage leurs compétences (disciplinaires et évaluatives).

Dans les interactions observées, les responsabilités associées aux processus décisionnels et aux processus de régulation de l'activité ont été assumées par les deux élèves. Les contributions de Jacob ont servi notamment à la structuration de la démarche et à l'identification d'aspects susceptibles d'amélioration dans la production. Celles de Thierry ont permis à la dyade d'avancer dans la rédaction de la lettre et d'entrer dans une logique de plus en plus collaborative du travail au fur et à mesure de l'avancement de l'activité. Les élèves se sont montrés d'accord la plupart du temps lors de l'écriture et l'évaluation de leur lettre, s'inscrivant généralement dans une dynamique de *co-construction* (Gilly *et al*., 2001). Leurs discours, organisés de manière dialogique (Linell, 2009), ont été construits sur le cumul (répétition, validation, confirmation) des propositions des élèves et non sur l'examen critique de leurs idées.

Les mécanismes d'autorégulation du groupe observés ont servi à soutenir l'accomplissement de la tâche, en ce qui concerne les contenus de la production – même si certaines décisions prises par les élèves ont nui à la qualité de leur lettre – et l'activité du groupe. Le rôle de Sonja dans les processus de régulation a été également important, apportant à Jacob et Thierry (de manière ouverte ou ciblée) des réflexions ou des indications sur le contenu de leur lettre ou sur l'organisation de leur activité de groupe. Toutefois, à la fin de l'activité, Sonja n'a pas donné de feedback aux élèves sur le résultat définitif de leur travail (la lettre produite, l'évaluation de celle-ci), ce qui peut comporter un risque potentiel pour leur compréhension (limitée) de certains aspects de l'objet de savoir (la production d'une LCL).

7.3.3 Description et commentaires sur la discussion collective en fin d'activité

Comme nous l'avons indiqué plus haut (lors de la description de l'activité), Sonja a organisé une courte mise en commun à la fin de la leçon pour discuter avec les élèves sur leur expérience d'écriture collaborative (cf. Tableau 45, niveau 2-2-1 dans le synopsis). Après avoir indiqué la fin de l'activité et recueilli les productions initiales et finales des élèves ainsi que les grilles d'évaluation complétées, Sonja entame la discussion collective. Pour ce faire, elle pose une question aux élèves sur leur ressenti à propos de l'exercice d'écriture à deux :

Extrait SMC2-1

450. E je crois qu'on a déjà parlé de ça mais j'aimerais vu qu'on a trente secondes c'est comment travailler à deux ↑ d'écrire à deux ↑/ Amel ↑
451. Ame c'est trop bien ↓
452. E c'est **trop** bien ↑
453. Ame oui c'est trop cool XXX (inaudible, on entend la sonnette au fond) ça dépend avec qui on est XXX c'est bien mais //
454. E ça dépend **avec qui** mais ça **peut être** trop bien ↓ c'est ça que tu dis
455. Ame oui ↓ même si c'est pas la personne vraiment qu'on XXX c'est bon ↓
456. E ouais ↓ et puis Simon ↑
457. Mat moi je trouve que c'est bien sauf si tu es avec quelqu'un qui fait rien et puis /
458. E ah / mais c'est hyper difficile de travailler avec un enfant qui fait rien ↓ / que c'est pas forcément que pour écrire ↓ Thierry ↑
459. Thi moi je trouve que des fois on doit pas être avec certaines personnes pour travailler ↓
460. E ouais ↓ ouais ↓ ok bon appétit ↓

La question posée par Sonja porte, de manière très générale, sur ce que représente, pour les élèves, le fait de travailler ensemble (450). Dans leurs réponses, les élèves relèvent des aspect positifs et négatifs du travail en collaboration, en lien notamment avec la question de la configuration des groupes. Pour Amel, par exemple, l'expérience peut être très positive, mais varier en fonction du partenaire (451, 453, 455). Mathias semble être d'accord et souligne qu'il peut être très problématique de devoir travailler avec un coéquipier peu (ou pas) investi (457). Enfin, Thierry laisse entendre que, parfois, pour éviter ce type de problèmes, il convient de ne pas travailler avec certains camarades (459). C'est sur cette réaction que Sonja conclue la mise en commun.

La discussion collective est très brève, en raison certainement du temps à disposition. Sonja a préféré, semble-t-il, accorder suffisamment de temps aux élèves pour terminer l'activité, faisant ainsi l'impasse sur la mise en commun. De plus, nous constatons que celle-ci porte exclusivement sur les grandes lignes de l'expérience de travail collaboratif des élèves. De ce fait, les spécificités sur l'écriture et l'évaluation à deux d'une LCL ne sont pas abordées. Donc, il n'y a pas de retour (ni des élèves ni de l'enseignante) sur les améliorations apportées aux textes, sur les éléments (textuels et de la collaboration) qui ont pu poser problème, sur l'usage de l'outil évaluatif ou sur la manière dont les élèves se sont organisés pour réaliser l'évaluation. Nos données ne nous permettent pas de savoir si, ultérieurement, Sonja est revenue sur ces différents aspects, qui méritaient sans doute d'être traités plus en profondeur.

7.4 Synthèse intermédiaire : constats principaux du dispositif 3 (D3)

Nous reprenons dans cette partie des constats principaux pointés du D3, dans le but de proposer des croisements et des comparaisons entre les dyades et entre les classes observées. La présentation est structurée en trois sections : la première (§ 7.4.1) concerne la forme (ou les formes) dont les élèves investissent la démarche d'autoévaluation de groupe proposée ; la deuxième (§ 7.4.2) porte sur les processus de régulation observées ; la troisième (§ 7.4.3) est en lien avec le rôle et les formes d'accompagnement des enseignants tout au long de la démarche évaluative.

7.4.1 Manière dont les élèves investissent la démarche d'autoévaluation de groupe

Le Tableau 54 présente de manière synthétique quelques constats principaux, à propos du déroulement de la démarche et des dynamiques interactives observées, sur lesquels nous revenons ci-après.

Tableau 54. Constats principaux du D3 : réalisation de la démarche

	Classe d'Arthur		Classe de Sonja	
	A3 (Eva et Kevin)	A4 (Oliver et Emilio)	S1' (Amel et Aline)	S2' (Jacob et Thierry)
Organisation générale de la démarche (moments)	Lecture à voix haute de la production à améliorer. Évaluation en cours et finale clairement identifiables.	Pas de lecture initiale de la production à améliorer. Évaluation en cours et finale clairement identifiables.	Lecture silencieuse (suite à des échanges hors-tâche). Évaluation en cours et finale clairement identifiables.	Lecture à voix haute de la production à améliorer. Évaluation en cours et finale clairement identifiables.

Discussions, objets (critères/questions concernés). Difficultés /points de discussion.	Échanges tout au long de la démarche. Focus sur deux aspects : organisateurs et développement des arguments. En revanche, peu (pas) de discussion lors de l'évaluation finale (appréciations non justifiées).	Difficultés importantes sur le plan relationnel mais en lien avec la rédaction du texte (avis divergents, représentations différentes de l'activité). Focus sur deux aspects : organisateurs et développement des arguments. Très peu d'échanges et suite des problèmes relationnels lors de l'évaluation finale (traitement unilatéral, appréciations non justifiées)	Échanges tout au long de la démarche. Focus sur deux aspects : prise de position, développement d'arguments cohérents avec celle-ci. Échanges aussi lors de l'évaluation finale : souvent proposition de justifications ou explications, parfois appréciations non verbalisées.	Parfois, décisions et actions individuelles (sans discuter ou se concerter avec l'autre). A d'autres moments, plus d'échanges. Focus particulièrement sur : orthographe, développement des arguments, organisateurs. Lors de l'évaluation finale, certaines parties en individuel (prise en charge par Jacob), d'autres avec des échanges (parfois, justifications ou explications pour les appréciations).
Accords et désaccords	Accord et recherche de l'accord tout au long de l'activité (modifications en cours de route, appréciations à la fin). Pas vraiment de désaccord (de brèves divergences pas concrétisées).	Souvent, en situation de rupture et désaccord. Multiples confrontations et dysfonctionnements.	Accord et recherche de l'accord tout au long de l'activité (modifications en cours de route, appréciations à la fin). Pas vraiment de désaccord.	Situations d'accord notamment, même si présence de certains moments de désaccords (qui se soldent toujours par un accord).
Dynamiques interactives et formes des discours	Co-construction, discours cumulatif. Propositions de la part des deux élèves, organisation dialogique. Mais, souvent, l'avis de Kevin l'emporte. Consensus rapide. Co-élaboration acquiesçante lors de l'évaluation finale.	Confrontation contradictoire, mais avec des justifications superficielles, discours de dispute. Parfois, co-élaboration acquiesçante et discours cumulatif Globalement, le point de vue d'Oliver s'impose.	Co-construction, dialogue consensuel. Propositions de la part des deux élèves, organisation dialogique. Lors de l'évaluation finale, plutôt co-élaboration acquiesçante.	Co-construction, discours cumulatif. Propositions de la part des deux élèves, organisation dialogique. Mais aussi répartition de l'écriture, donc pas toujours de discussion. Lors de l'évaluation finale, plutôt co-élaboration acquiesçante et, par rapport à un critère (4ème), confrontation contradictoire.
Pertinence des évaluations	Aucune appréciation discutable. Or, des améliorations nécessaires pour le texte : organisateurs, développement des arguments.	2 appréciations discutables (6ème et 10ème critères). Des améliorations nécessaires pour le texte : rédaction en *nous* et adéquation d'un argument.	Aucune appréciation discutable. Or, des améliorations nécessaires pour le texte : retour à la ligne, signature, organisateurs.	1 appréciation discutable (6ème). Des améliorations nécessaires pour le texte : développement des arguments, organisateurs, conclusion.

Déroulement de la démarche et attention portée aux différents critères et questions-critères

Trois moments peuvent être distingués dans la réalisation de la démarche d'autoévaluation de groupe expérimentée lors du D3 : 1) une lecture initiale (évaluation globale) de la production à améliorer, 2) l'évaluation des productions (texte de base et production en train de s'écrire) en cours d'action (pendant l'écriture), et 3) l'évaluation de la production finale (en fin d'écriture).

Dans le cas des dyades A3 et S2', nous constatons une lecture à voix haute de la part des élèves, ayant pour but la réalisation d'une première évaluation globale de la production et, donc, l'identification d'éléments qui mériteraient d'être améliorés (par exemple, le développement des arguments chez A3 ou l'introduction, la conclusion et les organisateurs logico-argumentatifs chez S2'). Pour la dyade S1', cette lecture se réalise de façon silencieuse, mais nous considérons que celle-ci permet aussi aux élèves de projeter des améliorations possibles (notamment, en ce qui concerne leur prise de position vis-à-vis de la controverse). Pour ce qui est de la dyade A4, la lecture est réalisée de manière trop rapide et pendant la présentation de l'enseignant de la consigne de la démarche. Il n'y a aucune référence des élèves à ce qu'ils envisagent comme ajustement et, donc, nous considérons qu'il n'y a pas vraiment d'évaluation globale de la production à ce moment-là. Il convient de préciser que les deux enseignants (Arthur et Sonja) ont explicitement demandé aux élèves (comme partie de la consigne) de lire leur production à améliorer – Sonja rajoute même le fait d'adopter dans cette lecture une posture d'autocritique.

Pendant le deuxième moment, soit celui de l'évaluation en cours de rédaction de la production, nous constatons un nombre important d'échanges dans les dyades A3 et S1'. Dans ces deux dyades, le dialogue est constant et nous observons clairement des apports de la part des deux membres du groupe. En ce qui concerne la dyade S2', nous constatons une alternance entre des moments de discussion, d'échange, et des moments ou les actions (et la prise de décisions) se réalisent de manière individuelle (sur la base d'une répartition du travail entre les élèves). La dyade A4 représente un cas particulier lors de ce D3, dans le sens où elle a dysfonctionné pratiquement tout au long de la démarche. Certes, il y a des échanges, mais nous n'observons finalement que très peu de discussions constructives entre les élèves. Il faut noter que, lors des interactions, deux éléments textuels attirent particulièrement l'attention des dyades : le développement des arguments (toutes les dyades) et le choix des organisateurs logico-argumentatifs (A3, A4, S2'). Plus ponctuellement, la dyade S1 discute aussi de manière importante sur la prise de position à propos de la controverse (élément ayant posé problème au groupe lors de leur production initiale) et la dyade S2' (particulièrement Jacob) sur l'orthographe de la production.

En ce qui concerne le troisième moment (d'évaluation finale de la production), nous observons d'une manière générale que les échanges sont aussi nombreux dans les dyades de la classe de Sonja. Dans la dyade S1', tout comme pendant la rédaction de la lettre, les élèves discutent et présentent souvent des éléments de justification ou d'explication pour appuyer leurs appréciations. La dyade S2' continue à alterner des moments d'échange – lors desquels les élèves avancent des justifications pour certaines appréciations – et des moments de prise en charge individuelle de l'évaluation – où les décisions ne sont donc pas discutées. En ce qui concerne la classe d'Arthur, le scénario est un peu différent : la dyade A1, ayant beaucoup discuté pendant la rédaction de la lettre, ne discute pas autant pendant ce dernier moment évaluatif. Nous faisons l'hypothèse que les élèves considèrent très probablement avoir déjà tout

évalué *en cours de route*, ce qui fait que l'évaluation finale devient quasiment une *formalité* (sans trop d'intérêt, n'y voyant pas vraiment de conséquence sur le plan de la régulation, par exemple). Puisqu'il y a peu d'échanges entre les élèves, il y a également peu de verbalisations et de justifications des appréciations. La dyade A4, quant à elle, continue à dysfonctionner aussi lors de ce moment : nous observons beaucoup moins d'échanges (avec un traitement unilatéral de certains critères) et les appréciations avancées ne sont pas expliquées ou justifiées.

Pour rappel, dans leur évaluation, les élèves devaient répondre à deux questions-critères portant sur la collaboration vécue (plus précisément, sur leur manière de collaborer et sur leur satisfaction avec l'expérience de collaboration). A ce propos, sauf dans le cas particulier de A4, nous observons que les réponses à la première question-critère mettent en évidence la capacité réflexive et métacognitive des dyades : les élèves reviennent (de manière plus ou moins développée) sur leur collaboration, en décrivant notamment les actions réalisées par la dyade et/ou par chaque élève dans la dyade. Les réponses apportées par les groupes à la deuxième question-critère donnent à voir, au-delà de la satisfaction des élèves avec la collaboration vécue, leur représentation de ce que signifie (ou des conditions nécessaires pour) collaborer : bien s'entendre avec l'autre (S1', S2'), réussir à se mettre d'accord (A3). En ce qui concerne la dyade A4, les réponses des élèves ne rendent pas compte des difficultés expérimentées par le groupe. Celles-ci apparaissent *politiquement correctes*, cachant la réalité du dysfonctionnement de la dyade. Notre hypothèse explicative à ce propos est que les élèves visent ainsi à protéger leur lien social et/ou à sauvegarder leur image face à la classe et, surtout, face à l'enseignant. Par ailleurs, nous remarquons que les question-critères (telles que proposées aux groupes d'élèves) font référence à la collaboration de manière générale et ne font pas de référence spécifique à la collaboration dans l'évaluation. Ce fait peut expliquer pourquoi les réponses des élèves portent exclusivement sur l'activité d'écriture (le processus de production écrite) et non sur la démarche évaluative associée à celle-ci.

Enfin, par rapport à la pertinence des autoévaluations des groupes (telles que consignées dans les grilles d'évaluation), nous considérons que la plupart des appréciations proposées par les élèves sont adéquates. Ainsi, aucune appréciation nous paraît discutable dans le cas des dyades A3 et S1', une seule appréciation chez S2' et deux appréciations chez A4. Toutefois, à l'égard des textes produits, des améliorations nous paraissent envisageables, au niveau notamment du développement (ou la formulation adéquate) des arguments (A3, A4, S2) et de l'adéquation des organisateurs textuels choisis (A3, S1', S2'). Ce constat se révèle très paradoxal, compte tenu du fait que ces deux éléments textuels étaient au centre des échanges entre les élèves et identifiés par ceux-ci comme des aspects à améliorer. Toutefois, les productions finales laissent voir que les quatre dyades ont progressé (vis-à-vis de leurs productions de base) et nous sommes conscient que l'apprentissage de ce genre textuel (et, surtout, des textes argumentatifs) doit se poursuivre au-delà de la séquence enseignée.

Dynamiques interactives pendant l'évaluation des productions

Nous observons un engagement important des dyades dans la démarche, dont un premier indice significatif est celui de la quantité et, surtout, la régularité au niveau des échanges entre les élèves, comme nous l'avons signalé ci-dessus. D'une manière générale, les dyades donnent à voir une disposition à rechercher l'accord et, finalement, aussi à l'atteindre. Nous constatons même une absence de désaccords

dans deux dyades (A3 et S1'). Chez S2', les situations de désaccord s'avèrent constructives – du point de vue des apprentissages – et se soldent toujours par un accord. En revanche, dans la dyade A4, souvent en rupture, les désaccords et les confrontations sont fréquents et ils ne revêtent pas un caractère constructif. Si le texte produit est adéquat (du point de vue disciplinaire, répondant donc aux critères d'évaluation définis), nous pouvons affirmer que sa *qualité* n'est pas vraiment le résultat d'un travail réalisé à deux. En effet, nous pensons que le texte aurait pu être réécrit et amélioré par un seul élève (Oliver). Au vu des difficultés relationnelles observées, nous pouvons affirmer que le travail de collaboration proposé ne l'est pas vraiment et il n n'apporte pas de plus-value à l'écriture du texte ni à l'évaluation réalisée.

En dehors du cas de la dyade A4, nous constatons une disposition générale des groupes à l'accord pendant la réalisation de la démarche, comme nous l'avons aussi observé lors du D1. Ce qui est différent ici est que l'on retrouve beaucoup moins de situations de désaccord, de discontinuité (Bachmann & Grossen, 2007) et, donc, beaucoup moins de confrontation de points de vue différents. Nous nous demandons si cette absence de ruptures dans les discours et actions des élèves est en lien avec la nature même de la démarche, c'est-à-dire avec le fait que l'évaluation porte sur la production propre des élèves et non sur celle d'autrui. Ainsi, une hypothèse explicative pourrait être que, puisqu'il y a autoévaluation de groupe dans ce D3, les élèves ne voient pas trop d'intérêt à entrer en opposition parce que celle-ci pourrait être au détriment du bon fonctionnement (collaboratif) du groupe et/ou de l'accomplissement de la tâche. Une deuxième hypothèse explicative (plus *positive* et, finalement, plus fondée, à partir de notre corpus et de nos axes d'analyse) est en lien avec l'hétérogénéité restreinte et la faible (voire très faible) dissymétrie observée chez les dyades A3, S1' et S2'. En effet, puisque globalement les élèves (dans leurs groupes respectifs) partagent une même manière d'approcher la démarche et mettent en évidence une symétrie (relative) en matière de connaissances disciplinaires et de compétences évaluatives, on peut s'attendre à qu'ils soient souvent d'accord entre eux, concernant leurs propositions et décisions en matière d'évaluation (en cours et en fin d'activité).

Concernant les dynamiques interactives, par rapport à l'évaluation en cours d'action (pendant l'écriture du texte), nous constatons que la *co-construction* (Gilly *et al*., 2001) prédomine dans le cas de trois dyades (A3, S1', S2'), accompagnée souvent d'un *discours cumulatif* (Mercer, 2000), chez A3 et S2' notamment, et parfois d'un *dialogue consensuel* (Asterhan, 2013), chez S1' par exemple. Relativement aux dynamiques observées lors du D1, le constat est intéressant : la forme des discours reste pratiquement la même, le dialogue est présent, les points de vue des partenaires sont acceptés, mais il n'y pas d'examen critique des idées. En revanche, la *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001), dominante lors du D1, n'est plus la dynamique la plus présente ici et on retrouve à sa place la co-construction. De ce fait, nous observons plus de verbalisations de la part des élèves et la continuité dans les idées est explicite et apparaît *émergente* (dans le sens où elle se construit pas à pas dans l'interaction, les actions et paroles de chacun *perturbant positivement* celles de l'autre). En ce qui concerne la dyade A4, comme indiqué, le fonctionnement est clairement différent : caractérisée par un *discours de dispute* (Mercer, 2000), la dynamique qui prime est celle d'une *confrontation contradictoire* (Gilly *et al*., 2001). Toutefois, les justifications des points de vue des élèves apparaissent superficielles et l'opposition n'est finalement pas dépassée – des décisions sont prises pour accomplir la tâche mais non pour résoudre la divergence. Dès lors, le potentiel constructif (d'apprentissage) de la dynamique d'interaction se perd.

Au moment de l'évaluation finale du texte produit, nous observons de manière généralisée (dans les quatre dyades) une dynamique de co-élaboration acquiesçante (et un épisode de confrontation contradictoire chez S2'). Cette manière d'aborder ce dernier moment d'évaluation nous paraît très significative : nous y inférons que, peut-être, les dyades considèrent qu'il *ne s'agit que* de confirmer les jugements effectués et les décisions prises en cours de production. Ainsi, comme nous l'avons signalé plus haut, l'évaluation finale apparaît peut-être comme une formalité et, de ce fait, les groupes se permettent d'avancer plus vite, de ne pas trop revenir sur les productions ni sur les critères d'évaluations, de ne pas trop discuter, voire ne pas verbaliser leur pensée.

7.4.2 Processus de régulation observés lors de la démarche

Le Tableau 55 présente de manière synthétique des constats principaux à propos des processus de régulation identifiés lors du D3. Ci-après, nous détaillons ces constats, à travers une organisation en deux temps : d'abord, nous nous attardons sur les types de régulations observées au regard de la participation des acteurs de l'évaluation (élèves, enseignant) en tant qu'agents de la régulation. Ensuite, nous nous focalisons sur les objets de la régulation et sur les apprentissages potentiels pouvant en résulter.

Tableau 55. Constats principaux du D3 : processus de régulation

	Classe d'Arthur		Classe de Sonja	
	A3 (Eva et Kevin)	A4 (Oliver et Emilio)	S1' (Amel et Aline)	S2' (Jacob et Thierry)
Nombre et type d'épisodes	a) 6 épisodes entre pairs, b) un épisode de régulation négative entre pairs, c) un autre épisode entre pairs, d) 7 épisodes entre E-élèves	a) 2 épisodes entre E-élèves, b) 3 autres épisodes entre E-élèves, c) 3 épisodes entre pairs	a) 5 épisodes entre pairs, b) 2 épisodes entre E-élèves	a) 5 épisodes entre pairs, b) un autre épisode entre pairs, c) 4 épisodes entre E-élèves, d) un autre épisode entre E-élèves
Objets et buts de la régulation	a) modifier des contenus de la lettre (organisateurs, arguments) → accomplissement de la tâche b) modifier (de façon inadéquate) un contenu de la lettre (organisateur) → impact négatif sur la production c) ajuster l'activité évaluative (recours à la grille) → appropriation de la démarche d) surmonter des difficultés d'écriture (activité de groupe),	a) modifier des contenus de la lettre (introduction, conclusion) → accomplissement de la tâche, pertinence de l'évaluation en cours d'activité b) modifier des contenus (arguments), ajuster l'activité évaluative (révision orthographique) → accomplissement de la tâche, pertinence de l'évaluation c) modifier des contenus de la lettre (arguments) →	a) modifier des contenus de la lettre (position, arguments, orthographe) → accomplissement de la tâche b) faire valider le travail réalisé (production écrite et évaluation de celle-ci) → accomplissement de la tâche, pertinence de l'évaluation	a) modifier des contenus de la lettre (introduction, organisateurs, arguments, conclusion, orthographe) → accomplissement de la tâche (mais certaines modifications ne sont pas optimales) b) afin de modifier des contenus de la lettre, ajuster l'activité évaluative (interagir davantage) → fonctionnement social du groupe c) modifier des contenus de la lettre (arguments), ajuster l'activité évaluative (participation

	modifier des contenus de la lettre (arguments, organisateurs) → accomplissement de la tâche, pertinence de l'évaluation	accomplissement de la tâche ; redistribuer les responsabilités (participation des élèves) → fonctionnement social du groupe		des deux élèves) → accomplissement de la tâche, pertinence de l'évaluation d) faire valider le travail réalisé (réponses aux QC) → accomplissement de la tâche, pertinence de l'évaluation
Agents, organisation sociale, apports des élèves	Entre pairs : apports des deux élèves. Régulation distribuée (même si un plus grand nombre d'apports de Kevin) E-élèves : initiative des deux élèves. Régulation rétroactive d'Arthur.	a) initiative des deux élèves b) initiative (intervention) d'Arthur, régulation interactive immédiate c) apports d'Oliver (contenus) et d'Emilio (fonctionnement du groupe) Régulation distribuée : les apports d'Oliver en lien avec les savoirs en jeu, ceux d'Emilio avec l'organisation sociale de la démarche.	a) apports des deux élèves, régulation partagée. b) initiative des deux élèves, régulation partagée. Régulation rétroactive de Sonja.	a) apports des deux élèves, mais l'autorégulation ne se concrétise pas b) apports des deux élèves. Régulation distribuée : apports de Jacob en matière d'identification d'améliorations potentielles du texte, ceux de Thierry en lien avec la proposition d'améliorations. c) initiative de Sonja, régulation rétroactive. d) initiative des élèves. Intervention de Sonja : régulation proactive.
Apprentissages potentiels	a) aucun indice sur le moment b) compréhension erronée des savoirs en jeu c) développement de compétences évaluatives (usage des référents/ de l'outil évaluatif) d) aucun indice sur le moment	a) aucun indice sur le moment b) peut-être compréhension des savoirs en jeu (développement des arguments) c) appropriation des savoirs (chez Oliver, usage des formes de développement des arguments)	a) aucun indice sur le moment b) aucun indice sur le moment	a) aucun indice sur le moment (au contraire, dysfonctionnement de la régulation) b) aucun indice sur le moment c) aucun indice sur le moment d) aucun indice sur le moment

Types de régulations et agents de la régulation

Deux constats principaux émergent ici. Le premier concerne l'augmentation significative d'épisodes de régulation comparativement au D1 – pour lequel nous avons identifié entre 2 et 4 épisodes par dyade. Dans ce D3, le nombre d'épisodes varie entre 7 et 15 épisodes selon la dyade. Pour trois dyades (A3, S1', S2'), il s'agit dans la plupart de cas de régulations interactives entre pairs (A3-a,b,c ; S1'-a ; S2'-a,b), mais l'on observe également un nombre important de régulations en interaction avec l'enseignant. D'ailleurs, cette différence dans le nombre de régulations élève-élève et enseignant-élèves apparaît moins marquée chez S2'. Pour la dyade A4, nous constatons la relation opposée (donc, plus de régulations entre élèves et enseignant). Ce qui est étonnant est que, parmi ces épisodes, nous n'observons aucun indice d'une intervention d'Arthur à des fins de régulation du conflit relationnel vécu par les élèves.

Pour expliquer *l'abondance* remarquée en matière d'épisodes de régulations, nous pouvons nous appuyer sur deux hypothèses : 1) la durée de la démarche évaluative, étant plus longue que celle du D1, permet (en principe) plus d'interactions et, ce faisant, peut donner lieu à l'émergence d'un plus grand nombre de mécanismes de régulation ; 2) surtout, la nature de la démarche est essentiellement différente et les enjeux ne sont pas les mêmes : ici, la démarche d'autoévaluation est intégrée à l'activité d'écriture et il s'agit pour les élèves, à la fois, de juger la qualité de leurs productions (celle à améliorer et celle en train d'être écrite) et de proposer *online* des ajustements. La consigne de la démarche apparaît ainsi plus explicite quant au besoin de mettre en œuvre des opérations de régulation (de guidage, de contrôle, d'ajustement de l'action – Allal, 2007). De plus, puisqu'il s'agit d'une autoévaluation (et non de l'évaluation de la production d'autrui), les élèves se sentent peut-être plus concernés et, de ce fait, sont plus actifs sur le plan de la régulation.

Le deuxième constat sur lequel nous souhaitons insister est en rapport avec les formes interindividuelles de régulation entre pairs. Pour rappel, dans le D1, nous avons observé des *régulations par un individu à l'intérieur du* groupe (Rogat & Linnenbrink-Garcia, 2011) et des *régulations distribuées* (Perry & Winne, 2013), en remarquant toujours la participation dominant d'un des élèves en tant qu'agent de la régulation. Dans ce D3, nous n'identifions aucun indice d'une régulation par un individu à l'intérieur du groupe. Les formes observées sont celles d'une régulation distribuée (pour les dyades A3, A4 et S2') et, dans le cas d'une dyade (S1), d'une *régulation partagée* (Vauras *et al*., 2003). De plus, dans les mécanismes de régulation distribuée, nous constatons qu'il n'y a pas de prédominance en matière de participation (en tant qu'agent de la régulation) d'un élève (sauf peut-être chez A3). La répartition des initiatives et apports des élèves en matière de régulation apparaît ainsi encore plus équilibrée (toujours comparativement au D1) et les différences dans leur participation aux mécanismes se situent plutôt au niveau de la nature des apports de chacun (par exemple, chez A4, les apports d'Oliver portent sur les savoirs disciplinaires en jeu alors que ceux d'Emilio concernent l'organisation sociale du groupe).

D'une manière particulière, deux éléments peuvent être soulignés : 1) l'identification d'épisodes de régulation entre pairs dans la dyade A4 qui apparaissent *fonctionnels* (utiles à l'accomplissement de la démarche). Ce fait peut paraître surprenant, en raison des problèmes relationnels éprouvés par le groupe tout au long de la démarche. Mais il met en évidence que, malgré les difficultés, tout n'a pas dysfonctionné dans le groupe – ce qui nous fait penser que peut-être avec des interventions précises (à des fins de régulation) de la part de l'enseignant, la collaboration entre les élèves aurait pu mieux se passer ; 2) l'identification d'indices d'une régulation partagée dans la dyade S1', forme interindividuelle de régulation qui n'est pas apparue lors du D1 et qui reste rare aussi dans le D3 (une dyade sur quatre). Pour expliquer *l'émergence* de cette forme de régulation chez S1', nous pouvons émettre une double hypothèse : celle de la spécificité (et l'évolution) de la relation construite entre les élèves (de *complicité* et *complémentarité*, ayant certainement l'habitude de travailler ensemble, comme nous l'avons déjà signalé ailleurs) et celle d'un développement de compétences spécifiques aux démarches proposées (donc, en matière d'évaluation et de régulation), en lien certainement aussi avec l'appropriation des contenus disciplinaires travaillés dans la séquence sur la lettre au courrier des lecteurs (LCL).

Enfin, en ce qui concerne les régulations entre l'enseignant et les élèves, vis-à-vis de nos constats sur le D1, nous observons ici un recours plus accentué de la part des groupes d'élèves à leurs enseignants. Pour

les dyades A3 et S1', l'initiative (l'origine des épisodes de régulation) est à situer du côté des élèves. Ici, les interventions des enseignants servent à des fins de régulation rétroactive (les feedbacks apportés par Arthur et Sonja permettent aux dyades d'ajuster leurs actions). Pour A4 et S2', c'est plutôt l'enseignant qui, à travers des interventions ciblées, *déclenche* les mécanismes de régulation (celle-ci étant rétroactive ou proactive – S2'). Quel que soit le scénario, nous constatons que l'accompagnement des enseignants lors de la démarche d'autoévaluation de groupe (D3) est nettement plus important (plus marqué) que lors de la démarche d'évaluation intergroupe (D1).

Après avoir considéré ce *panorama général* à propos des différents types de régulations observés, nous allons maintenant nous intéresser aux objets de ces régulations et aux possibles apprentissages qui peuvent en résulter.

Objets de la régulation et apprentissages potentiels

D'une manière générale, les processus de régulations identifiés portent sur deux plans complémentaires au regard de la nature de la démarche évaluative proposée : 1) celui des savoirs disciplinaires, associés donc aux éléments textuels (les *contenus*) d'une LCL, et 2) celui de l'activité du groupe, qui peut concerner autant le fonctionnement social de ce dernier (dans un sens large) que leur manière précise de fonctionner ensemble en tant qu'évaluateurs (autrement dit, l'activité *évaluative* du groupe). Ces deux plans, à distinguer d'un point de vue conceptuel et à des fins d'analyse, peuvent être identifiés parfois séparément (donc, dans des épisodes différents de régulation) et parfois ensemble (dans un même épisode).

Dans nos analyses, nous nous appuyons sur la définition opérationnelle de la régulation proposée par Allal (2007) pour identifier ou, pour être plus précis, pour *inférer* (puisque c'est rarement explicité, verbalisé) les différentes opérations constitutives du mécanisme et le but de celui-ci. Ainsi, nous observons que la plupart de régulations identifiées visent la modification des contenus des productions écrites (A3-a,b,d ; A4-a,b,c ; S1'-a ; S1'-a,b,c) – ce qui apparaît tout à fait cohérent avec l'objectif de l'activité d'écriture, soit de réécrire une production de base (du genre textuel la LCL) pour l'améliorer. Or, si nous observons effectivement des améliorations dans les productions finales (vis-à-vis des productions de base), force est de constater que certains éléments textuels n'apparaissent pas encore complètement maîtrisés par les élèves auteurs des lettres. En effet, certaines modifications apportées sont discutables (particulièrement dans le cas de la dyade S2', mais aussi chez A3), ce qui nous amène à souligner la présence de certains *dysfonctionnements de la régulation* (Laveault, 2007), voire de régulations que nous qualifions de *négatives*, c'est-à-dire qu'elles sont au détriment de la *qualité* de la production et, probablement aussi, du potentiel d'apprentissage de la démarche pour les élèves.

Par rapport aux éléments textuels qui se révèlent problématiques à travers ces régulations (dysfonctionnelles ou négatives), nous soulignons notamment ce qui concerne le développement des arguments, contenu travaillé pendant la séquence et dont les deux enseignants (Arthur et Sonja) insistent dans leur consigne (lors de la présentation de la démarche et de l'outil d'évaluation). Un deuxième élément textuel qui apparaît problématique est celui de la cohérence entre les organisateurs logico-argumentatifs choisis, mais nous devons reconnaître qu'il s'agit d'un élément qui dépasse en partie les contenus de la séquence d'enseignement – ainsi que les attentes de l'évaluation, comme nous l'observons à travers le

5ème critère de la grille, qui demande *seulement* l'usage d'organisateurs pour introduire les arguments, sans insister davantage sur leur suite logique.

En plus de la modification des contenus des productions, nous identifions des mécanismes de régulation dans les dyades visant d'autres buts et portant sur d'autres objets, à savoir :

- ajuster l'activité évaluative du groupe, en lien avec la manière d'utiliser l'outil d'évaluation (A3-c), le dépassement des difficultés rencontrées en cours d'écriture (A3-d), la réalisation des différentes étapes de la démarche (dont la révision orthographique du texte produit – A4-b) ou encore le fait de se coordonner et d'échanger afin de prendre des décisions (S2'-b) ;
- faire valider (par l'enseignant) le travail réalisé, pour s'assurer donc que la production écrite et/ou l'évaluation réalisée correspondent à ce qui est attendu (c'est le cas pour les deux dyades dans la classe de Sonja – S1'-b et S2'-d) ;
- ajuster d'autres aspects en lien avec le fonctionnement social du groupe, comme le fait de redistribuer les responsabilités à l'intérieur du groupe (A4-c).

Globalement, à l'exception des dysfonctionnements signalés concernant certaines modifications dans les productions, les régulations identifiées apparaissent *fonctionnelles* : elles permettent aux groupes d'élèves d'avancer dans la réalisation de la tâche, de vérifier ou contrôler la pertinence de leurs actions et décisions évaluatives, ou encore d'assurer le *correcte* fonctionnement du groupe – y compris pour une des difficultés rencontrées par la dyade A4 (comme signalé ci-dessus – A4-c) même si le reste de problèmes relationnels du groupe ne font pas l'objet de régulations.

En revanche, en ce qui concerne les apprentissages potentiels pour les groupes pouvant résulter de leur participation à la démarche proposée, nous n'observons pas d'indices significatifs à ce propos dans la classe de Sonja – au-delà d'un possible renforcement des compétences évaluatives chez S2', lorsque l'enseignante félicite l'attitude réflexive des élèves (dans leur réponse aux questions-critères). Pour ce qui est de la classe d'Arthur, chez A3 nous identifions un épisode d'une régulation négative (A3-b) et, par conséquent, nous faisons l'hypothèse d'une possible compréhension erronée d'un savoir disciplinaire associé à la production d'un LCL (la cohérence entre les organisateurs logico-argumentatifs). Mais nous observons également dans ce groupe des indices d'un développement potentiel des compétences évaluatives, plus précisément en lien avec l'usage (le recours à) des outils mis à disposition pour effectuer la démarche (la feuille de constats, la grille d'évaluation) en tant que référents de l'évaluation. Enfin, en ce qui concerne la dyade A4, il peut paraître paradoxale (compte tenu des multiples difficultés internes évoquées), mais nous y observons des indices témoignant d'une compréhension des savoirs en jeu (plus précisément, à propos des formes de développement des arguments dans une LCL). Or, il faut préciser que ces indices sont identifiés uniquement pour un élève (Oliver) et nous ne pouvons pas affirmer que cet apprentissage potentiel soit favorisé par l'interaction entre élèves visée par la démarche – nous considérons qu'il serait plus en rapport avec l'interaction entre Oliver et son enseignant, Arthur.

7.4.3 Rôle des enseignants pendant la démarche

Le Tableau 56, ci-après, présente de manière synthétique nos constats principaux par rapport à la participation et le rôle des enseignants lors de la démarche d'autoévaluation de groupe proposée dans

leurs classes. Nous y distinguons la nature de leurs interventions dans trois moments différents : lors de la présentation de la démarche (les consignes, l'outil d'évaluation), durant la réalisation de l'évaluation par les élèves (l'accompagnement des dyades pendant leur autoévaluation) et, finalement, lors de la mise en commun. Dans les pages qui suivent, nous revenons en détail sur ce qui apparaît dans le tableau.

Tableau 56. Constats principaux du D3 : rôle des enseignants

	Arthur	Sonja
Consignes et présentation de l'outil	Présente la consigne : à deux, les élèves doivent réécrire et améliorer un texte de base, à partir des contenus travaillés pendant la séquence. Signale les éléments textuels de la LCL qui semblent acquis et ceux qui méritent un approfondissement. Rappelle et précise les trois formes de développer des arguments. Les élèves pourront s'appuyer sur la feuille de constats et sur la grille préparée. Présente et explicite les critères, en interaction avec les élèves. Pas d'utilisation du langage spécifique à l'évaluation. Avant de lancer la démarche, précise encore la consigne : les élèves doivent relire leur texte de base, ils peuvent tout changer (tout réécrire).	Présente la consigne : à deux, les élèves doivent réécrire et améliorer leur première production. Ils pourront se servir d'une grille qui présente ce qui est attendu. En interaction avec la classe, explicite les critères présents dans la grille. Pour la plupart de critères, pose des questions aux élèves et apporte des clarifications si besoin. Pour d'autres, pas de précision particulière. Insiste sur la question du développement des arguments. Avant de lancer la démarche, précise encore la consigne : relire le texte et s'autocritiquer, s'assurer de présenter sa position (pour ou contre), possibilité de modifier les arguments.
Accompagnement des groupes pendant la démarche	Sollicité par A3 à différents moments de la démarche (surtout pendant l'écriture du texte), à propos de différents aspects de la démarche (notamment sur le développement des arguments). Effectue un guidage ciblé, en répondant directement aux questions des élèves et en leur faisant des propositions concrètes. En fin d'écriture, malgré la demande du groupe, ne valide pas explicitement le travail effectué (production, évaluation) Sollicité par A4 à différents moments de la démarche (notamment en cours de production), notamment dans le but d'avoir un feedback sur les modifications apportées. Dans d'autres interventions, vise à expliciter ses attentes et signale des corrections à apporter (guidage ciblé).	Sollicitée à deux reprises par S1' en fin d'activité : les élèves lui demandent un feedback sur le travail effectué (production, évaluation). D'abord, guidage ouvert : reporte le feedback pour rappeler une étape de la démarche (évaluation finale). Ensuite, guidage ciblé : dans une logique de coévaluation, signale des éléments de la production à revoir. De plus, félicite les élèves pour le travail réalisé. Intervient auprès de S2' à différents moments de la démarche afin de pointer des aspects problématiques (de la production, de l'évaluation). Une première fois, guidage ouvert, puis guidage ciblé pour signaler des difficultés ou pour orienter l'activité de la dyade. De plus, sollicitée une fois par les élèves en fin d'activité (demande d'un feedback sur le travail effectué) : guidage ouvert et renforcement positif, mais pas de feedback.
Mise en commun : focus, objets de discussion	Pose plusieurs questions à classe pour effectuer un retour réflexif sur la démarche : sur la satisfaction des groupes avec le texte produit ; sur les changements apportés dans les productions (vis-à-vis du texte de base) ; sur l'usage de la grille (guide) pendant l'écriture ; sur le processus de collaboration vécu (réponses aux QC). Présente son point de vue sur les deux derniers aspects : peu de recours des élèves à l'outil et importance de l'honnêteté dans les réponses des élèves.	Pose une question sur le ressenti des élèves à propos de l'exercice d'écriture à deux. Discussion collective très brève, centré sur l'expérience de travail collaboratif des élèves. Ne fait pas de référence au processus d'évaluation. Ne propose pas de retour (feedback) sur les spécificités de la démarche d'autoévaluation de groupe ni de la production d'une LCL.

Présentation de la démarche et de la grille d'évaluation

Tout d'abord, nous constatons que la manière dont les deux enseignants présentent la consigne et l'outil évaluatif dans leurs classes respectives est très semblable (alors que lors du D1 nous avons remarqué des différences importantes dans leur introduction de la démarche). Il se peut que ce soit dû au fait que le D3 marque la fin de la séquence sur la LCL et, donc, probablement Arthur et Sonja visent une plus grande homogénéité dans leurs approches (même si des différences sont toujours possibles, voire inévitables).

Ainsi, la consigne de départ est la même dans les deux cas : il s'agit pour les élèves de réécrire et améliorer une production de base (la production initiale dans la classe de Sonja, une production intermédiaire dans le cas d'Arthur). En revanche, certaines précisions (compléments) de la consigne, apportées plus tard, donnent à voir quelques différences. Par exemple, les deux enseignants précisent aux élèves qu'ils doivent avant tout relire leurs textes, mais seulement Sonja met l'accent sur le caractère évaluatif de cette phase de lecture (même si elle ne parle pas d'évaluation au sens strict, mais d'autocritique). Une deuxième différence concerne l'ampleur des changements possibles à introduire dans les productions finales, vis-à-vis des productions de base : Arthur donne à ses élèves la possibilité de tout modifier, y compris leur position à propos de la question controversée ; Sonja, quant à elle, admet que ses élèves modifient leurs arguments, mais elle leur demande de garder la position annoncée dans la production de base. Une troisième différence est qu'Arthur demande aux élèves d'écrire d'abord un brouillon, puis de mettre au net la production, alors que Sonja n'exige pas de brouillon, mais signale qu'elle se donne le droit d'exiger une réécriture si la qualité (en matière d'écriture) ne correspond pas à ses attentes.

En ce qui concerne la présentation de la grille, aucun des enseignants ne s'y réfère en tant qu'outil d'évaluation. Plus largement, nous constatons (tout comme lors du D1) l'absence (ou peut-être l'évitement, comme nous l'avons proposé plus haut) d'un vocabulaire spécifique à l'évaluation. Arthur et Sonja parlent, par exemple, de « points » et non de critères. D'ailleurs, la grille est présentée avant tout comme un outil de soutien à l'activité d'écriture : Sonja parle d'une « grille de production » qui contient « tout ce qu'on attend dans votre texte ». Arthur, pour sa part, fait référence à l'usage habituel de ce type de grille lors des productions écrites et à son utilité pour vérifier que tout ce qui est attendu apparaisse dans la lettre. En plus de la grille, les enseignants font référence à l'usage possible de la feuille de constats : le recours à celle-ci en cours de production est suggéré clairement par Arthur, alors que Sonja l'accepte avec un peu de réticence (elle le déconseille même à un moment donné, considérant que la grille suffit largement).

Dans les deux classes, il est signalé aux élèves qu'ils doivent s'appuyer sur la grille *en cours d'activité*, donc pendant la rédaction de la lettre. La nature formative de la démarche d'évaluation reste pourtant très peu verbalisée et pas suffisamment mise en avant par les enseignants. Le caractère collaboratif de la démarche est encore moins évident : le processus d'évaluation en collaboration reste *occulte* (rien n'est dit dans la consigne, par exemple, à propos de discuter ou se concerter pour prendre des décisions d'évaluation et/ou de régulation) et, par ailleurs, dans la présentation de la démarche, ni Arthur ni Sonja ne donnent des indications particulières sur l'évaluation *finale* de la production qui, pourtant, est aussi attendue.

Pour la présentation des critères (« points ») de la grille, les deux enseignants interagissent en collectif avec leurs élèves. Parfois, Arthur et Sonja leur demandent (dans leurs classes respectives) d'expliquer les

critères avec leurs mots et, ensuite, les enseignants reformulent ou apportent des clarifications si besoin. A d'autres moments, les enseignants explicitent directement leurs attentes derrière les critères, alors que, pour certains, aucune précision particulière n'est apportée. Les deux enseignants distinguent explicitement les critères qui concernent des éléments textuels du genre la LCL (ou, dans le cas d'Arthur, le texte argumentatif) de ceux qui portent sur des aspects transversaux de la langue. En ce qui concerne les deux questions-critères portant sur le processus de collaboration, Arthur les présente sans trop y insister alors que Sonja ne s'y réfère pas lors de la présentation de la démarche (elle introduit ces questions plus tard, pendant que les élèves rédigent leur texte).

Enfin, il faut signaler qu'Arthur et Sonja insistent tous les deux sur un élément textuel de la LCL : le développement des arguments. En interaction avec sa classe, Arthur revient largement sur les trois formes d'effectuer ce développement et demande aux élèves de les utiliser toutes dans leur production finale. La référence de Sonja à ce sujet est plus succincte, mais elle indique clairement qu'il s'agit d'un « point » sur lequel elle va se focaliser spécialement.

Accompagnement pendant la démarche

Globalement, nous constatons un rôle plus actif (en matière d'accompagnement des élèves) des enseignants lors de la démarche évaluative, comparativement à ce que nous avons observé lors du D1. Ici, Arthur apparaît très sollicité tout au long de la démarche par les deux dyades (A3 et A4), alors que Sonja l'est un peu moins (deux fois par S1' et une fois par S2'). En revanche, elle intervient de son propre chef auprès du groupe S2' à plusieurs reprises.

Chez Arthur, les dyades demandent un accompagnement de son enseignant notamment pour s'assurer du bon avancement du travail (d'écriture) et, surtout, la question du développement des arguments revient constamment – ce qui est cohérent avec les attentes manifestées par l'enseignant en introduisant la démarche. En réponse aux demandes des élèves, Arthur passe par un *guidage ciblé* (Mottier Lopez, 2012) pour, par exemple, signaler précisément ce qui doit être fait ou corrigé (pour avancer dans la démarche) ou encore pour faire des suggestions concrètes d'améliorations (dans les productions). En revanche, l'enseignant ne propose pas d'accompagnement spécifique pour la dyade A4 concernant les difficultés relationnelles éprouvées par celle-ci (au-delà d'une allusion générale à l'importance de collaborer), malgré avoir constaté l'existence de ces problèmes entre les élèves.

Sonja, quant à elle, transite entre un *guidage ouvert* (pour solliciter la participation et la réflexion des élèves et les relancer dans l'activité) et un *guidage ciblé* (pour indiquer clairement des éléments problématiques à corriger dans les productions ou pour orienter, voire recadrer l'activité de la dyade). Dans le cas particulier de la dyade S2', l'enseignante propose plutôt un *renforcement positif*, concernant la représentation des élèves sur ce qui signifie travailler en collaboration, visant certainement aussi à encourager le développement de leurs compétences sociales et réflexives.

Enfin, il est important de souligner que, dans les deux classes, les groupes d'élèves apparaissent très demandeurs d'un feedback de la part des enseignants. En effet, toutes les dyades sollicitent, à un moment ou à un autre de la démarche, un retour concernant le travail réalisé (ou en train de se faire), que ce soit du côté de la production écrite ou du côté de l'évaluation de celle-ci (notamment, l'évaluation finale du

texte, à l'aide de la grille). Si les enseignants proposent des retours *en cours d'activité* (en passant par les formes de guidage décrites ci-dessus), nous constatons qu'ils ne donnent aucun feedback précis *en fin d'activité* sur la qualité des textes produits, ni valident (ou invalident) l'évaluation réalisée par les élèves – malgré la demande explicite, par exemple, des dyades A3 et S2'. Ce choix mérite d'être interrogé, puisque les dyades auraient certainement pu bénéficier d'une rétroaction spécifique une fois la démarche terminée – par exemple, dans une logique de coévaluation, comme celle observée ponctuellement lors d'une interaction entre Sonja et S1' – permettant aux élèves de revenir sur l'atteinte (ou non) des critères et, le cas échéant, d'identifier des aspects problématiques à reprendre ou à clarifier.

Nous considérons que les types d'accompagnement proposés par Arthur et Sonja lors de ce D3 sont certainement à mettre en lien avec une évolution de leur perception des caractéristiques et enjeux d'une évaluation potentiellement collaborative. L'hypothèse ici est que, tout comme les élèves (mais à un niveau clairement différent, compte tenu de leur statut), les deux enseignants se sont appropriés davantage les particularités et les exigences de ce type de démarche et ont adapté leurs manières d'agir pour soutenir au mieux les élèves lors de sa mise en œuvre.

Mise en commun

Ce troisième moment est celui où l'on voit clairement une vraie différence dans la manière dont il a été abordé dans les deux classes. Du côté d'Arthur, nous l'observons poser plusieurs questions aux élèves pour faire un retour sur différentes dimensions de la démarche. Sa première question porte sur la satisfaction des différents groupes avec le texte produit. Les élèves se disent en effet satisfaits, sans donner plus de détails ou de précisions. Une deuxième question concerne les changements apportés aux productions de base. Les propos des élèves laissent comprendre qu'ils se sont focalisés sur le développement des arguments (comme demandé par l'enseignant) : c'est donc à ce niveau qu'ils ont apporté la plupart des modifications. La troisième question de l'enseignant est en lien avec l'usage de la grille pendant la démarche. Globalement, les élèves signalent avoir utilisé l'outil mais, encore une fois, sans approfondir sur le sujet. Enfin, Arthur demande aux élèves de présenter leurs réponses aux questions-critères sur la collaboration dans le groupe. Les élèves s'expriment, laissant entrevoir dans leurs réponses des expériences positives pour certaines et insatisfaisantes pour d'autres.

Suite aux interventions des élèves, Arthur prend la parole pour exprimer son point de vue au regard notamment des deux derniers aspects. L'enseignant signale alors avoir constaté que les groupes ne se sont pas beaucoup servi de la grille, fait qu'il déplore considérant l'utilité potentiel de l'outil pour soutenir l'activité des élèves. En ce qui concerne les questions-critères sur la collaboration, Arthur s'étonne surtout de la réponse proposée par la dyade A4, qui ne rend pas compte des difficultés rencontrées par ce groupe d'élèves. De ce fait, l'enseignant insiste sur l'intérêt de répondre aux questions posées de façon honnête et en portant un regard critique sur l'expérience (de collaboration) vécue. Comme nous l'avons indiqué plus haut, cette dyade, semble-t-il, a voulu avant tout se protéger (d'un possible jugement de l'enseignant ou des autres). Mais, ce faisant, ils n'ont pas vraiment accepté d'entrer dans une logique d'analyse, pouvant les aider à objectiver la situation et, si possible, à en tirer des apprentissages pour de futures occasions. En ce sens, nous considérons que l'intervention d'Arthur apparaît fondamentale pour mettre

ces aspects en lumière, ce qui peut être profitable pour la dyade concernée et, plus largement, pour tous les élèves.

De l'autre côté, nous retrouvons Sonja, qui lors de la mise en commun pose une seule question générale aux élèves sur leur ressenti face à l'expérience de travailler ensemble dans le cadre d'une production écrite. Les élèves répondent en signalant des aspect positifs et négatifs de ce travail en collaboration, en lien notamment avec la question de la configuration des groupes. La discussion s'avère très brève, en raison certainement du temps à disposition. Notre hypothèse est que Sonja a fait le choix d'accorder suffisamment de temps aux dyades pour réaliser la démarche, faisant ainsi l'impasse sur la mise en commun. Or, force est de constater que celle-ci apparaît très pauvre en informations et ne permet pas d'effectuer une vraie réflexion sur la démarche ni de clore adéquatement la séquence : les particularités de l'écriture d'une LCL et de l'évaluation à deux d'une production de ce genre ne sont absolument pas abordées ; il n'y a aucun retour sur les changements apportées aux productions ni sur les possibles difficultés rencontrées (sur les plans disciplinaire et évaluatif, par exemple) ; l'utilité de l'outil d'évaluation ou l'organisation des élèves pour réaliser la démarche ne sont pas non plus évoquées.

TROISIÉME PARTIE

Après avoir présenté nos analyses des données récoltées dans les deux dispositifs retenus, dans cette troisième partie (composée d'un seul chapitre) nous exposons les conclusions principales de notre recherche. Tout d'abord, nous identifions les limites et difficultés rencontrées lors de la réalisation de notre projet scientifique. Ensuite, nous proposons une discussion de nos résultats principaux pour chaque dispositif analysé (évaluation intergroupe, puis autoévaluation de groupe) ainsi que d'une manière « transversale » (traversant les deux dispositifs). Nous terminons par la présentation des possibles prolongements de notre réflexion en guise de perspectives de recherche.

DISCUSSION CONCLUSIVE

Pour conclure notre manuscrit, nous reprenons dans ce chapitre les principaux résultats de notre recherche pour les mettre en discussion avec des éléments issus de notre revue de la littérature. A ce propos, il convient de préciser que, d'une manière générale, pour construire notre projet de recherche sur la compréhension de l'évaluation collaborative, nous nous sommes appuyé sur des publications (pour la plupart, anglophones) qui rendent compte d'études effectuées souvent dans un contexte différent de celui de l'école primaire (dans l'enseignement supérieur, dans des environnements d'apprentissage virtuel). Nous nous sommes servi de ces travaux pour penser des situations (des démarches) d'évaluation (potentiellement) collaborative à l'école primaire, tout en tenant compte des spécificités de celle-ci. Un but essentiel de notre recherche étant justement d'apporter des éléments de réflexion, sur les plans théorique et empirique, au monde de la recherche dans le domaine de l'évaluation et, dans le prolongement, à la communauté d'enseignants du primaire. Nous considérons qu'il s'agit ici de l'un des apports majeurs de notre travail.

Ce chapitre est organisé en 5 parties. La première (§ 8.1) est dédiée à un retour critique sur notre recherche, en signalant des difficultés et des limites que nous identifions à la réalisation de celle-ci. Dans la deuxième et la troisième parties, nous revenons sur nos constats principaux à propos de, d'abord, la démarche d'évaluation intergroupe (§ 8.2) et, ensuite, la démarche d'autoévaluation de groupe (§ 8.3). Dans chaque partie, nous nous attardons sur les caractéristiques générales de la démarche, sa spécificité en tant que forme d'évaluation collaborative, sa valeur formative et le rôle y joué par l'enseignant. La quatrième partie (§ 8.4) présente un regard plus *transversal* sur les deux démarches analysées, afin de proposer une compréhension de l'évaluation collaborative en classe. Enfin, dans la cinquième partie (§ 8.5) nous présentons des pistes de prolongement de nos questionnements ainsi que des perspectives pour des recherches futures.

8.1 Retour critique sur notre recherche : limites et difficultés

Nous souhaitons démarrer ce chapitre conclusif en portant un regard critique sur notre recherche. Nous considérons qu'une partie importante de la tâche du chercheur est de savoir reconnaître autant les apports que les limites de son travail. En ce sens, nous identifions une série de points, que nous listons ci-après, qui donnent à voir des limites de notre travail d'investigation.

- Une première limite a été déjà présentée dans notre chapitre méthodologique. Pour rappel, dans une des classes (Sonja), nous avons pu observer les mêmes dyades lors des dispositifs 1 (D1) et 3 (D3), alors que dans l'autre classe (Arthur), nous avons observé des dyades différentes d'un dispositif à l'autre. De ce fait, il nous est impossible de proposer une analyse comparative dans la classe d'Arthur pour identifier si une progression, une évolution (entre D1 et D3) s'est produite pour les groupes A1 et A2 – comparaison qui, en revanche, était possible chez Sonja, pour les duos S1 et S2. Même si notre but

n'était pas vraiment d'effectuer une étude comparative (vu que dans chaque dispositif nous explorions une modalité évaluative différente), le fait de ne pas avoir suivi les mêmes dyades dans les deux classes constitue une erreur méthodologique (dont nous assumons la responsabilité) qui nous empêche notamment de nous prononcer davantage sur le possible développement des compétences évaluatives chez les élèves concernés.

- Un de nos choix méthodologiques a été d'effectuer des *microanalyses des interactions* (e.g., Filliettaz, 2012), dans le but de construire une compréhension détaillée des situations et des phénomènes observés lors de la réalisation de deux démarches d'évaluation (potentiellement) collaborative expérimentées en classe. Nous considérons que ce regard microanalytique et qualitatif sur notre objet d'étude est une force de notre travail de recherche. Pourtant, tout à la fois, nous sommes conscient que notre choix de faire porter nos analyses sur un nombre limité de cas (deux classes et deux groupes d'élèves par classe) rend impossible la formulation de généralisations à partir des cas examinés. Nous pouvons donc concevoir qu'un tel choix est discutable au regard de notre intention de proposer une compréhension *à des fins de modélisation* de l'évaluation collaborative – dans le sens où la construction d'une modélisation nécessite un plus grand *échantillon* (s'il nous est permis de reprendre temporairement la terminologie des approches quantitatives de la recherche, dont nous nous éloignons). Notre thèse représente donc une impulsion à une modélisation qui demande à se poursuivre.

- Au regard de nos résultats de recherche, nous considérons que le point de départ de notre projet scientifique, à savoir notre manière de comprendre et d'envisager des démarches d'évaluation (potentiellement) collaborative, a été peut-être trop large. Pour nous, il s'agissait d'étudier un concept *en émergence*, dont les conceptualisations ne sont pas abondantes dans la littérature mais, en revanche, apparaissent passablement variées – particulièrement pour explorer des pratiques possibles à l'école primaire. Nous avions donc besoin de construire du sens autour de cette idée d'évaluation collaborative et de rester ouvert, dans une perspective de confrontation entre approches théoriques différentes, en référence à des pratiques inhabituelles, voire méconnues pour les enseignants participant à notre recherche. De plus, nous avons adopté une posture de chercheur *non expert*, pour laisser une plus grande liberté aux enseignants d'agir (et d'expérimenter) à partir de leurs propres représentations et expertises. Or, nous reconnaissons que le fait d'opter pour cette approche si ouverte a certainement eu des conséquences sur l'action des enseignants. A posteriori, nous pensons qu'il aurait fallu accompagner davantage le travail des enseignants en classe, y compris pour mieux *fixer le cadre* de leur participation à la recherche : leur donner plus d'outils (théorico-pratiques) pendant les espaces de formation, les guider peut-être plus dans la réalisation des démarches.

- Une difficulté importante que nous avons rencontrée dans notre recherche vient de la nature complexe des démarches et de la consigne donnée aux élèves : ces derniers devaient veiller à se mettre d'accord pour évaluer la production d'autrui ou s'autoévaluer pour améliorer leur propre production. Dans les deux cas, l'exigence et le niveau de complexité sont importants : choisir une position commune, devoir prendre position (pour le texte vs dans la vraie vie), identifier des arguments, s'accorder sur leur rédaction, discuter, comprendre les critères, identifier des observables

dans les productions, interpréter pour déterminer s'il y a correspondance, faire toutes ces opérations à deux (donc, se coordonner) ! C'est sans doute une opportunité d'apprentissage, mais c'est à la fois une difficulté : deux têtes pensent plus qu'une, mais tout un travail de dialogue, de construction d'une intercompréhension mutuelle, de respect de l'autre, etc. sont nécessaires. L'exigence était donc forte ; nous avons finalement demandé beaucoup aux élèves (peut-être sans les accompagner suffisamment dans le processus). *A posteriori*, on constate ici la difficulté à trouver un bon équilibre entre une recherche qui souhaite rester dans les conditions écologiques d'une classe réelle et les interventions du chercheur afin d'expérimenter avec les enseignants des dispositifs possiblement innovants.

- Une autre difficulté que nous identifions vient du fait même d'impliquer les élèves dans les processus d'évaluation. Comme nous l'avons souligné dans notre revue de la littérature, des études montrent que, par exemple, les enseignants peuvent avoir une certaine réticence à partager le contrôle et la responsabilité de l'évaluation. Au regard de la manière dont Arthur et Sonja ont participé à notre recherche, de leurs questionnements lors de la formation, de leur ouverture à expérimenter des pratiques d'évaluation (potentiellement) collaborative en classe, nous sommes en mesure d'affirmer que ce n'était pas vraiment le cas pour ce qui les concerne. Du côté des élèves, la littérature donne à voir, parfois, un manque de connaissances suffisantes pour réaliser des évaluations. C'est en partie ce qui ressort de nos analyses du D1, tout en sachant que la démarche évaluative a eu lieu en début de séquence – il paraît donc logique que les élèves rencontrent des difficultés, puisque les contenus n'ont pas encore été travaillés. D'autres compétences pouvaient aussi poser problème sur les plans évaluatif et collaboratif : les élèves ne sont pas des évaluateurs, ils n'ont pas forcément (du moins, pas tous) l'expérience ni l'expertise suffisante pour évaluer et, probablement, encore moins pour collaborer avec autrui afin d'évaluer. Des connaissances sur l'objet disciplinaire évalué ainsi que des compétences évaluatives et sociales s'avèrent nécessaires et il faut donc que les élèves puissent les apprendre, les développer. Si nous constatons chez les élèves certains indices d'apprentissage et de développement de compétences suite à leur participation aux démarches, ils restent maigres à notre avis. Peut-être faudrait-il penser l'apprentissage de l'évaluation (collaborative) d'une manière plus guidée, plus explicite et plus systématique.

- Certains pourront rétorquer qu'il existe un biais de sélection des enseignants et des groupes d'élèves suivis. Arthur et Sonja sont tous les deux expérimentés et volontaires : dans une posture constante de réflexion à propos de leur agir enseignant, ils se montrent ouverts et disposés à expérimenter des pratiques nouvelles, voire inhabituelles. Cette manière d'être et d'envisager l'enseignement sont sans doute constitutives aussi d'une *microculture de classe* (Mottier Lopez, 2008) qui permet l'expérimentation, la participation active des élèves, la collaboration. De plus, les dyades observées (globalement) fonctionnaient bien et (pour la plupart) n'avaient pas de difficulté à communiquer ni à verbaliser leur pensée – et, semble-t-il, ils étaient aussi disposés, voire avaient du plaisir à travailler en groupe. Il existait donc probablement une bonne disponibilité dès le départ pour la construction de pratiques d'évaluation collaborative. Nous avons sélectionné ces dyades précisément pour leur capacité à s'exprimer, afin d'avoir des informations suffisantes pour nos analyses. Ce faisant, il est clair que notre « échantillon » n'est pas représentatif. D'autres études seront nécessaires pour s'intéresser

à la manière dont l'évaluation collaborative peut (ou non) être mise en œuvre dans d'autres contextes (moins favorables).

- Enfin, nous tenons à souligner qu'une difficulté et limite de notre recherche provient de l'absence de travaux sur l'évaluation collaborative spécifiques à l'école et plus précisément à l'école primaire. Nous nous sommes donc appuyé sur des recherches effectuées dans d'autres contextes, ce qui fait qu'une partie de notre projet s'est déroulé *à tâtons*. Toutefois, si ce dernier point représente pour nous un obstacle, il peut aussi être vu comme une force de notre recherche : l'absence de publications et de travaux scientifiques a confirmé notre *intuition* sur la pertinence de notre recherche et nous a forcé à puiser des ressources ailleurs et les mettre au service de notre projet, ce qui nous a finalement permis de faire avec cette thèse, nous l'espérons, une contribution originale.

Ayant pointé les limites principales de notre travail de recherche à nos yeux, nous reprenons dans ce qui suit nos principaux résultats, d'abord au regard de chaque démarche d'évaluation observée, puis de manière plus transversale (donc, traversant les deux démarches analysées) à propos de notre compréhension de l'évaluation collaborative en classe.

8.2 Quelle collaboration dans l'évaluation intergroupe ?

Dans cette partie, nous revenons sur nos constats principaux à propos de la démarche d'évaluation intergroupe expérimentée lors du D1, afin de les discuter. Nous structurons cette discussion en quatre sections : dans la première (§ 8.2.1), nous revenons sur les caractéristiques générales de la démarche et rappelons les objets de l'évaluation ; dans la deuxième section (§ 8.2.2), nous nous servons de nos cadres de référence et d'analyse pour penser la spécificité de l'évaluation intergroupe en tant que forme d'évaluation collaborative ; dans la troisième (§ 8.2.3), nous insistons sur la possible valeur formative de la démarche (donc, potentiellement porteuse d'apprentissages) ; enfin, dans la quatrième section (§ 8.2.4) nous questionnons la participation et le rôle de l'enseignant dans la démarche évaluative. Le but est de dégager ce qui est à retenir tout spécialement des analyses fines et détaillées que nous avons présentées dans les chapitres précédents.

8.2.1 Retour sur les caractéristiques de la démarche et les objets évalués

Pour rappel, lors du premier dispositif observé (D1), les élèves participaient à une démarche d'évaluation intergroupe, dans laquelle une dyade évaluait la production écrite (du genre textuel la lettre au courrier des lecteurs – LCL) d'un autre groupe, de manière réciproque. Cette démarche avait lieu en début de séquence, donc avant d'avoir travaillé les contenus disciplinaires sur la production d'une LCL, et elle était instrumentée par une grille d'évaluation. Cette dernière comportait cinq critères portant sur des *composantes standardisées* du genre textuel, ainsi que deux questions-critères qui, en raison de leur caractère ouvert, pouvaient permettre des liens avec les aspects *génériques*, *singuliers* et *transversaux* des

textes (Dolz & Abouzaïd, 2015). Suite à l'évaluation (réciproque) des productions à l'aide de la grille, les élèves se réunissaient pour confronter leurs évaluations.

Dans un premier temps (à travers notre revue de la littérature, à travers nos discussions avec les enseignants lors des séances de formation), nous avons considéré que, dans une démarche d'évaluation (potentiellement) collaborative, deux plans particulièrement étaient susceptibles d'être évalués : les savoirs disciplinaires et la collaboration. Dans cette démarche d'évaluation intergroupe, seul le premier plan a été clairement défini par les enseignants comme étant l'objet à évaluer. Or, nos analyses montrent que d'autres objets d'évaluation (dans sa fonction formative) émergent (ou reprennent leur place ?) dans l'interaction : il s'agit du fonctionnement social du groupe et de l'activité évaluative de ce dernier en particulier. De plus, lors de la mise en commun, les enseignants (Arthur et Sonja) dépassent aussi l'objet disciplinaire, en s'intéressant davantage (à travers leurs questions) à la collaboration entre les élèves. En revanche, les réponses des élèves reviennent (recentrent la discussion) sur le plan des contenus disciplinaires.

Dans la consigne de réalisation de la démarche, l'aspect collaboratif de la démarche était mis en évidence par la demande de la part de l'enseignant aux élèves de se concerter pour *produire* des appréciations et les marquer dans la grille. Or, comme des travaux l'ont montré (e.g., Dawes & Sams, 2004 ; Ogden, 2000), le fait de demander aux élèves de travailler ensemble ne suffit pas pour que les élèves collaborent réellement. Un des enjeux de notre travail était justement d'entrer dans l'analyse fine des interactions pour examiner en quoi il y a effectivement (ou non) de la collaboration dans l'évaluation dans la démarche proposée. Dans ce qui suit, nous revenons précisément sur cette question.

8.2.2 L'évaluation intergroupe comme forme d'évaluation collaborative

Pour nous prononcer sur la collaboration dans la démarche d'évaluation intergroupe expérimentée, nous organisons ci-dessous notre discours à partir d'une série d'éléments que nous avons présentés plus haut (cf. § 4.3.2) et qui sont aussi à la base de nos axes d'analyse (cf. § 5.7.1). Dans ce qui suit, nous nous attardons d'abord sur l'évaluation conjointe de la production d'autrui (premier moment de la démarche) et, ensuite, nous revenons sur les particularités de la confrontation des évaluations entre les dyades (deuxième moment de la démarche).

Un premier élément concerne la cohabitation nécessaire entre *symétrie* et *hétérogénéité* (Baudrit, 2009), en lien donc avec les connaissances et compétences des élèves ainsi qu'avec leur manière d'approcher et d'investir la démarche d'évaluation. Dans le cas de deux dyades, dans deux classes différentes (A2 et S1), nous avons observé une faible dissymétrie et une hétérogénéité restreinte, donc une proximité entre les élèves en matière de connaissances, compétences et leur manière d'aborder la démarche. Cette double condition, positive aux yeux de Baudrit, apparaissait favorable pour le déroulement de la démarche, y compris dans de situations de désaccord se révélant finalement constructives. La dyade S2, quant à elle, présentait une forte hétérogénéité et une faible dissymétrie. Malgré l'écart dans leurs manières respectives d'approcher la démarche, les élèves réussissaient à confronter leurs points de vue de manière

également constructive. Le cas de ces trois dyades contraste avec celui de la dyade A1, où nous avons observé, à la fois, une forte dissymétrie et une forte hétérogénéité. Le fonctionnement particulier de cette dyade nous interroge : il apparaît fonctionnel (permet à la dyade d'accomplir la tâche), mais nous observons clairement que l'évaluation est effectuée par une seule élève. En conséquence, nous considérons que ce type de relation apparaît moins favorable aux apprentissages et il nous semble inapproprié dans ce cas de parler d'une collaboration dans l'évaluation.

Le deuxième élément concerne l'existence ou l'émergence de *buts communs*. Dans un premier temps, le but de la collaboration provient de la consigne et il apparaît donc *prescrit* : les élèves devaient, ensemble, réaliser l'évaluation de la production. Force est de constater qu'il n'y a pas eu vraiment d'autre précision par rapport à ce qui signifie « évaluer ensemble » et, donc, il revenait aux élèves de le découvrir *en faisant*. De ce fait, comme l'indique Dillenbourg (1999), si les buts sont partiellement définis au début de la collaboration, ils sont forcément redéfinis et négociés en cours d'activité. Il s'agit, à notre avis, d'un processus de construction de sens autour de la démarche qui a lieu et qui permet aux élèves de s'approprier ce but (et de le transformer si nécessaire). Or, cette construction de sens n'était pas forcément rendue visible par les élèves : il n'y a pas eu de discussion formelle et explicite sur les buts poursuivis et, donc, la définition de buts communs apparaissait difficilement observable (car souvent implicite). Pourtant, à travers nos analyses et interprétations, nous avons inféré leur existence. Ainsi, par exemple, nous avons avancé que certains des buts des élèves dans des mécanismes de régulation étaient : adapter les actions pour mieux fonctionner et prendre des décisions évaluatives pertinentes (A2) ; recadrer l'objet de l'évaluation (A2) ; organiser la démarche pour être efficaces (S1) ; réaliser des évaluations pertinentes (fondées, discutées, justifiées – S1, S2). Si ces buts apparaissaient d'abord *incarnés* par les actions d'un élève (qui est à ce moment-là agent initiateur du mécanisme de régulation), dans la suite du processus de régulation ces buts étaient souvent acceptés par le partenaire. Ils devenaient ainsi des buts partagés par la dyade, débouchant sur des ajustements produits d'un accord (implicite ou explicite) entre les élèves, illustrant une continuité (Bachmann & Grossen, 2007) dans leur manière d'agir. Pour la dyade A1, il nous semble plus difficile de parler de buts communs (au-delà de celui d'accomplir la tâche), puisque l'un des élèves semblait ne pas être en mesure d'investir, voire de comprendre les enjeux de l'évaluation.

Le troisième élément est celui du *partage des responsabilités* entre les élèves, soit la capacité du groupe à s'organiser pour réaliser la démarche, à prendre des décisions communes, à travailler de manière conjointe. Dans le cas des quatre dyades, nous avons observé une répartition implicite des responsabilités, qui passait souvent par une adoption de rôles différents à l'intérieur des groupes – même si, parfois (A2, S1), les élèves assumaient le même rôle à différents moments pendant la réalisation de la démarche. Ce caractère implicite de la répartition des tâches et des rôles nous semble cohérent avec la consigne de travail et les caractéristiques de la démarche : aucune organisation particulière ou mode de fonctionnement spécifique n'étaient demandés. Alors, les élèves structuraient leur activité *à leur convenance*, en s'appuyant probablement sur leurs expériences précédentes et sur leurs compétences respectives – endossant ainsi des rôles *naturels* et non *formels* ou imposés (Lavoie & Panet-Raymond, 2011). Plus précisément, ces rôles apparaissaient divers mais, semble-t-il, complémentaires. Nous avons observé toujours la présence d'un *leader* et d'un *suiveur* dans chaque groupe, avec des différences quant

au type et, donc, aux spécificités des rôles adoptés : souvent, le leader était *expert* (toutes les dyades) et/ou *fonctionnel* (A2, S1), guidant le (bon) déroulement de la démarche et mettant ses connaissances au service sa réalisation (Alaoui *et al.*, 1996) ; le suiveur était souvent *participant* (A2, S2), actif dans la réalisation de la démarche et offrant son soutien au leader, tout en gardant son autonomie (Kellerman, 2007). La question des rôles nous amène à interroger une fois de plus le cas de la dyade A1 : vu qu'un élève a assumé exclusivement le rôle du secrétaire, peut-on parler de collaboration dans l'évaluation ? Puisqu'il s'agit d'une forme de collaboration strictement *organisationnelle*, dans laquelle l'ensemble des opérations de l'évaluation (prise et interprétation d'informations, prise de décision) était pris en charge par une seule élève, nous insistons sur le fait qu'il n'est pas possible dans ce type de cas de parler d'évaluation collaborative.

Le quatrième élément est celui de la *réciprocité* dans le groupe, en lien avec la construction d'espaces communs de compréhension et d'un sens de responsabilité (individuelle et collective) au regard de l'évaluation à réaliser. Cette réciprocité, nous l'avons observé dans la plupart des dyades : nous avons identifié des indices d'un *engagement mutuel* (Mottier Lopez, 2013), impliquant la construction et le maintien du lien social (à travers notamment l'implication des élèves dans des actions communes) et le partage de connaissances et de compétences utiles à la réalisation de la démarche d'évaluation intergroupe. Les dyades A2 et S1 représentent à ce propos de bons exemples, avec une participation relativement équilibrée des deux élèves à l'évaluation, une ouverture à la confrontation constructive et une capacité à tenir compte de l'avis de l'autre. Chez la dyade S2, nous avons remarqué une certaine difficulté à construire cette relation de réciprocité, à la fois épistémique et relationnelle, mais nous avons aussi constaté que les élèves étaient globalement dans une disposition à travailler ensemble et à dépasser leurs divergences. En revanche, dans la dyade A1 il nous est difficile de parler de réciprocité, puisque les apports des élèves et leurs manières d'aborder la démarche d'évaluation étaient fondamentalement différentes.

Le cinquième élément concerne les *dynamiques interactives* entre les élèves dans les groupes. Celles-ci sont apparues variées, confirmant ainsi l'un de nos postulats de base : il n'existe pas une seule manière de collaborer dans l'évaluation. La *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001) était la dynamique interactive la plus fréquente, apparaissant de manière plus marquée dans les groupes de la classe d'Arthur. Dans les dyades de la classe de Sonja, nos analyses montrent une plus grande diversité dans les interactions et une organisation plus *dialogique* (au sens de Linell, 2009), s'appuyant donc plus sur l'échange d'idées : pour S1 et S2, nous avons observé, en plus de la *co-élaboration acquiesçante*, des dynamiques de *co-construction* et de *confrontation contradictoire* (Gilly *et al*., 2001). La nature des dynamiques d'interaction est à mettre en lien avec le traitement des accords et désaccords dans les groupes. Souvent, dans cette démarche d'évaluation intergroupe, l'accord entre les élèves était immédiat, produit d'un consensus rapide – ce qui n'est en soi pas négatif (c'est d'ailleurs un élément caractéristique de la co-élaboration acquiesçante). Or, dans ces conditions, il est difficile, en portant un regard externe, de savoir s'il s'agissait d'un accord *profond* ou, au contraire, superficiel. Mais nous remarquons également que les situations de désaccord n'étaient pas évitées : loin de là, la divergence était acceptée et traitée (c'est le cas de la confrontation contradictoire). Le caractère particulièrement dialogique des dynamiques de co-construction et de confrontation contradictoire nous semble important à développer dans le cadre

de l'évaluation collaborative : sans sous-estimer les situations de co-élaboration acquiesçante (où l'accord apparaît parfois tacite), le dialogue (la verbalisation des idées, la discussion, la négociation) possible en fonction des différentes opérations de l'évaluation est à mettre en avant pour permettre aux élèves d'avancer ensemble dans la réalisation de la démarche et, surtout, de donner plus de sens à celle-ci.

Le sixième élément est celui des *processus de négociation*. Nous avons déjà abordé la question de la négociation des buts communs et des rôles, en insistant sur le fait qu'elle reste souvent implicite. Nous avons observé d'autres processus de négociation pendant l'évaluation, plus facilement identifiables, qui portaient sur les décisions évaluatives à prendre – en matière d'appréciations particulièrement. Les processus de négociation apparaissaient aussi parfois dans des situations de désaccord (quant à l'appréciation à donner ou à la définition ou l'utilisation d'un critère d'évaluation – pour A2 et S2, en particulier) et ils étaient spécialement présents lorsque les élèves répondaient aux questions-critères (qui impliquaient un traitement différent des autres critères, dont la forme d'appréciation était préétablie – *oui* ou *non*, pour juger l'atteinte du critère). Un élément discursif intéressant à faire remarquer dans ces processus de négociation, en lien avec la consigne de la démarche évaluative, concerne les situations où un élève (chez A1 et A2, par exemple) demandait l'avis de son partenaire avant de marquer l'appréciation dans la grille – pour s'assurer que la décision prise rendait bien compte d'un choix conjoint.

Le moment de confrontation des évaluations réalisées mérite d'être considéré à part. Il fait partie intégrante de la démarche, mais son fonctionnement était essentiellement différent à celui du moment de l'évaluation des productions par chaque dyade. Avant tout, il est difficile d'identifier des buts communs pour les deux groupes réunis, car aucune indication à ce propos n'apparaissait dans la consigne : s'agissait-il seulement de se communiquer mutuellement les évaluations ? de les mettre en débat ? de discuter sur la manière dont elles avaient été effectuées ? de se mettre d'accord sur les appréciations ? Nous faisons l'hypothèse que puisque ce but n'a pas été mis en évidence, les dyades n'avaient aucune base pour, à leur tour, tenter de construire de buts pouvant être communs à tous. De ce fait, d'autres éléments de notre système compréhensif de la collaboration dans l'évaluation se voient aussi impactés : il n'y a pas eu de réciprocité ni de partage de responsabilités entre les dyades et les dynamiques d'interaction ont pris des formes peu constructives chez les élèves (car peu favorables aux apprentissages, favorisant plutôt l'installation de représentations erronées sur l'objet de savoir en jeu – nous revenons sur cet aspect ci-après). Les conditions de réalisation de ce moment de la démarche (dont les constats restent très intéressants et sur lesquels nous reviendrons pour envisager des perspectives) n'étaient donc pas celles nécessaires pour donner lieu à une situation d'évaluation en collaboration.

8.2.3 Valeur formative de la démarche : apprentissages et régulations

Dans le D1, les régulations interactives observées concernent davantage des interactions entre pairs qu'entre l'enseignant et les élèves. Par rapport aux formes interindividuelles de régulation entre pairs, nous avons identifié des épisodes de régulation *par un individu à l'intérieur du groupe* (Rogat & Linnenbrink-Garcia, 2011) et de régulation *distribuée* (Perry & Winne, 2013). Même dans le cas de la dernière, dont l'agencement de la régulation est reparti entre les membres du groupe, nous avons observé

qu'un (ou une) élève apparaissait toujours particulièrement impliqué(e). Ce mode de fonctionnement des dyades (sur le plan de la régulation) peut être en lien avec un manque d'expérience des élèves dans des démarches évaluatives comme celle qui leur a été proposée : les élèves n'avaient pas l'habitude d'évaluer et, encore moins, à deux. C'est pourquoi il nous paraît passablement logique que, lors d'une première expérience d'évaluation (potentiellement) collaborative, il y ait eu un élève qui guidait (comprenant peut-être mieux au départ les enjeux de la démarche) et un deuxième qui suivait.

En faisant référence à un possible manque d'expérience des élèves, nous pensons également à des différences possibles (à la dissymétrie entre les élèves, même quand elle est faible) en matière de connaissances disciplinaires et de compétences évaluatives. En lien avec ce point, il convient de se rappeler et, surtout, de se questionner sur la valeur de la démarche évaluative proposée compte tenu du moment de son insertion : en début de séquence didactique. Quel est l'intérêt que cette évaluation des productions peut avoir pour les élèves, à un moment où ils n'ont pas encore les connaissances suffisantes pour juger l'atteinte des critères, voire pour comprendre ces derniers ? Pour l'enseignant, l'évaluation des productions initiales pouvait servir à la régulation de son enseignement : c'est du moins ce qui est prôné par les moyens d'enseignement (*S'exprimer en français* – Dolz *et al.*, 2001), mais nous n'avons pas de données pour pouvoir l'affirmer dans le cas de notre recherche. Du côté des élèves, l'hypothèse était qu'elle pouvait servir aussi à la régulation de leurs apprentissages, autant pour les élèves auteurs de la production (à travers le feedback reçu) que pour les élèves évaluateurs – qui, à travers la mise en lien entre *référents* et *référé* (Hadji, 2012b ; Mottier Lopez, 2017) pouvaient se familiariser avec les attentes de l'évaluation et, dans le prolongement, enclencher un processus d'appropriation des savoirs disciplinaires en jeu). Nos analyses nous permettent d'affirmer que des indices de régulation existent, mais ils ne vont pas toujours dans le sens de cette hypothèse initiale.

Les indices que nous identifions rendent compte de mécanismes de régulation qui permettaient aux élèves évaluateurs d'avancer dans la réalisation de la démarche (l'évaluation de la production d'autrui), de débloquer des situations de désaccord, de s'organiser socialement. En plus de leur caractère pragmatique et fonctionnel, ces régulations (ou encore d'autres) présentaient un potentiel d'apprentissages, d'appropriation de contenus disciplinaires (pour les dyades S1 et S2, par exemple, en lien avec l'organisation en parties d'une LCL ou des contenus thématiques tels que la prise de position des auteurs de la lettre) ou de développement de compétences évaluatives (comme chez A2, en ce qui concerne la capacité à repérer et interpréter des informations, puis à prendre des décisions évaluatives et à les expliquer). Certes, il s'agit d'indices (dans des épisodes) ponctuels, non systématiques, qui ne permettent donc pas d'affirmer qu'il y a eu (ou qu'il y aura) apprentissage à long terme. Or, compte tenu des particularités de la démarche que nous avons déjà soulignées (modalité évaluative inhabituelle, en début de séquence), nous considérons qu'il s'agit de constats très positifs dans une perspective d'évaluation formative, potentiellement collaborative.

En revanche, ce potentiel d'apprentissage que nous identifions lors de l'évaluation de la production d'autrui, est beaucoup moins présent, voire semble disparaître lors du moment de confrontation des évaluations réalisées : ici, la dimension sociale prenait le dessus sur la dimension épistémique de la démarche, les dyades entraient dans des confrontations non constructives pouvant parfois les amener

vers la construction de mauvaises représentations sur l'objet disciplinaire évalué et sur la démarche évaluative elle-même. Les élèves éprouvaient des difficultés importantes à accepter l'avis évaluatif d'autrui, à être critiqués par des pairs, à voir dans leur feedback une source possible d'améliorations – comme le signale une partie de la littérature de recherche (e.g., Barlow, 2003), les élèves n'acceptent pas toujours le point de vue du pair (en tant qu'évaluateur légitime). Nos analyses montrent dans ces cas des *dysfonctionnements de la régulation* (Laveault, 2007), voire des régulations *négatives*, pouvant véhiculer des compréhensions erronées des objets travaillés (spécialement dans la classe d'Arthur). Ainsi, dans la démarche d'évaluation intergroupe proposée, l'opinion des pairs et la grille d'évaluation apparaissaient comme des outils sous-utilisés, car non acceptés. D'autres référents (dont l'avis de l'enseignant notamment) semblent nécessaires pour permettre une triangulation à des fins de *validation* (Mottier Lopez & Allal &, 2010), indispensable en cas de confrontation d'avis différents entre les élèves évaluateurs. La communication de l'évaluation réalisée se montrant particulièrement délicate, nous considérons qu'il est essentiel de revoir la place et le déroulement de cette confrontation prévue dans la démarche, en prévoyant plus d'accompagnement de la part de l'enseignant. Nous reviendrons sur cette question ci-après.

8.2.4 La collaboration avec l'enseignant dans l'évaluation intergroupe

Même si les enseignants ont préparé ensemble la séquence et la démarche d'évaluation, leur manière de *mettre en scène* cette dernière et d'accompagner les dyades dans sa réalisation se sont avérées passablement différentes. Sonja, d'un côté, a fait référence à l'évaluation dans sa consigne, sans forcément faire ressortir la valeur formative de la démarche. Très en interaction avec les élèves, elle a explicité la définition des critères d'évaluation et a donné des exemples concrets aux élèves pour apprécier leur atteinte dans les productions à évaluer. Pendant la réalisation de l'évaluation, elle a beaucoup moins interagi avec les groupes d'élèves – une seule intervention observée auprès de S2, dans la forme d'un *guidage ouvert* (Mottier Lopez, 2012), pour orienter l'activité des élèves. Sa *mise à l'écart* a été particulièrement importante lors de la confrontation des évaluations, pendant laquelle elle a pris une position d'observatrice externe, non participante. Lors de la mise en commun, elle a à nouveau interagi avec la classe, pour solliciter l'avis des élèves (plus précisément, pour connaître leur ressenti) à propos de l'expérience d'évaluation à deux. A partir des interventions des élèves, elle a proposé un feedback en se focalisant 1) sur les objets de discussion des élèves (spécialement, les arguments présentés dans les lettres) et 2) sur la prise de position attendue dans les productions. La mise en commun permettait ainsi à l'enseignante d'aborder des contenus disciplinaires associés à la production d'une LCL, mais nous n'avons pas observé de retour spécifique en ce qui concerne le processus d'évaluation en tant que tel – au-delà de reconnaître que la question-critère portant sur le caractère convaincant des arguments n'était « pas facile ». Sonja semble avoir adopté une posture d'expérimentatrice, en raisons certainement de la nouveauté de la démarche, ce qui peut expliquer ses choix en matière d'accompagnement des élèves, ainsi que sa difficulté à exploiter les *résultats* de la démarche évaluative.

Arthur, de son côté, n'a pas utilisé le terme *d'évaluation* mais celui *d'analyse* lorsqu'il a présenté la démarche et il a moins interagit avec sa classe pour expliciter les critères d'évaluation. C'est lui qui a pris directement en charge cette responsabilité, sans s'appuyer trop donc sur les préconceptions des élèves et sans donner des exemples concrets d'identification d'observables dans les productions pour apprécier l'atteinte des critères. Pendant l'évaluation, il répondait aux demandes des dyades, une fois pour signaler directement l'appréciation à donner (A1), autre fois pour valider l'évaluation réalisée par la dyade (A2). Au moment de la confrontation des évaluations, il interagissait avec les élèves afin de prendre des informations sur leurs discussions, sans donner son avis ni guider les échanges. Lors de la mise en commun, il a fait d'abord un feedback général sur la participation des élèves dans la démarche (pour souligner leur investissement), puis a questionné la classe à propos de 1) l'expérience d'évaluation intergroupe et 2) les aspects susceptibles d'amélioration dans les productions évaluées. A partir des réponses des élèves, portant sur des éléments textuels de la LCL, Arthur a insisté spécialement sur l'organisation de la lettre en parties, en anticipant ainsi l'un des contenus de la séquence. En revanche, il n'a pas fait de retour sur le processus d'évaluation en soi (les implications d'évaluer à deux, les avantages et les difficultés du processus, par exemple).

Tout en reconnaissant la valeur des interventions et de l'accompagnement des enseignants lors des différents moments de la démarche, il est important de questionner leur rôle dans la perspective d'une évaluation (potentiellement) collaborative. En ce sens, deux constats méritent particulièrement d'être discutés. Le premier concerne l'accompagnement proposée aux élèves lors du moment de confrontation des évaluations réalisées – ou, plutôt, le manque d'accompagnement, que nous observons de façon plus saillante chez Sonja. Le choix de laisser *libres* les dyades a certainement pour but de dévoluer davantage la responsabilité de l'évaluation aux élèves et de promouvoir leur autonomie, voire leur entrée dans la collaboration. Or, il ne faut pas perdre de vue que les élèves étaient, dans cette démarche, des *évaluateurs-apprentis* et, de ce fait, un guidage plus ciblé aurait été nécessaire pour les permettre de s'approprier progressivement la démarche et de construire du sens autour de la confrontation d'évaluation proposée. Le deuxième constat concerne l'absence d'un retour ciblé, lors de la mise en commun, à propos du processus évaluatif et de la collaboration attendue dans celle-ci. Cet élément fondamental de la démarche a été finalement peu investi, les enseignants s'intéressant plutôt à questionner les élèves sur leur « ressenti » ou leurs « impressions » et se concentrant quasi exclusivement sur les contenus disciplinaires de la LCL. Si le travail sur les savoirs en jeu dans la production de ce genre de textes est indispensable, le feedback sur la démarche d'évaluation intergroupe l'est autant pour, à partir de l'expérience concrète des élèves, construire une compréhension partagée de ce type de démarche, dégager son utilité dans une fonction formative et mettre en évidence les enjeux et les écueils qu'elle peut comporter. Évidemment, pour pouvoir aborder et exploiter la démarche d'évaluation de cette manière, les enseignants doivent acquérir de nouveaux « savoirs » et être « libérés » de la posture d'expérimentateurs qu'ils ont été amenés à adopter dans notre recherche. Ce point constitue une des pistes d'élargissement de notre projet, sur laquelle nous reviendrons plus tard.

8.3 Quelle collaboration dans l'autoévaluation de groupe ?

Dans cette partie, nous discutons nos constats principaux sur la démarche d'autoévaluation de groupe (expérimentée lors du D3), suivant une structure tout à fait semblable à celle de la partie précédente – c'est-à-dire, en quatre sections dans lesquels nous nous attardons, à tour de rôle, sur : 1) les caractéristiques générales de la démarche et les objets de l'évaluation (§ 8.3.1) ; 2) la spécificité de la démarche (d'autoévaluation de groupe) à la lumière de notre cadre de référence et d'analyse (§ 8.3.2) ; 3) la valeur formative de la démarche (§ 8.3.3) ; 4) la participation de l'enseignant dans cette démarche d'évaluation (potentiellement) collaborative (§ 8.3.4).

8.3.1 Retour sur les caractéristiques de la démarche et les objets évalués

Lors du dispositif 3 (D3), qui a eu lieu lors de la dernière leçon de la séquence sur la LCL, les élèves devaient réécrire une production précédente (production initiale dans la classe de Sonja, production intermédiaire dans celle d'Arthur) afin de l'améliorer – en veillant à y intégrer les contenus travaillés pendant la séquence. Cette activité d'écriture à deux était articulée à une démarche d'autoévaluation de groupe instrumentée : s'appuyant sur un outil (qui fait office, à la fois, de *guide de production* et de *grille d'évaluation*), les élèves devaient décider des modifications à apporter à leur production de base pour rédiger leur production finale. La démarche comprenait l'évaluation *en cours d'activité* (pendant l'écriture de la LCL et portant, à la fois, sur la production de base à améliorer et sur la production finale en train de s'écrire) et l'évaluation *en fin d'activité* (portant sur la production finale réalisée).

L'outil évaluatif comportait des critères concernant, pour la plupart, des éléments textuels de la LCL, mais également certains en rapport avec des aspects transversaux de la langue écrite (orthographe, syntaxe) et avec la « présentation » de la production (écriture soignée). De plus, l'outil contenait deux questions-critères ouvertes portant non sur les contenus disciplinaires mais sur le processus collaboratif vécu par les groupes d'élèves. Deux plans étaient donc clairement objet d'évaluation dans cette démarche : le plan des savoirs disciplinaires (en lien avec la production de textes du genre la LCL et avec le fonctionnement de la langue) et le plan social (par rapport à la collaboration entre les élèves). Tout comme lors du D1, un autre objet d'évaluation a émergé dans l'interaction : l'activité évaluative du groupe, pouvant parfois articuler les deux objets précédents, mais à distinguer d'eux en raison de son rapport spécifique aux processus d'évaluation.

Dans la consigne de réalisation de la démarche présentée aux élèves, le caractère collaboratif de la démarche n'apparaissait pas clairement ou, plutôt, n'était pas suffisamment mis en évidence. Par exemple, à aucun moment (et dans aucune des deux classes) il n'a pas été demandé aux élèves de discuter et/ou de se concerter pour apporter des modifications ou pour décider des appréciations à marquer sur la grille. Le dialogue nécessaire pour prendre des décisions à deux n'a pas été rendu explicite et il n'y a pas eu de référence de la part des enseignants à ce qui peut impliquer la collaboration dans cette démarche d'autoévaluation de groupe. La collaboration a été abordée d'un point de vue général, non spécifiquement liée au processus évaluatif. C'est précisément pour approfondir notre compréhension de la possible

spécificité de cette modalité évaluative que, dans les sections suivantes, nous revenons sur nos constats principaux afin de les discuter.

8.3.2 L'autoévaluation de groupe comme forme d'évaluation collaborative

Comme nous l'avons fait pour la démarche évaluative du D1, nous nous proposons ici de penser la spécificité de l'autoévaluation de groupe en tant que forme possible de l'évaluation collaborative. Pour ce faire, nous nous appuyons toujours sur notre cadre compréhensif et d'analyse, que nous avons déjà présenté dans nos chapitres théoriques (cf. § 4.3.2) et méthodologique (cf. § 5.7.1).

Concernant la relation entre *symétrie* et *hétérogénéité* (Baudrit, 2009), nous avons observé dans le cas de trois dyades (A3, S1' et S2') une hétérogénéité restreinte et une faible (voire très faible) dissymétrie. Dans ces groupes, les élèves présentaient une proximité importante en matière de connaissances disciplinaires et de compétences évaluatives, ainsi que dans leur manière de comprendre et d'investir la démarche. Cette proximité était un peu moins évidente dans le cas de S2', mais les élèves ont réussi toutefois à se coordonner. D'ailleurs, nous devons souligner une évolution dans ce groupe d'élèves vis-à-vis du D1, lors duquel nous avions identifié une forte hétérogénéité entre les élèves (des différences significatives dans leur façon de s'engager dans la démarche). Le cas du groupe A4 est nettement différent des trois autres : cette dyade, qui a dysfonctionné, s'est caractérisée par une forte hétérogénéité dans leur manière d'aborder la démarche et par une forte dissymétrie entre les élèves à propos de leurs connaissances et compétences. Le rapport entre symétrie et hétérogénéité apparaît fondamental pour fonder la collaboration dans l'évaluation : il s'agit de deux éléments de base de la *situation de collaboration* qu'il conviendrait donc d'assurer, dans l'idée d'encourager le plus possible (sans pouvoir toutefois le garantir) l'apparition d'interactions (de collaboration) favorables aux apprentissages (Dillenbourg, 1999).

Par rapport aux *buts communs* dans les groupes, nous partons de la même hypothèse émise pour le D1 : dans un premier temps, le but (partagé) est *prescrit* – par la démarche, par la consigne, par l'enseignant. Ce but était, pour les élèves, d'écrire à deux une production, veillant à améliorer une production précédente. Or, comme nous l'avons signalé plus haut, aucune précision n'a pas été apportée quant à la collaboration attendue dans l'évaluation. De ce fait, il est difficile de dire si (ou en quoi) cette collaboration pouvait être perçue par les élèves aussi comme un but à atteindre. Par ailleurs, nous nous demandons si les élèves étaient conscients de participer à une démarche d'évaluation (collaborative, formative), compte tenu de la manière (peu explicite en ce sens) dont elle a été présentée à la classe. C'est dans un deuxième temps, en réalisant la démarche, que les élèves pouvaient (ou non) construire du sens autour de la démarche et, par ce biais, les buts pouvaient effectivement devenir communs. Dans ce D3, cette construction de sens restait difficile à observer mais, une fois de plus, nous avons inféré des buts (partagés) dans les processus d'évaluation et de régulation. Un premier but général, commun à toutes les dyades, était celui de produire un texte (écrire à deux une production finale du genre la LCL), qui se confond avec le but d'accomplir la tâche proposée. D'autres buts que nous avons identifiés sont : identifier précisément des éléments à améliorer dans la production de base (A3, S1', S2') ; s'assurer de remplir les exigences de la situation, de répondre aux attentes de l'enseignant, en faisant valider les décisions et les productions

(S1', S2') ; ajuster le fonctionnement social du groupe, par exemple pour redistribuer les responsabilités entre les élèves (A4) ; ajuster l'activité évaluative du groupe, pour mieux se servir des outils à disposition (A3), pour dépasser des difficultés d'écriture (A3), pour réaliser toutes les étapes de la démarche (A4), ou encore pour échanger et se coordonner davantage avant de prendre des décisions (S2'). Même si ces buts provenaient parfois de l'initiative d'un seul élève, nous considérons qu'ils devenaient à un moment donné partagés par la dyade (à l'exception certainement d'A4, marquée par des dysfonctionnements), concrétisés généralement dans des actions communes de régulation.

En ce qui concerne le *partage des responsabilités* dans les dyades, nos analyses montrent des différences importantes comparativement au D1. Pour l'autoévaluation de groupe, nous avons observé une répartition implicite des responsabilités pour A3 et, en partie, pour S2'. Dans cette dernière dyade, la distribution de certaines tâches était explicite (notamment celle de l'écriture du texte), faisant l'objet d'une organisation au préalable du mode de fonctionnement du groupe. En revanche, d'autres responsabilités apparaissaient distribuées d'une manière plus implicite, en fonction probablement des compétences de chaque élève : une forte participation de Jacob à la révision de l'orthographe et à l'organisation de la démarche, alors que Thierry contribuait davantage à la formulation des contenus (les arguments spécialement) de la production finale. Pour ce qui est de la dyade S1', les responsabilités apparaissaient plutôt socialement partagées dans le groupe : il n'y pas eu de distribution de tâches ni de rôles, ceux-ci étaient pris en charge par les deux élèves (de manière conjointe ou à différents moments de la démarche). Enfin, dans la dyade A4, la répartition de responsabilités (rôles, fonctions) était explicite (même si elle n'a pas été enregistrée, les élèves y font référence par la suite), mais contestée par un des élèves en cours d'activité. Or, son partenaire s'est montré réticent à envisager une manière alternative (plus équilibrée ?) de fonctionner dans le groupe. C'est probablement dans cette *rupture* que nous pouvons situer l'origine (ou l'une des sources) du conflit relationnel. En ce sens, nous confirmons l'importance de rendre plus explicites les enjeux de l'évaluation collaborative dès la présentation de la démarche, y compris pour travailler sur les représentations des élèves sur ce qui signifie travailler et évaluer ensemble (en matière de dialogue, de partage, de négociation, de réciprocité, par exemple).

Globalement, les rôles adoptés par les élèves pendant l'autoévaluation du groupe peuvent être qualifiés de *naturels* (suivant les propositions de Lavoie et Panet-Raymond, 2011). Or, dans le cas des dyades A4 et S2', nous avons identifié aussi certains rôles plus *formels*, donc formellement désignés et décidés par les élèves. La distinction entre leaders et suiveurs était passablement évidente dans la dyade A3, dont un élève apparaissait comme leader *expert* et *fonctionnel* (Alaoui *et al.*, 1996) et l'autre comme suiveur *participant* (Kellerman, 2007). Aussi dans le cas de la dyade A4, dont les rôles témoignaient en partie de la dynamique conflictuelle vécue : d'un côté, un leader expert mais aussi *dominateur* (cherchant à imposer son avis, sans tenir compte des opinions de son partenaire – Lavoie & Panet-Raymond, 2011), de l'autre côté, un opposant et suiveur *masochiste* (mal à l'aise mais, malgré tout, soumis au contrôle exercé par son co-équipier – Zaleznik, 1965, cité dans Kellerman, 2007). Dans le cas des deux dyades de la classe de Sonja (S1' et S2'), cette distinction leader-suiveur tendait à s'effacer : dans les deux groupes, les deux élèves se montraient comme des leaders experts (sachant que leur expertise pouvait porter sur des objets différents de la démarche). Pour ces dyades, nous remarquons une progression des élèves (vis-à-vis de leur fonctionnement dans le D1), qui nous amène à faire l'hypothèse d'un développement de compétences

scolaires (sur le plan de l'évaluation ainsi que sur le plan des savoirs disciplinaires en jeu) ou d'une appropriation des conditions de participation à des démarches évaluatives comme celles qui ont été proposées.

Par rapport à la *réciprocité* dans les groupes d'élèves, à l'exception de la dyade A4, nous observons un *engagement mutuel* (Mottier Lopez, 2013) dans les dyades et une disposition générale des élèves à construire des espaces communs de compréhension. La force du lien social et le partage de connaissances et compétences nécessaires à la réalisation de la démarche étaient particulièrement évidents dans les groupes A3 et S1' : les rapports entre pairs se basaient sur un respect mutuel, les élèves se considéraient mutuellement comme des ressources, les dialogues étaient constructifs. Dans le cas de la dyade S2, tout comme lors du D1, cette réciprocité s'est construite plus difficilement, probablement en raison des différences entre élèves (quant à leurs compétences et leurs manières de travailler). Toutefois, les élèves ont fait des efforts pour travailler ensemble, pour trouver des compromis et pour mener à bien la démarche. En ce qui concerne la dyade A4, il est difficile d'affirmer que les élèves travaillaient *ensemble* et, plus encore, qu'ils collaborent pour réaliser l'évaluation. Si le début de la démarche s'est déroulé (en apparence) tranquillement, à un moment donné (pour la rédaction du troisième argument) un malaise s'est installé et le groupe n'a plus fonctionné par la suite. Les difficultés éprouvées (sur le plan relationnel, en lien avec leur fonctionnement de groupe et les conditions nécessaires à la collaboration) contrastaient avec la *qualité* du texte produit, globalement adéquat. Or, nos analyses nous permettent d'affirmer que cette production finale aurait pu être rédigée par un seul élève : la LCL produite n'est pas vraiment le résultat d'une collaboration entre les élèves pendant la démarche évaluative.

Concernant les *dynamiques interactives* observées dans les groupes, la *co-construction* (Gilly *et al*., 2001) a prédominé dans le cas de trois dyades (A3, S1', S2') lors de l'évaluation en *cours d'activité*. Une continuité dans les idées proposées était évidente et elle s'est construite progressivement dans l'interaction (les actions et paroles de chacun *perturbant positivement* celles de l'autre). Dans la dyade A4, la dynamique qui a primé était celle d'une *confrontation contradictoire* (Gilly *et al*., 2001), mais les justifications des points de vue des élèves apparaissaient superficielles et l'opposition n'était finalement pas dépassée. En revanche, lors de l'évaluation *finale* du texte produit, la dynamique de *co-élaboration acquiesçante* (Gilly *et al*., 2001) a prédominé dans les quatre dyades (de manière semblable à ce que nous avons observé lors du D1). Cette manière d'aborder ce dernier moment d'évaluation, dans une logique très (trop ?) consensuelle et qui donne lieu à peu de verbalisations et de discussions, demande à être interrogée. Nous y inférons que les dyades considéraient probablement qu'il *ne s'agissait que* de confirmer leurs jugements et décisions prises en cours d'activité. La question se pose donc de savoir quel est l'intérêt de ce moment d'évaluation finale dans la démarche d'autoévaluation de groupe : est-elle utile pour les élèves, dans une logique d'évaluation collaborative et formative ? Au vu de nos analyses, il semblerait que ce n'est pas le cas, puisque généralement les élèves ne discutaient pas beaucoup sur les appréciations à marquer dans la grille et pratiquement aucune décision commune de régulation (d'ajustement des productions, par exemple) n'était prise. Ce constat rejoint celui d'Allal et Michel (1993) sur le fait que, dans des démarches instrumentées, lorsqu'on demande aux élèves d'enregistrer des appréciations dans l'outil, cette action devient une fin en soi, alors que l'objet de l'évaluation (et nous rajouterions, le but de la démarche évaluative) devient secondaire.

Mis à part la dyade A4, les groupes d'élèves ont donné à voir (comme lors du D1) une disposition générale à trouver l'accord lors des interactions. Or, dans cette autoévaluation de groupe nous avons observé beaucoup moins de situations de désaccord et, de ce fait, moins de situations de confrontation de points de vue différents. Cette diminution des ruptures possibles dans les discours et actions des élèves (Bachmann & Grossen, 2007) peut être en rapport avec la nature même de la démarche : puisqu'il s'agissait d'une autoévaluation de groupe (portant sur sa production propre), les élèves évitaient peut-être d'entrer en opposition pour ne pas déranger le *bon* fonctionnement du groupe et/ou de l'accomplissement de la tâche. Il se peut aussi que, puisque globalement les élèves (dans leurs groupes respectifs) s'engageaient dans la démarche d'une manière similaire (hétérogénéité restreinte) et mettaient en évidence une symétrie (relative) en matière de connaissances disciplinaires et de compétences évaluatives, il y avait moins de *risque* (ou de *probabilité*) de se retrouver en situation de désaccord (concernant leurs propositions et décisions en matière d'évaluation, en cours et en fin d'écriture).

Enfin, pour ce qui est des *processus de négociation*, nous insistons une fois de plus sur le fait que ces processus ne sont pas toujours facilement observables et, donc, pour la plupart, nous avons inféré leur existence à partir de certains indices. Pour ce qui est des rôles, par exemple, quand la répartition est implicite, la négociation entre les élèves l'est autant. Mais, vu que la plupart de dyades ont fonctionné correctement, la négociation (implicite) semble opérante. Quand la distribution est explicite (comme c'était le cas d'A4 et, en partie, de S2'), on peut concevoir qu'il y a eu négociation en amont de la démarche (même si celle-ci n'a pas été enregistrée lors de la récolte de données ; elle a pu avoir lieu hors enregistrement). Dans le cas de la dyade A4, la négociation des rôles et responsabilités en cours d'activité, souhaitée et proposé par un des élèves, n'a pas abouti – son partenaire ne voulant pas ajuster le mode de fonctionnement préétabli.

En ce qui concerne les buts, nous ne pouvons pas non plus affirmer qu'ils aient fait l'objet de négociations explicites. En revanche, lors de l'évaluation *en cours d'activité*, nous identifions des processus de négociation visant à décider des ajustements à apporter (ou non) dans les productions – en l'occurrence, centrés spécialement sur le développement des arguments. Ces négociations s'appuient sur les opérations de base de l'évaluation, notamment la prise et l'interprétation d'informations (pour identifier des éléments *problématiques*, pour faire des propositions et juger leur pertinence), puis également la prise de décisions (pour *agir* sur la production). Lors de l'évaluation finale, il n'y avait pas vraiment de négociation (comme nous l'avons signalé, les décisions prises résultaient d'un consensus rapide) ou bien elle ne portait que très peu sur les appréciations à donner et plus sur le déroulement de la démarche – plus précisément, sur le moment le plus approprié de renseigner l'outil (avant ou après l'écriture du brouillon, avant ou après la révision orthographique). Mais ces négociations ne débouchaient pas sur des décisions de régulations pouvant être utiles à l'amélioration des productions. Précisément, il est temps à présent de nous intéresser à la valeur formative de la démarche d'autoévaluation de groupe, pour comprendre ce qu'elle favorise (ou non) en matière d'apprentissages et de régulation.

8.3.3 Valeur formative de la démarche : apprentissages et régulations

Lors de l'autoévaluation de groupe, nous avons observé un nombre important d'épisodes de régulations (nettement plus élevé que lors de l'évaluation intergroupe) entre pairs et entre l'enseignant et les élèves. Concernant les formes interindividuelles de régulation entre pairs, un constat majeur est celui de l'identification d'indices de régulation *distribuée* (Perry & Winne, 2013) pour trois dyades (A3, A4 et S2') et de régulation *partagée* (Vauras *et al*., 2003) dans le cas d'une dyade (S1'). Les régulations distribuées apparaissent mieux réparties que lors du D1, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu de prédominance en matière de participation aux mécanismes de régulation d'un élève ou l'autre (sauf peut-être chez A3). Mais il reste possible de distinguer la nature de leurs apports respectifs, en fonction de leurs *compétences* et *expertises*. Dans les régulations interactives entre élèves et enseignant, un premier constat est que les dyades ont fait recours à l'enseignant de façon plus prononcée (comparativement au D1). Dans deux groupes d'élèves, ce rapport à l'enseignant était particulièrement marqué (A3 et S1'), alors que dans les deux autres (A4 et S2') c'était plutôt l'enseignant qui intervenait délibérément auprès des élèves. Dans tous les cas, l'accompagnement de l'enseignant apparaît essentiel, comme moyen de soutien à l'activité des élèves, à des fins de régulation rétroactive, proactive et immédiate.

Globalement, les mécanismes de régulations identifiées portaient, séparément ou à la fois, sur deux plans complémentaires : celui des savoirs disciplinaires et celui de l'activité de groupe. En alignement avec la consigne de l'activité d'écriture, la plupart des régulations identifiées visaient l'ajustement des contenus de la production en cours et vis-à-vis de la production de base. Si des améliorations sont constatées dans les productions finales (au regard des productions de base), certains éléments textuels propres au genre la LCL semblent ne pas être complètement maîtrisés par les élèves. C'est le cas spécialement dans les dyades S2' et, en partie, A3, pour lesquels nous avons identifié des régulations *dysfonctionnelles* (Laveault, 2007), voire *négatives* : certaines décisions prises, en matière de modifications apportées aux lettres, péjorent la qualité des productions et, dans le prolongement, pourraient être au détriment des apprentissages des élèves. Plus précisément, un élément textuel qui apparaît très investi et, à la fois, problématique est celui du développement des arguments – réalisé uniquement à partir d'exemples dans le cas d'A3 et donnant lieu à des arguments peu clairement formulés dans le cas de S2'. Si un travail d'approfondissement autour de cet élément apparaît nécessaire, du point de vue de l'évaluation il semble également indispensable de mieux définir (*pour* et/ou *avec* les élèves) les attentes et les indices observables (ou *signes parlants* – Hadji, 2012b) pour apprécier la qualité d'un argument et/ou leur niveau de développement.

En plus de la modification des contenus des productions, les mécanismes de régulation identifiés visaient aussi d'autres buts et portaient sur d'autres objets : ajuster l'activité évaluative du groupe (A3, A4, S2') ; faire valider le travail réalisé, pour s'assurer donc que la production et/ou l'évaluation de celle-ci correspondent aux attentes des enseignants (S1' et S2') ; ajuster d'autres aspects en lien avec le fonctionnement social du groupe (répartition des responsabilités à l'intérieur du groupe – A4). Par ailleurs, globalement (hormis les dysfonctionnements signalés), les mécanismes de régulation apparaissaient *fonctionnels*, dans le sens où ils permettaient aux dyades d'avancer dans la réalisation de la tâche, de

vérifier ou contrôler la pertinence de leurs actions et décisions évaluatives, ou encore d'assurer le fonctionnement *correct* du groupe sur le plan social.

Concernant les apprentissages potentiels pour les élèves pouvant résulter de leur participation à la démarche évaluative proposée, nous n'avons pas observé d'indices significatifs à ce propos dans la classe de Sonja. Dans la classe d'Arthur, nous avons identifié un épisode de régulation négative pour la dyade A3, qui pourrait être source d'une possible compréhension erronée à propos d'un savoir disciplinaire associé à la production d'une LCL (la cohérence entre les organisateurs logico-argumentatifs). En revanche, nous avons identifié aussi pour cette dyade des indices d'un développement potentiel des compétences évaluatives, en lien avec le recours des élèves aux outils mis à disposition pour effectuer la démarche (la feuille de constats, la grille d'évaluation) en tant que référents de l'évaluation. Dans la dyade A4, malgré les difficultés rencontrées, nous avons observé des indices d'une compréhension d'un élément textuel en particulier (les formes de développement des arguments dans une LCL) pour un seul élève, mais probablement plus en rapport avec l'interaction entre ce dernier et son enseignant qu'avec l'interaction avec son co-équipier. Le peu d'indices d'apprentissages potentiels identifiés questionne sur la fonction formative de l'évaluation et contraste largement avec l'ensemble de constats *positifs* en matière de collaboration que nous avons mis en évidence plus haut. Peut-être qu'il faudra interroger la pertinence de la démarche telle qu'elle a été proposée, vis-à-vis (entre autres) de son insertion à la fin de la séquence d'enseignement (nous y reviendrons lors de la présentation des perspectives de recherche - § 8.5).

8.3.4 La collaboration avec l'enseignant dans l'autoévaluation de groupe

La présentation de la démarche et de l'outil d'évaluation apparaît très similaire dans les deux classes. La consigne pour les élèves (de devoir, par deux, réécrire et améliorer leur production de base) s'inscrit complètement dans une fonction formative de l'évaluation. Or, seule Sonja a fait référence (d'une certaine manière) à la nature évaluative de la démarche – lorsqu'elle signalait qu'un processus d'autocritique était nécessaire pour décider des améliorations à apporter. L'outil (la grille) a été présenté avant tout comme un guide de production, pour soutenir l'activité des élèves. Sa valeur comme moyen de régulation a été donc mise en avant, même si aucune référence directe n'est faite par les enseignants à son caractère évaluatif. De ce fait, nous pouvons penser que, finalement, les élèves peuvent évaluer leurs productions sans être conscients qu'ils sont en train de le faire. C'est à nos yeux regrettable, car l'occasion semble perdue de construire un sens nouveau autour de l'évaluation avec les élèves : en insistant sur leur rôle principal dans celle-ci, en soulignant leurs capacités (en développement) en tant qu'évaluateurs, en pointant le caractère formatif de l'évaluation. Concernant le caractère collaboratif de la démarche, il n'est explicité ni par Arthur ni par Sonja. Cette question fondamentale reste elle aussi, comme lors du D1, inexploitée. Il convient de rappeler ici que nous considérons que, pour mieux exploiter les démarches d'évaluation (potentiellement) collaborative, les enseignants doivent acquérir de nouveaux « savoirs » et, probablement, ont besoin aussi de l'expérimenter davantage dans leurs classes – pour se construire une idée plus claire des enjeux et de la portée de la démarche, y compris pour prendre position quant à l'intérêt de sa mise en œuvre dans leurs classes.

Pour expliciter les contenus de la grille, les deux enseignants ont alterné entre des questions adressées aux élèves (sur leur compréhension des critères et questions-critères) et des interventions pour expliciter ou préciser les attentes derrière ceux-ci (quoique, pour certains critères, aucune précision n'est apportée). Les enseignants ont insisté particulièrement sur un élément textuel de la LCL, soit le développement des arguments : Sonja s'y est référée brièvement, alors qu'Arthur a fait un rappel (en interaction avec ses élèves) sur les trois formes d'effectuer ce développement – d'ailleurs, dans sa consigne, il a demandé aux dyades de les utiliser toutes dans leur production. En outre, Arthur et Sonja ont attiré l'attention des élèves sur la différence entre les critères portant sur des éléments textuels de la LCL et ceux se référant à des aspects transversaux de la langue (orthographe, syntaxe). Par rapport aux questions-critères sur la collaboration dans les dyades, Arthur les a introduites dès le départ (sans trop s'y attarder) alors que Sonja n'en a pas parlé lors de la présentation de la démarche – elle les a présentées plus tard, en cours d'activité, quand la fin de l'écriture des productions approchait.

Pendant la réalisation de la démarche, les enseignants ont accompagné plus activement les élèves que lors du D1. En réponse aux sollicitations des dyades, Arthur a utilisé un *guidage ciblé* (Mottier Lopez, 2012) pour indiquer clairement aux élèves des éléments de la production à corriger ou à améliorer. Sonja a alterné entre un *guidage ouvert* en un *guidage ciblé*, dans le premier cas pour encourager la réflexion des élèves notamment, et dans le deuxième cas pour indiquer (comme Arthur) ce qu'il fallait corriger ou, encore, pour orienter l'activité du groupe. Ces formes d'accompagnement et les retours proposés par les enseignants en cours d'activité contrastent avec le fait que, malgré la demande des élèves d'un feedback de leur part à la fin de la démarche (sur la production réalisée ou sur l'évaluation de celle-ci à l'aide de la grille), ni Arthur ni Sonja ne leur ont proposé une rétroaction précise.

L'accompagnement procuré par les deux enseignants aux dyades lors de ce D3 témoignent, à notre avis, d'une évolution dans la perception et la compréhension d'Arthur et Sonja des caractéristiques et enjeux d'une évaluation (potentiellement) collaborative. Notre hypothèse est que cette évolution implique leur appropriation des exigences particulières de ce type de démarche, ce qui les amène à réguler son enseignement, en adoptant une posture plus *soutenante* auprès des élèves.

Le moment de mise en commun apparaît en revanche très contrasté entre les deux classes. Arthur a posé différentes questions aux élèves pour faire un retour sur différentes *dimensions* de la démarche : la satisfaction des dyades avec leurs productions respectives, les changements introduits dans celles-ci (vis-à-vis des productions de base), l'utilisation de la grille lors de la démarche, les réflexions des élèves sur la collaboration dans leurs groupes respectifs (en réponse aux questions-critères figurant dans l'outil). Laissant d'abord les élèves s'exprimer, Arthur présentait ensuite son point de vue et proposait un feedback ciblé sur les deux derniers aspects – pour insister sur l'utilité de l'outil (la grille) pour soutenir l'activité des élèves (considérant que les élèves ne s'en sont pas vraiment servis) ainsi que sur l'importance de répondre honnêtement et de façon critique aux questions-critères posées (sur la collaboration). Sonja, quant à elle, a réalisé une mise en commun très brève et n'a posé qu'une question aux élèves sur leur ressenti face à l'expérience de devoir écrire à deux un texte. De ce fait, la mise en commun ne permettait pas vraiment d'effectuer un retour réflexif sur la démarche pour discuter, par exemple, des particularités de l'autoévaluation de groupe d'une LCL, des changements apportés aux productions, des processus

décisionnels sous-jacents, de l'usage de l'outil d'évaluation, des difficultés et/ou des aspects favorables de la démarche.

Après avoir discuté les résultats principaux de nos analyses des deux démarches observées, nous proposons dans la partie suivante une mise en relation de celles-ci afin de poser un regard plus distancié (bien qu'ancré dans nos analyses) sur ce qui est ou peut être une évaluation collaborative en classe.

8.4 Au regard des deux démarches observées : quelle évaluation collaborative en classe ?

Avant tout, nous tenons à préciser que notre but ici n'est pas de comparer strictement les deux démarches évaluatives expérimentées, car elles ne sont pas pleinement comparables. Certes, comme nous l'avons déjà indiqué (§ 5.2.2), ces démarches (d'évaluation intergroupe et d'autoévaluation de groupe) partagent certaines caractéristiques, telles que : l'implication des élèves (dans un plan *groupe*), leur caractère formel et instrumenté, leur nature interactive, leur visée formative. Mais elles comportent aussi des différences fondamentales, en lien notamment avec : le moment de leur insertion dans la séquence d'enseignement (au début ou à la fin), les objets évalués (la production d'autrui ou la propre ; des contenus disciplinaires et/ou la collaboration dans le groupe d'élèves), l'organisation des interactions entre pairs (à l'intérieur du groupe et/ou entre les groupes). Notre but est plutôt – pour répondre à nos questions de recherche – de comprendre comment l'évaluation collaborative *prend forme* et en quoi est-il possible (ou non) d'affirmer qu'elle est collaborative. Pour ce faire, nous allons revenir sur certains éléments théoriques et constats de recherche que nous avons présentés plus haut (§ 4.2) pour les mettre en rapport avec nos propres analyses et résultats. Premièrement (§ 8.4.1), nous revenons sur les caractéristiques des deux démarches analysées et sur les objets évalués. Deuxièmement (§ 8.4.2), nous nous identifions les aspects de la démarche d'évaluation qui sont objets de collaboration entre les élèves. Troisièmement (§ 8.4.3), nous nous focalisons sur la question des compétences évaluatives des élèves pouvant être développées à travers leur participation aux démarches d'évaluation collaborative. Finalement (§ 8.4.4), nous proposons une série de *principes* et de conditions qui nous apparaissent nécessaires à la collaboration dans l'évaluation

8.4.1 Types de démarches et objets évalués

Avec l'hypothèse que l'évaluation collaborative peut prendre différentes formes, nous avons fait le choix méthodologique d'expérimenter et d'analyser deux démarches évaluatives différentes : évaluation intergroupe (D1) et autoévaluation de groupe (D3). A travers ces deux formes, nous veillions à identifier des éléments essentiels de la collaboration dans l'évaluation : des *principes*, des *conditions* nécessaires à sa réalisation. Pour ce qui est de *l'organisation temporelle* des démarches (leur moment d'insertion dans la séquence), nous sommes parti de l'idée que l'autoévaluation est une « habileté » à développer (Scallon, 2007, cité dans Hadji, 2012a) et que l'apprentissage de celle-ci est progressif. En ce sens, nous nous appuyons sur les propositions d'Allal (1999), quant à l'intérêt d'impliquer d'abord les élèves dans des

démarches d'évaluation entre pairs (en l'occurrence, entre groupes) pour ensuite leur proposer des situations d'autoévaluation au sens strict (ici, d'autoévaluation de groupe).

Lorsque nous considérons ces démarches dans le cadre d'une évaluation (potentiellement) collaborative, nous prenons distance des propositions d'auteurs comme Falchikov (2004) et Prins *et al.* (2005), dans leurs manières de définir les évaluation inter- et intra-groupe. Notamment, l'évaluation intra-groupe porte (pour les deux auteurs) sur les contributions individuelles des élèves au travail de groupe. Tout en reconnaissant cette possibilité (qui pourrait être utile pour, par exemple, identifier et réguler des situations de participation inéquitable des élèves à la démarche), nous privilégions le plan *groupe* et, donc, considérons le groupe *en tant qu'unité* (*as a whole* – Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016). De ce fait, l'évaluation porte sur la production conjointe des élèves (leur production écrite) et/ou sur le processus de collaboration dans le groupe, non sur les apports de chaque élève au produit/processus. C'est pourquoi nous préférons parler ici d'autoévaluation de groupe. Par rapport à l'évaluation intergroupe, notre compréhension est plus en phase avec les propositions des auteurs : elle a lieu quand un groupe évalue la production d'un autre groupe.

Comme nous l'avons déjà signalé (cf. § 4.1), de nombreux travaux scientifiques distinguent (et, ce faisant, mettent en évidence les tensions possibles entre) les dimensions *produit-processus* ou encore *contributions individuelles-travail de groupe* (e.g., Boud *et al.*, 1999 ; Macdonald, 2003 ; Gillies & Boyle, 2010). Il convient de rappeler que les préoccupations des chercheurs et des enseignants en lien avec le choix à porter sur ces dimensions (dans le cadre de la définition de l'objet à évaluer) sont souvent rattachées à des pratiques d'évaluation sommative (e.g., Ross & Rolheiser, 2003). Pour notre part (et comme nous l'avons déjà indiqué à plusieurs reprises), nous abordons l'évaluation collaborative en considérant qu'elle est susceptible de servir avant tout à une fonction formative. Nos constats par rapport aux indices de régulation (entre les élèves et avec l'enseignant) identifiés dans les démarches évaluatives proposées nous confirment l'intérêt de poursuivre dans cette ligne de pensée.

En ce qui concerne l'objet évalué dans les démarches expérimentées, notre choix a été… de suivre le choix des enseignants participant à notre recherche. Dans les séminaires de formation (comme nous l'avons déjà précisé – cf. § 5.2.1), les enseignants se posaient des questions quant à la manière d'articuler des objectifs transversaux (compétences sociales, fonctionnement du groupe) et des objectifs disciplinaires dans l'évaluation du travail de groupe d'élèves (Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016). Suite aux observations et analyses préliminaires, la conclusion a été que les compétences sociales doivent se mettre au service des apprentissages disciplinaires et, donc, que l'évaluation collaborative devrait avant tout porter sur ces derniers. Sut cette base, pour l'évaluation intergroupe (D1) seul le plan des savoirs disciplinaires a été retenu au départ comme objet à évaluer (les critères et questions-critères formulés dans l'outil en rendent compte). Or, à travers les interactions et les dialogues pendant la démarche, le plan social de la collaboration *reprend sa place* en tant qu'objet d'évaluation : des régulations entre pairs portent sur le fonctionnement social et sur l'activité évaluative (de nature à la fois sociale et épistémique) de groupe ; les questions des enseignants lors de la mise en commun portent également sur la collaboration entre les élèves. Lors de l'autoévaluation de groupe (D3), les objectifs transversaux

reviennent formellement dans l'organisation de la démarche : les deux questions-critères dans l'outil d'évaluation portent sur la collaboration dans le groupe.

En plus des dimensions mentionnées ci-dessus, nombre de publications (e.g., Abrami *et al*., 1996 ; Boud *et al.*, 1999 ; Freeman & Dyrenfurth, 2003 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001) distinguent le plan des savoirs disciplinaires et le plan du fonctionnement social des groupes comme des objets possibles d'évaluation dans des contextes collaboratifs. Ces travaux mettent en évidence la difficulté à prendre une décision concernant le fait d'évaluer un seul plan ou les deux (ou, encore, de le faire de manière séparée ou articulée). Nous ne pouvons que constater qu'il s'agit d'une difficulté inhérente aux processus d'évaluation dans des situations de collaboration et, en ce qui nous concerne, également lorsqu'il s'agit de penser la collaboration dans les processus d'évaluation. Même si ces deux objets sont distingués et si des choix sont faits quant à ce que l'on souhaite évaluer, la mise en œuvre de la démarche évaluative fait que, à un moment ou à un autre, leur interconnexion ressort inévitablement. C'est ce que nous observons lors du D1, comme expliqué ci-dessus. Ainsi, en cohérence avec la perspective située, qui considère les apprentissages comme des constructions sociales liées aux relations entre les individus et le contexte (e.g., Mottier Lopez, 2008), nous proposons de penser l'évaluation collaborative à partir de l'intégration entre les dimensions individuelles et sociales, disciplinaires et transversales. Nonobstant, nous considérons très pertinente la mise en garde faite par Boud *et al*. (1999) à propos de la multiplication des objets évalués : l'évaluation de différents objets dans une même situation et à travers une même tâche peut, selon ces auteurs, conduire à négliger un ou plusieurs de ces objets. Dès lors, il nous paraît donc important d'aborder la définition de l'objet avec prudence (comme il a été fait lors des dispositifs observés), par exemple, en déterminant un *objet principal* à évaluer, tout en admettant l'existence d'autres *objets complémentaires* (en lien avec la complexité inhérente au caractère collaboratif de l'évaluation).

8.4.2 Les objets de la collaboration : focus sur les critères d'évaluation ?

Un aspect sur lequel insistent et coïncident un nombre important de travaux (Boud *et al.*, 1999 ; Falchikov, 2004 ; Gouli *et al*., 2008 ; Kwok & Ma 1999 ; Prins *et al*., 2005 ; Stefani, 1992 ; Strijbos *et al.*, 2009) est celui de la prise en compte des critères d'évaluation comme objet privilégié pour penser la collaboration dans l'évaluation. C'est notamment le cas des publications qui proposent une collaboration possible entre les élèves et l'enseignant. Il s'agit de *discuter*, *négocier*, *clarifier* et/ou *s'accorder* sur les critères qui seront utilisés dans l'évaluation. Le but étant donc de construire une compréhension commune autour des critères, sachant que la définition des qualités attendues à propos de l'objet évalué est l'une des composantes essentielles de tout processus d'évaluation (Mottier Lopez, 2017).

Si nous sommes d'accord avec l'idée d'octroyer une place centrale aux critères d'évaluation, nous remarquons que les références à la mise en place du processus collaboratif leur concernant restent générales, voire inexistantes. En ce, McConnell (1999, 2002) constitue une des rares exceptions, quand il avance un peu plus de détails sur la manière dont la négociation peut se dérouler : enseignants et apprenants discutent sur les critères et ces derniers doivent être convenus ensemble (et, en cas de désaccord avéré, il est même possible de faire appel à un *juge* externe pour trancher). Dans les classes

d'Arthur et Sonja, la négociation de significations autour des critères se concentre sur le moment de la présentation des outils d'évaluation – sachant qu'en fonction de la démarche (et de l'enseignant) il y a plus ou moins de participation des élèves. Or, nous considérons que cette négociation de significations n'est pas trop présente pendant la réalisation de l'évaluation ni lors de la mise en commun - alors que, dans un but d'appropriation de la démarche, la discussion sur les critères d'évaluation (un retour systématique à ceux-ci) devrait concerner ces différents moments.

Pour insister davantage sur la collaboration dans l'évaluation, nous pourrions envisager que les élèves décident, en accord avec l'enseignant, des critères pertinents à évaluer à un moment donné. Par exemple, dans le cas du D1, vu qu'il s'agit d'une évaluation en début de séquence, les critères auraient pu faire l'objet d'une sélection, afin de retenir seulement ceux qui font sens pour les élèves – pour les élargir par la suite, au fur et à mesure de l'avancement de la séquence. Une autre alternative serait de proposer une démarche semblable à celle rapportée par Hargreaves (2007) : sur la base de l'analyse des productions d'autrui, chaque groupe d'élèves définit une liste de critères, discutés ensuite de manière collective lors de la mise en commun.

Par ailleurs, nous tenons à souligner, suivant les propositions d'auteurs comme Prins *et al*. (2005) et Mottier Lopez (2013), que nous concevons la collaboration dans l'évaluation comme pouvant impliquer d'autres composantes du processus, différentes (ou en plus) de la définition des critères d'évaluation. Nous pensons, par exemple, au jugement porté par les groupes d'élèves sur les productions propres ou celles d'autrui, ainsi qu'aux processus de feedback qui visent des ajustements des productions des élèves. Les démarches d'évaluation intergroupe et d'autoévaluation de groupe expérimentées concernent particulièrement ces deux composantes. Par rapport à la première (jugement conjoint sur la production) nos analyses montrent, globalement, une disposition des élèves à collaborer (à construire une relation dialogique d'évaluation, à partager leurs connaissances et compétences, à s'engager dans des dynamiques positives et constructives d'interaction) et un fonctionnement de groupe favorable aux régulations (et, potentiellement, aux apprentissages). En revanche, la deuxième composante (le feedback), observée principalement dans les interactions entre élèves lors de la confrontation des évaluations (D1), ne rend pas vraiment compte d'une logique de collaboration et le potentiel d'apprentissages est quasiment absent. C'est un constat intéressant, compte tenu du fait que des travaux scientifiques soulignent que les élèves peuvent accepter plus facilement les remarques et commentaires fournis par leurs pairs, comparativement à ceux qui proviennent de l'enseignant (e.g., Black *et al.*, 2004). Or, d'autres publications donnent à voir que les élèves peuvent éprouver des difficultés importantes à accepter l'avis évaluatif d'autrui, à être critiqués par des pairs, à voir dans leur feedback une source possible d'améliorations – dans des contextes d'éducation supérieur, par exemple, des apprenants signalent fréquemment ne pas avoir confiance en leurs pairs en tant qu'évaluateurs (Cheng & Warren, 1997 ; Falchikov, 2004). De ce fait, il conviendrait de repenser l'organisation de ce type de moments de confrontation pour que les interactions entre les élèves deviennent des sources potentielles de régulation (pour améliorer les productions, pour comprendre les critères d'évaluation, pour s'approprier des savoirs disciplinaires). Aussi pour que les élèves développent une confiance mutuelle dans leurs feedbacks, tout en veillant à assurer aussi une présence constante de l'enseignant – pour accompagner les élèves dans le processus et pour

leur proposer également son feedback expert, dans une perspective de triangulation (Mottier Lopez & Allal, 2010).

8.4.3 Les compétences évaluatives des élèves

En lien avec l'implication des élèves dans l'évaluation, y compris en collaboration, la littérature fait parfois référence au possible développement de *compétences évaluatives* chez les élèves (e.g., McConnell, 1999, 2002 ; Sebba *et al*., 2008), sans forcément préciser de quelles compétences il s'agit ou comment se produit leur développement. A travers nos analyses, dans certains épisodes d'interactions (entre les élèves, avec l'enseignant), nous identifions des indices de régulation pouvant être favorables au développement de ces compétences, telles que : une compétence à repérer et interpréter des informations (dans les productions évaluées, par rapport à un critère donné) ; une compétence à prendre des décisions évaluatives et à les expliquer ; une compétence à s'appuyer sur les outils mis à disposition (notamment les grilles d'évaluation) pour effectuer l'évaluation.

Notre revue de la littérature nous amène à affirmer que la question des compétences évaluatives chez les élèves est très peu thématisée à l'heure actuelle. Or, les propositions de certains auteurs peuvent être convoquées pour le mettre en lien avec nos constats et pour caractériser les compétences identifiées dans nos analyses. Par exemple, en nous inspirant de Jorro (2003, 2006), nous considérons que les élèves peuvent développer des compétences en lien avec :

- la *définition de l'objet évalué*, ou du moins la circonscription et/ou la compréhension de celui-ci ;
- la *référentialisation*, du moins en ce qui concerne la participation des élèves à la définition et à la construction d'une compréhension (commune) des critères d'évaluation ;
- l'*interprétation*, du point de vue de la confrontation nécessaire entre *référents* et *référés* (Hadji, 2012b) ;
- la *communication* entre les élèves (à l'intérieur et à l'extérieur des groupes), nécessaire pour exprimer et confronter leurs idées, inférences, représentations et compréhensions, ainsi que pour faire connaître les résultats de l'évaluation ;
- le *conseil*, assimilé pour nous au feedback, qu'il soit fourni ou demandé par le groupe, par les pairs, par l'enseignant.

Il s'agit, en somme, de compétences *de base* pour évaluer, fortement en lien avec les *invariants* de l'activité évaluative (Mottier Lopez, 2017), ces composantes constitutives de tout processus d'évaluation que l'élève a à développer dans sa qualité d'évaluateur-apprenti (et non expert, à la différence de l'enseignant).

Sluijsmans *et al*. (2002), définissent à leur tour trois compétences, en lien aussi avec ces composantes : à définir des critères d'évaluation, à juger la production d'un pair, à proposer un feedback constructif. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, par rapport à nos constats, nous insisterions en particulier sur l'apprentissage nécessaire (le développement) de la compétence à donner des feedbacks constructifs,

fondamental dans des démarches d'évaluation intergroupe qui prévoient une communication des évaluations réalisées. Dans le cas de l'autoévaluation de groupe, la proposition de Bourgeois et Laveault (2015) apparaît particulièrement appropriée : les auteurs parlent de « la » compétence à évaluer (en singulier donc), à savoir la capacité des élèves à s'approprier et à utiliser les critères d'évaluation pour analyser leurs productions et à choisir des stratégies susceptibles de les aider à les rendre meilleures. L'accent est mis donc sur l'apprentissage de l'autoévaluation et le développement des capacités d'autorégulation des élèves. Pour ce faire, l'accompagnement de l'enseignant s'avère indispensable pour, par exemple, faciliter l'appropriation et l'usage des critères d'évaluation, en les mettant en relation avec des indices observables (Hadji, 2012b) à repérer dans les productions, aspect peu développé dans les démarches expérimentées (particulièrement dans la classe d'Arthur).

Enfin, dans une démarche d'évaluation collaborative, d'autres compétences évaluatives peuvent être considérées. Par exemple, Webb et Palincsar (1996) font référence à des compétences à élaborer, questionner et discuter des idées. Il s'agit de compétences communicationnelles et dialogiques qui apparaissent, en effet, fondamentales pour permettre aux élèves d'entrer dans des dynamiques interactives favorables aux apprentissages (comme celles de la *co-construction* et la *confrontation contradictoire* – Gilly *et al*., 2001), voire pour surmonter des difficultés et dysfonctionnements (comme ceux constatés dans la dyade A4 lors du D3).

8.4.4 Principes et conditions nécessaires à la collaboration dans le processus évaluatif

Afin de valoriser la collaboration à travers l'évaluation, Swan *et al.* (2006) proposent de bien définir dès le départ ce que l'on entend par collaboration ainsi que sa place dans la situation d'apprentissage et dans le processus évaluatif. S'agit-il d'apprendre à collaborer ou la collaboration sera-t-elle envisagée comme un moyen pour accéder à (l'apprentissage) des savoirs disciplinaires ? Il est important de le clarifier, y compris dans les cas où l'on souhaite articuler les deux perspectives (la collaboration comme *fin* et comme *moyen*). Dans les dispositifs que nous avons observés, la collaboration est abordée avant tout comme un moyen : pour produire un texte, pour évaluer un texte, pour apprendre sur la LCL à travers l'évaluation des textes. En revanche, la place et le but de la collaboration *dans l'évaluation* n'ont pas été précisés : au-delà de l'exigence d'accomplir la tâche, quel est l'intérêt d'évaluer à deux ? Comment, concrètement, les élèves peuvent-ils collaborer pour évaluer ? Ces éléments de clarification n'ont pas été apportés et, de ce fait, un des constats clés de notre recherche est que la nature collaborative des démarches évaluatives (autant l'évaluation intergroupe que l'autoévaluation de groupe) reste occulte, car elle n'est jamais explicitée… et pourtant, globalement, les élèves collaborent ! Il nous semble donc essentiel de sortir du *non-dit*, qui fait penser que l'idée de collaborer, de travailler (ici, d'évaluer) ensemble, va de soi. Rendre explicites les finalités et les attentes de la collaboration dans l'évaluation peut très probablement contribuer à donner plus de sens aux démarches, ainsi qu'à mettre en évidence les conditions nécessaires à la collaboration entre élèves et avec l'enseignant.

Parmi ces conditions nécessaires à l'évaluation collaborative, suivant les propositions de Hargreaves (2007), nous retrouvons notamment : une centration sur les processus d'apprentissage en classe et une

familiarité des acteurs de la classe (élèves, enseignant) avec les situations collaboratives d'apprentissage et avec les buts et les processus d'évaluation. Mais ce n'est pas tout : l'auteure insiste également sur la place de l'évaluation collaborative dans une conception dialogique de la construction de connaissances entre les élèves et l'enseignante. De ce fait, l'évaluation doit être elle-même soutenue par des espaces de dialogue et de négociation (autour des éléments sur lesquels nous avons déjà insisté, en cohérence avec les propositions de différents auteurs : la construction collective des critères, le jugement de la qualité des productions, le sens du feedback construit). D'où l'intérêt d'analyser et décrire en détail les dynamiques interactives et les formes des discours que prennent les échanges entre élèves dans leur activité évaluative – ce que nous avons veillé à effectuer dans notre recherche.

A partir de nos constats, nous continuons à penser qu'il n'existe pas qu'une seule manière de collaborer dans l'évaluation. Toutefois, ayant identifié une diversité de dynamiques, que nous avons caractérisé à l'aide de la typologie des interactions de co-élaboration (Gilly *et al*., 2001), certaines apparaissent clairement plus intéressantes à développer pour potentialiser le caractère dialogique des démarches d'évaluation collaborative. C'est le cas notamment de la *co-construction* et de la *confrontation contradictoire*, riches en verbalisations et en négociations de significations. En matière des formes des discours, celui qualifié de *cumulatif* par Mercer (2000) semble dominer dans les échanges observés, ce qui donne à voir une disposition des élèves à communiquer de manière positive, à exprimer ses idées et à les accepter mutuellement, sans forcément les examiner ou les discuter de manière critique. Tout en reconnaissant sa valeur, le discours *exploratoire* (que nous avons observé très peu) pourrait s'avérer plus propice à soutenir les apprentissages dans des démarches d'évaluation collaborative, en ce que les idées (propositions, interprétations, appréciations, décisions) des élèves demandent à être discutées et analysées de manière critique. C'est le cas également de *l'argumentation critique et co-constructive* proposée par Asterhan (2013), qui insiste en plus sur son insertion dans un climat collaboratif et de respect mutuel, ainsi qu'une perception de l'activité dialogique comme une compétition entre des idées et non entre les individus qui les expriment.

D'autres « principes » et conditions, que nous avons dégagé à partir de notre revue de la littérature (cf. § 4.3.2), se confirment à travers nos analyses comme un cadre de référence utile pour comprendre, à des fins de modélisation, l'évaluation collaborative en classe. En ce qui concerne l'articulation entre *symétrie* et *hétérogénéité*, nous sommes d'accord avec Baudrit (2007, 2009) sur le fait qu'il s'agit de deux éléments de base nécessaires pour favoriser le processus collaboratif. Si leur présence ne garantit pas l'émergence d'interactions de collaboration entre les élèves dans la situation (Dillenbourg, 1999), regrouper des élèves ayant des connaissances et des compétences plus ou moins équivalentes apparaît en effet important pour leur permettre de participer à l'activité commune d'évaluation. Nous constatons que quand ces éléments de base ne sont pas présents (comme c'était le cas de deux dyades dans la classe d'Arthur – A1 et A4), c'est-à-dire quand les différences (par rapport aux connaissances des élèves ou à la représentation qu'ils se font de la tâche) sont très marquées, la collaboration est contrariée : non parce que le résultat du travail soit inadéquat, mais parce que la *relation de collaboration évaluative* ne se concrétise pas. Pour être plus précis, nous parlerons (à partir de nos constats) du rapport favorable entre une *faible dissymétrie* et une *hétérogénéité restreinte*, permettant de dynamiser les interactions (en raison des possibles différences dans les *expertises respectives* des élèves) et, à la fois, de se coordonner dans la manière d'aborder la

démarche. En ce, dans l'évaluation collaborative, la coordination des points de vue apparaît aussi importante que la place octroyée à la différence, dans une relation de complémentarité (Linell, 2009).

Concernant les *buts communs* des élèves, nous observons qu'ils sont définis et négociés (souvent, de manière implicite) par les élèves pendant les démarches d'évaluation, en construisant du sens autour de celle-ci, à partir de la consigne de travail – et au but commun *imposé* qu'elle comporte. Pour l'évaluation intergroupe (D1), il s'agit d'évaluer ensemble la production d'autrui. Pour l'autoévaluation de groupe (D3), le but est de produire à deux un texte, en veillant à améliorer une production de base. Dans les deux cas, nos analyses des interventions des enseignants donnent à voir que les caractéristiques essentielles des démarches sont très peu (ou pas) explicitées : leur nature évaluative, formative et collaborative ne sont pas mises en avant. Pourtant, les buts communs des élèves (que nous inférons notamment à partir des indices de régulations dans l'interaction) correspondent passablement bien à ces caractéristiques, par exemple : prendre des décisions évaluatives pertinentes (fondées, discutées, justifiées), préciser l'objet de l'évaluation, organiser la démarche pour être efficaces, redistribuer les responsabilités à l'intérieur du groupe, échanger et se coordonner davantage avant de prendre des décisions. Évidemment, cette liste est une compilation de buts inférés dans différents épisodes, groupes et démarches. Nous ne les avons donc pas observés de manière systématique. Mais le fait de les constater nous paraît en soi très encourageant du point de vue de la compréhension de l'évaluation collaborative en classe, car les buts identifiés dépassent le *simple* accomplissement de la *tâche d'évaluation* (même si celui-ci reste aussi un but, notamment pour certains élèves). Les groupes d'élèves semblent *lire entre les lignes* du non-dit, puis agir en conséquence. Nous faisons l'hypothèse que le fait d'expliciter davantage ce qui est attendu en matière de collaboration dans l'évaluation pourrait favoriser la définition des buts communs dans les groupes d'élèves, la mise en œuvre de mécanismes de régulation et, finalement, renforcer le potentiel formatif de la démarche (en matière de soutien aux apprentissages principalement). Cette explicitation, que nous imaginons *systématique* et *transversale* (c'est-à-dire, répétée dans le temps et à différents moments de la démarche), viendrait s'intégrer dans une conceptualisation de l'évaluation collaborative plus large, où les processus d'apprentissage et d'évaluation s'inter-fécondent. Autrement dit, la fonction formative et la nature collaborative de l'évaluation seraient mis en avant, dans une perspective proche de celle de l'*assessment for learning*, (e.g., Earl, 2003 ; Laveault & Allal, 2016a) avec l'idée qu'il est possible d'apprendre de et par le moyen de l'évaluation (ici, collaborative).

Le *partage de responsabilités* dans le groupe apparaît aussi comme une condition de base qui peut évoluer en cours d'activité et prendre différentes formes, en s'appuyant sur des négociations (plus ou moins explicites) à propos de l'organisation du travail, le caractère (plus ou moins) collectif des efforts et/ou les rôles adoptés par les élèves. Globalement, nous remarquons une capacité importante des groupes à s'organiser pour réaliser la démarche, à prendre des décisions communes, à travailler de manière conjointe. Les dyades A1 et A4 constituent clairement une exception à ce sujet. La dyade A4 dysfonctionne sur un plan relationnel en raison notamment de sa difficulté à gérer son organisation interne (celle que les élèves eux-mêmes avaient décidée). La dyade A1, quant à elle, présente un mode particulier de collaborer, pas vraiment *dans* l'évaluation mais du moins dans la réalisation de la tâche scolaire (qui était ici d'évaluer une production écrite). Les responsabilités assumées par les élèves sont essentiellement différentes et nous pouvons affirmer qu'une seule élève effectue l'évaluation. Ainsi, il nous semble impossible de parler

d'une évaluation collaborative (malgré l'accomplissement de la tâche). Dans ce cas, le mode de fonctionnement est peut-être collaboratif d'un point de vue social (organisationnel, structurel) mais non du point de vue des enjeux épistémiques de la démarche (d'évaluer ensemble une production).

Enfin, en lien avec cette dernière idée, nous remarquons l'importance de la *réciprocité* dans l'évaluation collaborative. Dans les deux démarches et dans la plupart des dyades, nous observons une participation relativement équilibrée des deux élèves à la démarche évaluative ainsi que des rapports constructifs sur le plan social et épistémique. La force du lien social et le partage de connaissances et compétences nécessaires à la réalisation de la démarche apparaissent particulièrement marqués dans le cas de certains groupes (A2, A3, S1). Sur la base des propositions de Wenger (1988), Mottier Lopez (2013) aborde la collaboration dans l'évaluation dans une perspective situationniste, en lien avec trois conditions inter-reliées : un *engagement mutuel*, une *entreprise commune* et *la construction d'un répertoire partagé*. Concernant la première condition, comme déjà dit, la participation des élèves apparaît souvent équilibrée et, d'une manière générale (peut-être à une exception près), ils se montrent tous engagés dans la démarche et impliqués dans les actions communes associées à l'évaluation. Par rapport à la deuxième condition, nous observons à travers nos analyses des éléments pointés par Mottier Lopez : une évolution dynamique de l'évaluation en cours de processus, qui s'appuie sur les échanges entre les élèves (et avec l'enseignant), sur la confrontation de points de vue, sur la révision des intentions de l'activité évaluative du groupe, sur les processus de négociation à différents niveaux (les buts, les décisions, les désaccords, etc.). Enfin, à propos de la troisième condition, la construction d'un répertoire partagé (d'un langage commun, d'outils, d'actions, de routines) est moins évidente, probablement en raison du caractère ponctuel des démarches expérimentées. Nous faisons l'hypothèse qu'une participation soutenue (plus régulière, plus systématique) à des démarches d'évaluation collaborative pourrait favoriser l'émergence de ces éléments (que l'on aperçoit en partie dans l'évolution de la relation évaluative observée dans les dyades S1 et S2) pour qu'ils deviennent constitutifs de chaque microculture de classe.

8.5 Questions ouvertes, pistes de réflexion et perspectives

Nous pensons pouvoir affirmer, suite à nos analyses, que la collaboration est possible dans l'évaluation dans des situations d'enseignement-apprentissage à l'école primaire. Évidemment, cette affirmation, très générale, est à nuancer compte tenu des résultats que nous venons d'exposer en détail. Dans le même ordre d'idée, nous considérons qu'un nombre de questions restent ouvertes. Nous les présentons ici, dans le but d'ouvrir des pistes de réflexion, d'envisager des perspectives de recherche futures et, humblement, de proposer une exploitation concrète et pédagogique de nos résultats de recherche.

- *Quid des apprentissages*. C'est certainement pour nous la dimension la plus importante qui reste à approfondir : comment concrétiser le potentiel d'apprentissages pouvant résulter de la participation des élèves à des démarches d'évaluation collaborative ? Puis, du point de vue du dispositif de recherche, comment appréhender au mieux l'impact de la démarche sur les apprentissages individuels des élèves (en lien avec le domaine disciplinaire, avec les capacités transversales, avec les compétences spécifiquement évaluatives) ? Ayant identifié des indices ponctuels d'apprentissages

potentiels, à partir de l'analyse d'un nombre limité de cas, une piste à suivre est celle des études longitudinales, s'appuyant davantage sur des méthodologies (qualitatives, quantitatives ou mixtes) permettant d'identifier plus précisément des *traces* d'apprentissages à moyen ou à long terme.

- *L'idéal collaboratif*. Nous continuons à insister sur l'idée que l'évaluation collaborative peut prendre différentes formes – au regard, par exemple, du type et de l'organisation de la démarche, des dynamiques d'interaction possibles, des formes des discours, de la nature des régulations émergentes. Nous avons identifié (en nous appuyant sur différentes propositions de la littérature) une série d'éléments (des « principes » ou « conditions ») nécessaires, à notre sens, pour pouvoir parler de collaboration dans l'évaluation. Mais, est-il nécessaire que tous ces éléments soient présents ? Sommes-nous à la recherche d'une collaboration « parfaite », difficilement atteignable ? Quelles sont les attentes minimales à définir pour une évaluation collaborative ? Intuitivement, nous aurions tendance à répondre qu'il est en effet nécessaire que les éléments que nous avons identifiés soient présents. Mais il faudrait également insister sur le fait que la relation entre les acteurs (élèves, enseignant), en plus d'être centrée sur les enjeux de l'évaluation, doit s'avérer constructive, positive sur les plans social et épistémique. Ce dernier aspect vient donc s'articuler au point précédent (quid des apprentissages), visant l'élargissement de notre recherche afin de mieux saisir ce que les élèves apprennent à travers l'évaluation.

- *Le rôle de l'enseignant.* L'enseignant reste le référent incontournable pour trancher dans des situations de difficulté ou de désaccord, afin d'éviter des possibles dysfonctionnements et, surtout, la construction de mauvaises représentations (sur les contenus de savoir, sur la manière de réaliser la tâche, sur la manière d'évaluer et sa valeur en termes d'apprentissage). Dans les situations de collaboration entre élèves, comme celles des démarches évaluatives observées, l'enseignant ne peut pas *s'effacer* face aux élèves qui attendent ses rétroactions, ni face à lui-même et ses propres motivations pour les soutenir. Un équilibre semble important à trouver entre la condition d'expert de l'enseignant et son intention d'encourager le fonctionnement autonome des groupes d'élèves (visant à ce que les élèves se reconnaissent et s'acceptent mutuellement comme des ressources pour la réalisation des démarches évaluatives). Cet équilibre doit également concerner les modes d'accompagnement des élèves (avec des guidages plus ou moins ciblés ou ouverts), en s'adaptant à leurs besoins et en tenant compte des enjeux d'apprentissage de la situation. Pour y arriver, comme nous l'avons souligné plus haut, il est nécessaire de permettre aux enseignants de développer progressivement de nouvelles compréhensions et compétences liées à la mise en place d'une évaluation collaborative. D'autres « savoirs » sont en effet requis pour que les enseignants puissent mettre en évidence les enjeux (et les écueils) d'une démarche d'évaluation collaborative en classe – en matière, notamment, de compréhension de ce qui signifie collaborer dans ce cadre et de la visée formative de cette modalité évaluative. A futur, des espaces de formation continue pourraient être pensés pour aller dans cette direction. Par ailleurs, sur le plan de la recherche, un autre prolongement possible est celui d'examiner plus précisément les modes d'accompagnement proposés par les enseignants et leur impact sur les processus d'évaluation et de collaboration.

- *La collaboration possible entre élèves et enseignant*. Il s'agit d'un élément central dans la compréhension de l'évaluation collaborative en classe et qui reste pourtant sans réponse complètement satisfaisante dans le cadre de notre recherche. Sur quels éléments de la démarche cette collaboration peut-elle porter ? En quoi la relation entre l'enseignant et l'élève peut-elle relever d'une (vraie) collaboration ? Quels éléments de notre cadre de référence et d'analyse restent valables pour penser cette collaboration ? A travers nos résultats, nous constatons une négociation autour des critères d'évaluation, qui apparaît concentrée sur le début de la démarche dans le D1, puis plus intégrée à son déroulement dans le D3. Mais nous nous demandons si cette négociation des significations des critères (qui, d'ailleurs, n'est pas l'objet d'un travail systématique, allant de la présentation de la démarche à la mise en commun) suffit pour dire qu'il y a collaboration. Nous continuons à penser que l'évaluation collaborative implique plus et que, par exemple, elle est à penser également en lien avec les dynamiques dialogiques (de discussion, de négociation, de prise de décision) possibles entre enseignant et élèves au sujet d'autres composantes de l'évaluation : la prise et interprétation d'informations, la prise de décisions. Par ailleurs, le questionnement serait à élargir pour tenter de comprendre comment l'enseignant peut gérer à mieux la double contrainte de collaborer avec les élèves pendant l'évaluation et de les accompagner pour assurer la collaboration entre pairs dans le groupe.

- *Les outils d'évaluation et leur usage*. Nous avons mis en évidence des problèmes potentiels des outils d'évaluation proposés concernant leur compréhension et leur utilisation par les élèves. Nous aurions pu encore en pointer d'autres, par exemple, pour questionner la pertinence d'un critère d'évaluation portant sur la « présentation soignée » des productions, élément qui n'est pas en lien avec le genre textuel ni avec les aspects transversaux de la langue. Partant de l'idée que tout outil est toujours perfectible, nous nous demandons si, dans le cadre d'une évaluation collaborative, il serait possible de construire l'outil (la formulation des critères, le type d'appréciation demandée, mais aussi la consigne d'utilisation) de sorte à encourager davantage la discussion entre les élèves ? Par exemple, nous avons constaté que, d'une manière générale, les questions-critères suscitent plus d'échanges entre les élèves. De plus, par leur caractère ouvert, elles pourraient favoriser l'évaluation des productions écrites à partir d'un regard multiple (générique, transversal et singulier – Dolz & Abouzaïd, 2015). Toujours par rapport à l'utilisation de l'outil et, dans le prolongement, afin de rendre plus explicite l'identification de référés, une consigne pour les élèves pourrait être d'entourer ou de souligner les indices identifiés dans la production pour décider l'atteinte d'un critère. Il s'agit de garder des traces de l'activité de l'élève, à l'aide d'un « système de codage » qui sert à mettre en évidence les liens entre les objectifs (et les critères) et la production de l'élève (Wegmuller, 2007). Cette proposition pourrait servir à éviter de tomber dans une évaluation superficielle (pas suffisamment étayée, qui ne s'appuie pas sur des éléments précis des productions ou qui se fait sans vraiment comprendre les critères), comme nous l'avons observé parfois. Dans tous les cas, il s'agirait d'amener les élèves à expliquer leurs choix et à ne pas produire des « réponses » sans les comprendre et sans les discuter au sein du groupe.

- *La confrontation des évaluations et la suite des régulations*. Nos résultats montrent que, lors des confrontations des évaluations (évaluation intergroupe), le potentiel de régulation (et

d'apprentissage) de la situation de collaboration tend à disparaître (la dimension sociale prédomine et les dyades toutes seules ne sont pas en mesure de saisir les enjeux épistémiques de l'échange). Pourtant, nous sommes convaincu que ces moments peuvent s'avérer très riches pour les élèves, à condition de penser autrement l'accompagnement de l'enseignant et d'envisager une certaine structuration de la rencontre. Pour ce faire, il serait judicieux de tourner le regard vers des propositions (des manières de faire, des pistes, des techniques) des pédagogies coopératives (e.g., Buchs *et al.,* 2004 ; Buchs, 2017), qui insistent sur la structuration des interactions afin de favoriser l'échange entre les élèves (Bourgeois & Nizet, 1997). Les moments de confrontation des évaluations peuvent ainsi s'avérer particulièrement intéressants pour créer et/ou exploiter davantage d'occasions de régulation : les élèves pourraient, à ce moment-là, expliquer leurs propositions concrètes d'amélioration des productions, voire réécrire directement (par dyades ou tous ensemble) un passage problématique du texte, accompagnés par l'enseignant. Il s'agit donc de faire en sorte que les élèves comprennent quoi faire de leurs interprétations (surtout quand elles sont différentes), puis de concevoir des espaces et des moments leur permettant de se servir effectivement des évaluations réalisées et du feedback (des pairs, de l'enseignant), en dépassant l'échange et le constat.

- *L'évaluation de la LCL et, plus largement, des productions écrites.* En lien, entre autres, avec les particularités des outils conçus et des critères d'évaluation définis, il reste ouverte la question sur la manière la plus pertinente d'aborder l'évaluation des productions écrites dans l'approche par genres. Quelles dimensions aborder : génériques, transversales, spécifiques au texte ? Est-il possible de les concilier dans une seule démarche ou dans un seul outil ? C'est pour nous une question complexe, pour laquelle il n'y a probablement pas de réponse unique, mais qui doit être considérée pour repenser la définition de l'objet à évaluer (car, évidemment, en fonction de la dimension retenue, le regard évaluatif change), la construction des outils évaluatifs et, plus largement, les caractéristiques de la démarche. En ce qui concerne particulièrement la LCL, la question du caractère convaincant des arguments, abordée directement lors du D1, apparaît comme un aspect fondamental du point de vue disciplinaire mais qui reste à approfondir, à définir plus précisément – autant pour les enseignants que pour les élèves.

- *Les moments collectifs dans l'évaluation collaborative*. Ces moments de discussion collective (de présentation de la démarche, de mise en commun) sont d'une grande valeur pour construire du sens sur l'évaluation. Dans les séminaires de formation, les enseignants soulignaient l'importance d'aménager des espaces de discussion avec toute la classe afin de construire du sens partagé avec les élèves sur les démarches évaluatives expérimentées. Pour les enseignants, ce sont essentiellement ces moments qui apparaissent porteurs d'apprentissages (pour construire le sens des critères d'évaluation, pour exploiter les démarches vécues par les groupes). La construction d'une appréciation commune négociée par les élèves deviendrait ainsi secondaire pour définir l'évaluation collaborative. Pourtant, nous constatons que ces espaces collectifs ont été sous-exploités, notamment les mises en commun des deux classes lors du D1 et celle du D3 dans la classe de Sonja. Elles demandent à être encore réfléchies davantage pour se mettre au service de la collaboration dans l'évaluation et de la fonction formative de la démarche. Il conviendrait de penser ces espaces autrement, de veiller à définir dès le départ (lors de la préparation de la démarche) le *fil conducteur* qui traversera les

moments collectifs (avant et après) et les moments de travail (d'évaluation) de groupe. De plus, nous pensons que la nature évaluative de la démarche demande à être explicitée davantage, dans la manière de présenter les consignes, par exemple, ainsi qu'en utilisant le vocabulaire spécifique à l'évaluation.

- *Construction et structure de la démarche*. Les interactions peuvent devenir contreproductives quand quelques règles ne sont pas fixées sur la manière de collaborer – par exemple, pour anticiper l'émergence de possibles difficultés relationnelles (comme celles observées dans la dyade A4 ou lors de la confrontation des évaluations de S1 et S2), sachant que celles-ci peuvent avoir lieu à tout moment. Comme le signale McConnell (2002), l'équilibre (parfois très fragile) entre la critique et le soutien des autres (des pairs, particulièrement) est un élément fondamental à travailler avec tous les acteurs de l'évaluation. La question se pose de savoir si, du moins dans un premier temps, les démarches d'évaluation collaborative doivent être plus structurées. Le but étant de donner à voir plus clairement aux élèves comment peuvent-ils collaborer dans l'évaluation, quelles attitudes et compétences sont à mettre en œuvre, sur quels aspects doivent-ils focaliser leurs échanges et leur regard – *in fine*, de rendre plus explicite le processus évaluatif et de collaboration dans l'évaluation. Une idée pour structurer davantage la démarche serait de prendre appui sur les propositions de Trahasch (2004), concernant des *scripts*[132] pour soutenir l'organisation de l'évaluation collaborative entre pairs en ce qui concerne, par exemple, la manière de juger l'atteinte des critères et de justifier les décisions évaluatives, la transmission du feedback à autrui, et la mise en œuvre de régulations (ajustements) suite à l'évaluation réalisée.

- *Le point de vue des acteurs*. Une dernière perspective de recherche, pour compléter les analyses portant sur des interactions en contexte réel de classe, pourrait être d'investiguer davantage le point de vue des acteurs : par des entretiens semi-dirigés, par exemple, menés avec des enseignants et des élèves, suite à leur participation à des démarches d'évaluation collaborative. Ces informations seraient utiles à des fins de triangulation et pourraient, entre autres, être un moyen d'approfondir la question des apprentissages des élèves et celle de la collaboration possible entre enseignant et élèves.

En introduction de notre manuscrit, nous avons indiqué notre intention d'amener une redéfinition conceptuelle de l'autoévaluation et de la collaboration, ainsi que d'offrir des perspectives pour penser une modélisation plus large des processus d'évaluation formative en classe. A travers notre projet scientifique, nous espérons avoir réussi une contribution en cette direction, en ayant interrogé l'idée d'une évaluation collaborative à l'école primaire et en ayant examiné deux modalités possibles de celle-ci en classe. Maintenant que ce projet arrive à terme, c'est avec grande satisfaction intellectuelle que nous accueillons ses résultats et que nous envisageons d'ores et déjà ses ouvertures vers de nouvelles *aventures* de recherche dans le domaine de l'évaluation des apprentissages scolaires.

[132] Nous proposerons de parler plutôt de *scénario*, pour faire référence à une structure dynamique et évolutive de la démarche. Il s'agirait en effet plus d'une anticipation des manières de faire, d'une forme de guidage, d'un déroulement concerté (aussi avec les élèves à un moment donné).

REFERENCES

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appollonia, S. & Howden, J. (1996). L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Alaoui, A., Laferrière, T. & Meloche, D. (1996). *Apprendre en collaboration avec d'autres… le travail en équipe, théorie et pratique.* Québec : Université Laval. Repéré à http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/6references/therese.html

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. In A. Camps & M. Milian (Ed.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 145-166). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : Presses Universitaires de France.

Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. In D. Laveault & L. Allal (Ed.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 259-273). London: Springer.

Allal, L. & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-299). Paris : Editions OCDE.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' Professional Judgment in the Context of Collaborative Assessment Practice. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Ed.), *Designing Assessment for Quality Learning, The Enabling Power of Assessment* (pp. 151-165). London: Springer.

Allal, L. & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction, 10*, 137-152.

Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie, 60*, 265-296.

Amhag, L. (2013). Creativity in and between Collaborative Peer Assessment Processes in Higher Distance Education. *Creative Education, 4*, 94-104.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives, 26*(1), 5-31.

Anadón, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives – Hors-Série, 5*, 26-37.

Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice, 48*(1), 12-19.

Andriessen, J., Pardijs, M. & Baker, M. (2013). Getting on and getting along: Tensions in the development of collaborations. In M. Baker, J. Andriessen & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 205-230). London and New York: Routledge.

Arnaud, M. (2003). Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF), 10*. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696421

Asterhan, C.S.C. (2013). Epistemic and interpersonal dimensions of peer argumentation: Conceptualization and quantitative assessment. In M. Baker, J. Andriessen & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 251-271). London and New York: Routledge.

Bachmann, K. & Grossen, M. (2007). Contextes et dynamiques des interactions entre apprenants dans une situation de mentorat. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 129-147). Bruxelles : De Boeck.

Baker, M., Andriessen, J. & Järvelä, S. (2013). Introduction: Visions of learning together. In M. Baker, J. Andriessen & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 1-30). London and New York: Routledge.

Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive - déductive. *Recherches qualitatives, 26*(2), 85-109.

Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Barron, B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The journal of the learning sciences, 9*(4), 403-436.

Baudrit, A. (1998). Interactions sociales et apprentissages scolaires : des observations paradoxales et des pistes explicatives. *Revue française de pédagogie, 122*, 31-39.

Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école : que peuvent faire les élèves tuteurs ? *Carrefours de l'éducation, 15*, 118-134.

Baudrit, A. (2007a). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.

Baudrit, A. (2007b). Tutorat entre pairs : les processus de régulation mis en œuvre par les élèves. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 113-127). Bruxelles : De Boeck.

Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation, 27*, 103-116.

Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.

Bennett., R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(1), 5-25.

Berzin, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation, 27*, 3-6.

Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74.

Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 139-148.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 8-21.

Blain, S. (1995). Écrire et réviser avec ses pairs. *Québec français, 97*, 28-30.

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment, 1*(2), 1-12.

Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In H. G. Richey & R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (pp. 26-50). Chicago: University of Chicago Press.

Bloxham, S. & West, A. (2004). Understanding the rules of the game: marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29*(6), 721-733.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research, 31*(6), 445-457.

Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher education, 18*(5), 529-549.

Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 24*(4), 413-426.

Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. M. (2007). Outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie, 35*(2), 1-11.

Bourgeois, E. (2011). Les théories d'apprentissage : un peu d'histoire... In E. Bourgeois & G. Chapelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 23-39). Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. & Buchs, C. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. In P. Caspar & Ph. Carré (Ed.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 291-308). Paris : Dunod.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourgeois, L. & Laveault, D. (2015). Évaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. In P.-F. Coen & L. Bélair (Ed.), *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (pp. 99-117). Bruxelles : De Boeck.

Brna, P., Self, J., Bull, S. & Pain, H. (1999). Negotiated collaborative assessment through collaborative student modelling. In R. Morales, H. Pain, S. Bull & J. Kay (Ed.), *Proceedings of the workshop on open, interactive and other overt approaches to learner modelling* (pp. 35-42). Le Mans: AIED.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages, 153*, 98-108.

Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brown, G. T., Irving, S. E., Peterson, E. R. & Hirschfeld, G. H. (2009). Use of interactive–informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction, 19*(2), 97-111.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Ed.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Berne : Peter Lang.

Buchs, C., Gilles, I. & Butera, F. (2012). Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 211-220). Paris : Presses Universitaires de France.

Buchs, C., Lehraus, K. & Butera, F. (2006). Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes. In Ph. Dessus & E. Gentaz (Ed.), *Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives et éducation* (pp. 183-199). Paris : Dunod.

Buchs, C., Lehraus, K. & Crahay, M. (2012). Coopération et apprentissage. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 421-454) Bruxelles : De Boeck.

Buchs, C., Pulfrey, C., Gabarrot, F. & Butera, F. (2010). Competitive conflict regulation and informational dependence in peer learning. *European Journal of Social Psychology, 40*, 418–435.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie, 163*, 105-125.

Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F. & Quiamzade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves ? In E. Gentaz, E. & Ph. Dessus (Ed.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 168-183). Paris : Dunod.

Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cardinet, J. (1990). Évaluation interne, externe ou négociée ? In *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 139-156). Fribourg : Delval.

Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire : des origines à demain*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Chau, J. (2005). Effects of collaborative assessment on language development and learning. *The Language Learning Journal, 32*(1), 27-37.

Cheng, W. & Warren, M. (1997). Having second thoughts: student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education, 22*(2), 233-239.

Cheng, W. & Warren, M. (2000). Making a difference: Using peers to assess individual students' contributions to a group project. *Teaching in Higher Education, 5*(2), 243-255.

Chevallard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (Ed.), *L'évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris : INRP.

Cicero, C. & Lafont, L. (2007). Interaction de tutelle et imitation modélisation interactive entre élèves : l'effet de la formation d'élèves-tuteurs en gymnastique sportive. *Bulletin de psychologie, 490*, 335-348.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research, 64*(1), 1-35.

Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris : ESF éditeur.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Cowie, B. & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 6*(1), 101-116.

Crinon, J. & Marin, B. (2008). Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative. In Communication. In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo & C. Beaudet (Ed.), *Actes du Colloque international « De la France au Québec, L'Écriture dans tous ses états »* (pp. 12-15). Poitiers : Institut des textes et manuscrits modernes.

Crinon, J. Marin, B. & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. In J. Durand, B. Habert & B. Laks (Ed.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'08* (pp. 459-473). Paris : Institut de Linguistique Française.

Crinon, J., Marin, B. & Legros, D. (2003). L'impact de la collaboration à distance sur l'apprentissage des temps du récit au cycle 3. In C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau (Ed.), *Environnements Informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 103-114). Strasbourg : ATIEF-INRP.

Crook, C. (2013). Varieties of 'togetherness' in learning – and their mediation. In M. Baker, J. Andriessen & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 33-51). London and New York: Routledge.

Daiute, C. & Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition and instruction, 10*(4), 281-333.

Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International journal of educational research, 13*(1), 9-19.

Damşa, C., Ludvigsen, S. & Andriessen, J. (2013). Knowledge co-construction – epistemic consensus or relational assent? In M. Baker, J. Andriessen & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 97-119). London and New York: Routledge.

Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. London and New York: Routledge.

Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L. & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps, 27*(3), 25-38.

Davis, B. (2005). Trois attitudes dans la recherche en éducation : autour de « l'explicite », de « l'implicite » et de la « complicité ». *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 397-416.

Davis, N. T., Kumtepe, E. G. & Aydeniz, M. (2007). Fostering Continuous Improvement and Learning Through Peer Assessment: Part of an Integral Model of Assessment. *Educational Assessment, 12*(2), 113-135.

Dawes, L. & Sams, C. (2004). Developing the capacity to collaborate. In K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (Ed.), *Learning to Collaborate: Collaborating to Learn* (pp. 95-109). New York: Nova Science Publishers.

Deakin-Crick, R., Sebba, J., Harlen, W., Guoxing, Y. & Lawson, H. (2005). *Systematic review of research evidence of the impact on students of self- and peer-assessment. Protocol.* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

De Ketele, J.-M. (2011). La sélection à l'entrée en formation. In F. Regnard & L. Mottier Lopez (Ed.), *Former à l'enseignement musical, pratiques et problématiques évaluatives* (pp. 51-64). Paris : L'Harmattan.

De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.

De Landsheere, G. (1971). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie.* Bruxelles : Éditions Labor.

De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers de Théodile, 3*, 27-52.

De Saussure, L. & Morency, P. (2013). Adverbiaux temporels et sériels en usage discursif. *Cahiers Chronos*, *26*(1), 337-353.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), 371-393.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.

Ding, S. & Flynn, E. (2000). Collaborative learning: An underlying skills approach. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (Ed.), *Rethinking collaborative learning* (pp. 3-18). London and New York: Free Association Books.

Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif.* Paris : Armand Colin.

Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 61*, 137-169.

Dolz, J. & Abouzaïd, M. (2015). Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues. *Forum Lecture, 2*, 1-15. Repéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_2_Dolz_Abouzaid.pdf

Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques, 137/138*, 179-198.

Dolz, J. & Pasquier, A. (1994) Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères, 10*, 163-179.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1999). A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale. In S. Plane (Ed.), *Manuels et enseignement du français* (pp. 117-132). Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.

Dolz, J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Ed.) (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 3, 5e et 6e. Bruxelles : De Boeck.

Dolz, J., Mabillard, J.-P., Tobola Couchepin, C. & Vuillet, Y. (2009). Analyse contrastée des difficultés des élèves dans la rédaction d'une réponse au courrier des lecteurs, et de leur traitement en classe. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 31*(3), 541-563.

Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique.* Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks: Corwin.

Ekundayo, J. (2010). Time to focus on Followers: Looking at the other side of the Leadership 'coin'. *Academic Leadership: The Online Journal, 8*(4). Repéré à https://scholars.fhsu.edu/alj/vol8/iss4/78/

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Merlin (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan Publishing Company.

Fahim, M., Miri, M. & Najafi, Y. (2014). Contributory role of collaborative assessment in improving critical thinking and writing. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 3*(1), 1-11.

Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education & Training International, 32*, 175-187.

Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching, 3*(2), 102-108.

Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et apprentissages, 9*, 62-83.

Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-39). Bruxelles : De Boeck.

Fisher, E. (1993). Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged. *Language and Education, 7*(4), 239-257.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale: Erlbaum.

Freeman, S. A. & Dyrenfurth, M. J. (2003). Using peer assessments in team activities. *Journal of Industrial Technology, 20*(1), 1-8.

Friedman, B. A., Cox, P. L. & Maher, L. E. (2008). An expectancy theory motivation approach to peer assessment. *Journal of Management Education, 32*(5), 580–612.

Galbraith, D. & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction, 9*, 93-108.

Gielen, S. (2007). *Peer assessment as a tool for learning*. Unpublished doctoral dissertation, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgium.

Gielen, S., Dochy, F. & Onghena, P. (2007). An inventory of peer assessment diversity. In S. Gielen, *Peer assessment as a tool for learning* (pp. 67-94). Unpublished doctoral dissertation, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgium.

Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 933-940.

Gilly, M. (2001). Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 21-32). Paris : L'Harmattan.

Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.-P. (2001). Interactions entre pairs et progrès cognitifs dans trois tâches de résolution de problèmes chez des enfants de 13 ans. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 79-101). Paris : L'Harmattan.

Golder, C. (1992). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance, 46*, 99-112.

Golder, C. (1996). La production de discours argumentatifs : revue de questions. *Revue française de pédagogie, 116*, 119-134.

Golder, C. & Favart, M. (2003). Argumenter c'est difficile… Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Études de linguistique appliquée, 130*, 187-209.

Gómez Ruiz, M. Á. & Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10*(2), 9-30.

Gouli, E., Gogoulou, A. & Grigoriadou, M. (2008). Supporting self-, peer-, and collaborative-assessment in e-learning: the case of the PEer and Collaborative ASSessment Environment (PECASSE). *Journal of Interactive Learning Research, 19*(4), 615-647.

Grossen, M. (2018). Interaction ou inter-actions ? Deux conceptions de la notion d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique, 68*, 121-128.

Grossen, M. & Muller Mirza, N. (sous presse). Interactions and dialogue in education: Dialogical tensions as resources or obstacles. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Ed.), *Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. London: Routledge.

Guéguen, N. & Martin, A. (2008). L'effet de l'imitation sur l'évaluation d'autrui : une expérimentation dans un contexte de séduction. *Revue internationale de psychologie sociale*, *4*(21), 5-24.

Gueldenzoph, L. E. & May, G. L. (2002). Collaborative peer evaluation: Best practices for group member assessments. *Business Communication Quarterly, 65*(1), 9-20.

Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation, 27*, 19-35.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles de jeu.* Paris : ESF éditeur.

Hadji, C. (1992). L'évaluation des actions éducatives. Paris : Presses Universitaires de France.

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée.* Paris : ESF éditeur.

Hadji, C. (2012a). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autoévaluation, une voie pour la réussite scolaire. Paris : ESF éditeur.

Hadji, C. (2012b). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.

Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Editions Nathan.

Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record, 113*(2), 240-264.

Hadwin, A. F., Järvelä, S. & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). New York and London: Routledge.

Hanrahan, S. J. & Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development, 20*(1), 53-70.

Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 14*(2), 185-199.

Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal, 16*(2), 207-223.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hickey, D. T. (2003). Engaged participation versus marginal nonparticipation: A stridently sociocultural approach to acheivement motivation. *The Elementary School Journal, 103*(4), 401-429.

Iiskala, T. (2015). *Socially shared metacognitive regulation during collaborative learning processes in student dyads and small groups.* Unpublished doctoral dissertation, University of Turku, Turku, Finland.

Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2013). Regulating emotions together for motivated collaboration. In M. Baker, J. Andriessen & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 162-181). London and New York: Routledge.

Johnson, D. W. (1999). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice, 38*(2), 67-73.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379.

Johnson, D. W. & Johnson, F. (2017). Joining together: Group theory and group skills. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Johnson, D. W., Johnson, R. & Holubec, E. (1993). *Circles of learning. Cooperation in the clasroom.* Edina: Interaction Book Company.

Johnston, L. & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29*(6), 751-768.

Jorro, A. (2003). L'évaluateur est un autre ! In Astolfi, J.-P. (Ed.), *Éducation, formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* (pp. 223-236). Paris : ESF éditeur.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation, 29*(1), 31-44.

Kahl, S. (2005). Where in the world are formative tests? Right under your nose! *Education Week, 25*(4), 11.

Kellerman, B. (2007). What Every Leader Needs to Know About Followers. *Harvard Business Review, 85*(12), 84-91.

Kelly, D. M. & Brandes, G. M. (2008). Equitable classroom assessment: Promoting self-development and self-determination. *Interchange, 39*(1), 1-28.

Kumpulainen, K., Hmelo-Silver, C. E. & César, M. (Ed.) (2009). *Investigating classroom interaction: Methodologies in action*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 48-63). London and New York: Routledge.

Kutnick, P. & Colwell, J. (2010). Dialogue enhancement in classrooms: Towards a relational approach for group working. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 192-215). London and New York: Routledge.

Kwan, K. & Leung, R. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 21*, 205–214.

Kwok, R. C. & Ma, J. (1999). Use of a group support system for collaborative assessment. *Computers & Education, 32*(2), 109-125.

Lafont, L. & Ensergueix, P. (2009) La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation, 27*, 37-52.

Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck.

Laveault, D. (2012). L'évaluation des compétences à enseigner : au coeur de la professionnalisation du métier d'enseignant. Analyse comparée dans le monde anglo-saxon. *Spirale - Revue de recherches en éducation, 49*, 189-205.

Laveault, D. & Allal, L. (Ed.) (2016a). *Assessment for learning in the classroom: Meeting the challenge of implementation*. London: Springer.

Laveault, D. & Allal, L. (2016b). Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues. In D. Laveault & L. Allal (Ed.), *Assessment for learning in the classroom: Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). London: Springer.

Lavoie, J. & Panet-Raymond, J. (2011). *La pratique de l'action communautaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lavoie, N., Levesque, J.-Y. & Laroui, R. (2008). Contenus et répartition des échanges entre élèves de première année du primaire au cours de tâches d'écriture réalisées en dyade. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée, 11*(3), 215-236.

Lavoie, N., Levesque, J. Y. & Marin, J. (2011). Les interactions lors d'activités d'écriture collaborative au premier cycle du primaire : la contribution de l'étayage de l'enseignant. *La Recherche en Education, 6*, 2-20.

Lebow, D. (1993). Constructivist values for systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development, 41*(3), 4-16.

Lefebvre, S. & Deaudelin, C. (2001). Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs soutenu par ordinateur. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 621-648.

Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 170-191). London and New York: Routledge.

Lehraus, K. & Buchs, C. (2008). Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 159-179). Bruxelles : De Boeck.

Lehraus, K. & Rouiller, Y. (2008). Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/ apprentissage coopératives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Ed.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 1-27). Berne : Peter Lang.

Lejk, M. & Wyvill, M. (2001). Peer assessment of contributions to a group project: a comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 26*(1), 61-72.

Lejk, M., Wyvill, M. & Farrow, S. (1997). Group learning and group assessment on undergraduate computing courses in higher education in the UK: Results of a survey. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 22*(1), 81-91.

Leman, P. J. (2010). Gender, collaboration and children's learning. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 216-239). London and New York: Routledge.

Lew, M. D., Alwis, W. A. M. & Schmidt, H. G. (2008). *Peer Assessment in Problem-based Learning: Students' Views*. Erasmus University: Netherland.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making.* Charlotte: Information Age Publishing Inc.

Littleton, K. & Mercer. N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 271-288). London and New York: Routledge.

Loddington, S. (2008). *Peer assessment of group work: a review of the literature.* Repéré à http://webpaproject.lboro.ac.uk/files/WebPA_Literature%20review%20.pdf

Longhurst, N. & Norton, L.S. (1997). Self-assessment in coursework essays. *Studies in Educational Evaluation, 23*, 319-330.

Macdonald, J. (2003). Assessing online collaborative learning: process and product. *Computers & Education, 40*(4), 377-391.

Marin, B. & Legros, D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue. *Langages, 164*(4), 113-125.

Maxwell, G. (2002). *Moderation of Teacher Judgments in Student Assessment*. Brisbane: Queensland School Curriculum Council.

McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist, 44*(2), 137-146.

McConnell, D. (1999). Examining a collaborative assessment process in networked lifelong learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 15*(3), 232-243.

McConnell, D. (2002). The Experience of Collaborative Assessment in e-Learning. *Studies in Continuing Education, 24*(1), 73-92.

McDonald, B. & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 10*(2), 209-220.

McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons, 87*(1), 40-49.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners.* Clevedon: Multilingual Matters.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together.* London and New York: Routledge.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach.* London: Routledge

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives.* Paris : Presses Universitaires de France.

Morales Villabona, F. (2015). Autoévaluation et collaboration : analyse des interactions entre élèves à l'école primaire. In P.-F. Coen & L. Bélair (Ed.), *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (pp. 119-136). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2005). *Co-constitution de la microculture de classe dans une perspective située : étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire.* Thèse de doctorat inédite, Université de Genève, Suisse.

Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique, 148*, 939-952.

Mottier Lopez, L. (2015a). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2015b). Tâches pour apprendre, tâches pour évaluer. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 19*, 55-65.

Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. Dans B. Noël & S. C. Cartier (Ed.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Ed.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Ed.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-249). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (2009). *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. & Morales Villabona, F. (2016). Teachers' professional development in the context of collaborative research: Toward practices of collaborative assessment for learning in the classroom. In D. Laveault & L. Allal (Ed.), *Assessment for learning in the classroom: Meeting the challenge of implementation* (pp. 161-180). London: Springer.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives, 6*(18). Repéré à http://questionsvives.revues.org/1235

Mottier Lopez, L., Borloz, S., Grimm, K., Gros, B., Herbert, C., Methenitis, J., Payot, C., Pot, M., Schneuwly, J.-L. & Zbinden, S. (2010). Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves. Expérience d'une recherche collaborative. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 33-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110-138.

Murphy, P. (2000). Gender identities and the process of negotiation in social interaction. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (Ed.), *Rethinking collaborative learning* (pp. 139-160). London and New York: Free Association Books.

Nixon, J. & Topping, K. (2001). Emergent writing: The impact of structured peer interaction. *Educational psychology, 21*(1), 41-58.

Noël, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation. In G. Figari & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 109-118). Bruxelles : De Boeck Université.

Noël, B., Romainville, M., Wolfs, J. L. & Wolf, J. L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie, 112*, 47-56.

Noonan, B. & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(17), 1-8.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques, 280*, 47-64.

O'Donnell, A. M. & Hmelo-Silver, C. E. (2013). Introduction: What is Collaborative Learning? An Overview. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan & A. M. O'Donnell (Ed.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 1-15). New York: Routledge.

Office central de la coopération à l'école – OCCE 66 (2000). *Comment vivre et apprendre ensemble autrement ? Dossiers coopératifs No. 3.* Montpellier : CDDP des Pyrénées Orientales.

Ogden, L. (2000). Collaborative tasks, collaborative children: An analysis of reciprocity during peer interaction at key stage 1. *British Educational Research Journal, 26*(2), 211-226.

Osborne, J. & Chin, C. (2010). The role of discourse in learning science. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 88-102). London and New York: Routledge.

Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal, 81*(4), 443-456.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2009). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in psychology, 8*, 422.

Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: Comparing the two definitions helps understand the nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching, 8*(2), 5-7.

Paquay, L., Darras, E. & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. In G. Figari & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 119-133). Bruxelles : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse, 4*, 25-28.

Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Perry, N. E. & Winne, P. H. (2013). Tracing students' regulation of learning in complex collaborative tasks. In S. Volet & M. Vauras (Ed.), *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances* (pp. 45-66). London: Routledge.

Popham, W. J. (2006). All about accountability/phony formative assessments: Buyer beware. *Educational Leadership, 64*(3), 86-87.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont : Éditions Mardaga.

Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A, Kirschner, P. A. & Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*, 417-444.

Resnick, L. B. & Nelson-Le Gall, S. (1997). Socializing intelligence. In L. Smith, J. Dockrell & P. Tomlinson (Ed.), *Piaget, Vygotsky and beyond: Future issues in developmental psychology and education* (pp. 110-120). London: Routledge.

Rodrigues, P. (2006). Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 193-201). Paris : L'Harmattan.

Rogat, T. K. & Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Socially shared regulation in collaborative groups: An analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes. *Cognition and Instruction, 29*(4), 375-415.

Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D. & Littleton, K. S. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking skills and creativity, 3*(3), 177-191.

Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernández, F. & Zúñiga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 128-148). London and New York: Routledge.

Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *27*(2). Repéré à http://ripes.revues.org/499

Roschelle, J. & Jackiw, N. (2000). Technology design as educational research: Interweaving Imagination. Inquiry & Impact. In A. Kelly & R. Lesh, (Ed.), *Research design in mathematics & science education* (pp. 777-797). Amsterdam: Kleuwer.

Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Berlin: Springer.

Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 11*(10), 1-13.

Ross, J. A. & Rolheiser, C. (2003). Student assessment practices in co-operative learning. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Ed.), *Co-operative learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 119-135). New York: Routledge.

Rouiller, Y. & Howden, J. (2010). La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements. Montréal : Chenelière.

Roux, J.-P. (2004). Le travail en groupe à l'école. *Les cahiers pédagogiques, 424*. Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/+-No424-Le-travail-de-groupe-+

Saada-Robert, M. & Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 28*(3), 487-514.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science, 18*(2), 119-144.

Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 77-84.

Sales Cordeiro, G., Schneuwly, B. & Jacquin, M. (2005). Le synopsis : un outil méthodologique de base pour la description et la compréhension des pratiques enseignantes en classe de français. *Actes du 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation*. IUFM Pays de la Loire, Nantes, février 2005.

Saunders, W. M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of educational research, 13*(1), 101-112.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Introduction à la recherche en éducation, 2*, 171-198.

Sawyer, R. K. & Goldman, K. J. (2010). Collaborative learning of computer science concepts. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 323-349). London and New York: Routledge.

Sayarh, N. (2013). La netnographie : mise en application d'une méthode d'investigation des communautés virtuelles représentant un intérêt pour l'étude des sujets sensibles. *Recherches qualitatives, 32*(2), 227-251.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Presses Université Laval.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck Université.

Schneuwly, B. (1991). Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies. *Études de linguistique appliquée, 83*, 131-141.

Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.

Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 15*(1), 27-40.

Schneuwly, B. & Sales Cordeiro, G. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques. In G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs (Ed.), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes* (pp. 83-128). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist, 40*(2), 85-94.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

Sebba, J., Deakin-Crick, R., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W. & Durant, K. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment. Technical report.* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. London: Greenwood Press.

Siméone A., Eneau, J. & Rinck F. (2007). Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées et/ou développées ? *Actes du 4ème Colloque International TICE Méditerranée.* Université Paul Cézanne Aix-Marseille III, juin 2007. Repéré à http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm29/SIMEONE.pdf

Sirota, R. (1993). Note de synthèse. Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie, 104*, 85-108.

Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S. & Van Merriënboer, J. J. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*(5), 443-454.

Sluijsmans, D. M. A., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-peer- and co-assessment. *Learning Environments Research, 1*, 293‑319.

Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-, peer- and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18*(3), 221-233.

Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32*(3), 437-473.

Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian modern language review/Revue canadienne des langues vivantes, 66*(4), 511-523.

Stefani, L. A. J. (1992). Comparison of collaborative self, peer and tutor assessment in a biochemistry practical. *Biochemical Education, 20*, 148-151.

Strijbos, J. W. & Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction, 20*, 265-269.

Strijbos, J. W., Ochoa, T. A., Sluijsmans, D. M., Segers, M. S. & Tillema, H. H. (2009). Fostering interactivity through formative peer assessment in (web-based) collaborative learning environments. In C. Mourlas, N. Tsianos & P. Germanakos (Ed.), *Cognitive and emotional processes in web-based education: Integrating human factors and personalization* (pp. 375-395). New York: IGI Global.

Swan, K., Shen, J. & Hiltz, S. R. (2006). Assessment and collaboration in online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 10*(1), 45-62.

Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education, 15*(2), 199-209.

Tartas, V., Baucal, A. & Perret-Clermont, A.N. (2010). Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 64-82). London and New York: Routledge.

Teräs, H., Leppisaari, I., Myllylä, M. & Vainio, L. (2012). How to Support Collaborative Knowledge Building through Authentic Assessment in Online Education?. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of SITE 2012 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2410-2420). Austin: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Thibert, R. (2009). Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? *Dossier d'actualité de la VST, 43*. Repéré à http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/43-mars-2009.php

Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves.* Thèse de doctorat inédite, Université de Genève, Suisse.

Tobola Couchepin, C., Sanchez Abchi, V. S. & Dolz, J. (2016). Pratiques d'évaluation de la production écrite à l'école primaire : outils et régulations. In E. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier & P. Lefrançois (Ed.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 63-84). Namur : Presses Universitaires de Namur

Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research, 68*(3), 249-276.

Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into practice, 48*, 20-27.

Topping, K., Buchs, C., Duran, D. & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation.* New York: Routledge.

Topping, K., Nixon, J., Sutherland, J. & Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration. *Literacy, 34*(2), 79-89.

Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *14*(3), 281-294.

Trahasch, S. (2004). From peer assessment towards collaborative learning. In *Proceedings of the 34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference - FIE2004* (pp. F3F-16-F3F-20). Washington DC: IEEE Computer Society.

Traverso, V. (2004). Cristallisation des désaccords et mise en place de négociations dans l'interaction : des variations situationnelles. In M. Grosjean & L. Mondada (Ed.), *La négociation au travail* (pp. 43-68). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Turco, G. & Coltier, D. (1988). Des agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire*. Pratiques, 57*, 57-79.

Vauras, M. & Volet, S. (2013). The study of interpersonal regulation in learning and its challenge to the research methodology. In S. Volet & M. Vauras (Ed.), *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances* (pp. 1-13). London: Routledge.

Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R. & Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia, 46*(1), 19-37.

Veslin, O. & Veslin, J. (2001). Évaluation formatrice et critères de réalisation. In G. Figari & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 89-101). Bruxelles : De Boeck Université.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Volet, S. & Summers, M. (2013). Interpersonal regulation in collaborative learning activities: Reflections on emerging research methodologies. In S. Volet & M. Vauras (Ed.), *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances* (pp. 204-220). London: Routledge.

Volet, S., Vauras, M. & Salonen, P. (2009). Self-and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist, 44*(4), 215-226.

Volet, S., Vauras, M., Khosa, D. & Iiskala, T. (2013). Metacognitive regulation in collaborative learning: Conceptual developments and methodological contextualizations. In S. Volet & M. Vauras (Ed.), *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances* (pp. 67-101). London: Routledge.

Vuillet, Y., Mabillard, J. P., Tobola Couchepin, C. & Dolz, J. (2012). Dédoublement du genre et opérations de fictionnalisation : faire « comme si c'était vrai », ou divers visages de l'altération didactique. *Éducation et didactique, 6*(2), 89-102.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute,

Webb, N. M. (1995). Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 17*(2), 239-261.

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 1-28.

Webb, N. M. & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. Berlmer & R. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). New York: Macmillan.

Weinberger, A. & Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education, 46*(1), 71-95.

Weiss, J. (1991). (Ed.). *L'évaluation : problème de communication*. Cousset : Delval.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives, 4*(13). Repéré à http://journals.openedition.org/questionsvives/271

Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 91-112). Bruxelles : De Boeck.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational assessment, 11*(3-4), 283-289.

Windisch, U. (1982). *Pensée sociale, langage en usage et logiques autres : l'exemple de la causalité dans la vie quotidienne en acte.* Lausanne : Éditions L'Age d'Homme.

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Yerly, C. (2001). La lettre au courrier des lecteurs. In J. Dolz, M. Noverraz & B. Schneuwly (Ed.), *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 3, 5e et 6e.* (pp. 105-123). Bruxelles : De Boeck.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329.

Zittoun, T. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de psychologie, 33*, 27-30.

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Niveaux d'implication des élèves dans l'autoévaluation (McMillan & Hearn, 2008, p. 47)..... 37
Figure 2. Formes de participation guidée (Mottier Lopez, 2012, p. 88) 77
Figure 3. Notre conception dynamique des rôles et actions des élèves dans le groupe 88
Figure 4. Notre conception des formes de la collaboration (interactions et discours) 91
Figure 5. Notre compréhension systémique et dynamique de la collaboration 95
Figure 6. Schéma d'une séquence didactique (Dolz et al., 2001, p. 7) 104
Figure 7. Extrait du Plan d'Études Romand (PER) sur les textes argumentatifs (5ème à 8ème année)..... 109
Figure 8. Exemple d'outil d'évaluation sur l'organisation du travail et les habiletés sociales des élèves (Abrami et al., 1996, p. 114) 128
Figure 9. Trois scénarios d'évaluation dans une situation collaborative (Siméone et al., 2007, p. 6)..... 129
Figure 10. Rapports possibles entre les multiples objets d'évaluation dans un contexte collaboratif..... 133
Figure 11. Types d'interactivité dans l'évaluation entre pairs (Strijbos et al., 2009, p. 382)..... 137
Figure 12. Alternance entre formation et observations en classe..... 168
Figure 13. Grille d'autoévaluation construite pour la classe de 6PH (première observation)..... 169
Figure 14. Grille d'autoévaluation construite pour les classes de 7-8PH (première observation) 170
Figure 15. Grille d'autoévaluation construite pour toutes les classes (deuxième observation)..... 171
Figure 16. La lettre source : la question d'Éric..... 178
Figure 17. Grille d'évaluation de la production initiale (conçue par le trio d'enseignants de 7-8PH) 179
Figure 18. Feuille de constats de la séquence sur la LCL 181
Figure 19. Question controversée et consigne pour l'écriture de la production intermédiaire..... 182
Figure 20. Grille d'évaluation de la production finale (conçue par le trio d'enseignants de 7-8PH) 183
Figure 21. Règles et conventions de transcription des interactions verbales 187
Figure 22. Constitution du corpus de recherche (sélection à partir des données recueillies)..... 191
Figure 23. Schématisation de notre processus d'analyse..... 194
Figure 24. Caractérisation des modes individuels de participation des élèves 197
Figure 25. Illustration de la variété des dynamiques interactives possibles..... 198
Figure 26. Schématisation des processus de régulation (opérations, agents, objets)..... 200
Figure 27. Articulations entre nos axes d'analyses..... 202
Figure 28. Arguments discutés collectivement dans la classe d'Arthur..... 208
Figure 29. Production initiale évaluée par Renata et Bruno (A1) 214
Figure 30. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade A1..... 219
Figure 31. Régulation ente la dyade A1 et Arthur : double lecture 223
Figure 32. Régulation entre pairs : la collaboration dans le groupe A1..... 224
Figure 33. Production initiale évaluée par Adèle et Norbert (A2) 228
Figure 34. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade A2..... 233
Figure 35. Régulation entre pairs (A2) : une action, deux résultats 236
Figure 36. Régulation entre pairs (A2) : recadrage de l'objet évalué 237
Figure 37. Extrait de la grille d'évaluation complétée par A2..... 245

Figure 38. Évolution des dynamiques interactives dans la rencontre entre A1 et A2 250
Figure 39. Régulation négative sur le recopiage de phrases dans une LCL 251
Figure 40. Régulation négative sur la présentation de la controverse dans une LCL 252
Figure 41. Production initiale évaluée par Amel et Aline (S1) 263
Figure 42. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade S1 271
Figure 43. Dynamiques de collaboration dans la dyade S1 272
Figure 44. Régulation entre pairs (S1) : organisation de la démarche 274
Figure 45. Régulation entre pairs (S1) : évaluation du deuxième critère 275
Figure 46. Régulation entre pairs (S1) : façon de justifier d'une décision évaluative 275
Figure 47. Régulation entre pairs (S1) : forme du feedback 276
Figure 48. Production initiale évaluée par Jacob et Thierry (S2) 280
Figure 49. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade S2 288
Figure 50. Dynamiques de collaboration dans la dyade S2 290
Figure 51. Régulation entre pairs (S2) : désaccords sur l'évaluation de deux critères 292
Figure 52. Régulation entre Sonja et S2 : l'opinion des auteurs de la lettre 293
Figure 53. Extrait de la grille d'évaluation complétée par S1 300
Figure 54. Dynamiques interactives dans la rencontre entre S1 et S2 308
Figure 55. Texte de base (production intermédiaire) d'Eva et Kevin (A3) 341
Figure 56. Production finale de la dyade A3 349
Figure 57. Réponses de la dyade A3 aux questions-critères présentes dans l'outil 353
Figure 58. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade A3 355
Figure 59. Structure des régulations entre pairs (A3) sur les contenus de la production 358
Figure 60. Régulation négative sur la présentation de la controverse dans une LCL (A3) 359
Figure 61. Régulations entre pairs (A3) : les contenus et l'activité du groupe 360
Figure 62. Structure des régulations entre A3 et Arthur sur l'activité du groupe 361
Figure 63. Régulation entre A3 et Arthur : développement des arguments 362
Figure 64. Régulation entre A3 et Arthur : validation du travail effectuée 362
Figure 65. Texte de base (production intermédiaire) d'Oliver et Emilio (A4) 367
Figure 66. Réponses de la dyade A4 aux questions-critères présentes dans l'outil 378
Figure 67. Production finale de la dyade A4 380
Figure 68. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade A4 382
Figure 69. Structure des régulations entre A4 et Arthur (initiées par la dyade) 386
Figure 70. Structure des régulations entre Arthur et A4 (initiées par Arthur) 386
Figure 71. Régulation entre pairs (A4) : le développement des arguments 387
Figure 72. Régulation entre pairs (A4) : le fonctionnement du groupe 388
Figure 73. Question controversée recopiée par Sonja au tableau noir 397
Figure 74. Production finale d'Amel et Aline (S1') 405
Figure 75. Réponses de la dyade S1' aux questions-critères présentes dans l'outil 410
Figure 76. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade S1' 411
Figure 77. Structure des régulations entre pairs (S1') sur les contenus de la production 414
Figure 78. Régulation entre S1' et Sonja : feedback sur l'activité des élèves 415
Figure 79. Régulation entre S1' et Sonja : feedback sur la lettre 416
Figure 80. Production finale de Jacob et Thierry (S2') 425
Figure 81. Réponses de la dyade S2' aux questions-critères présentes dans l'outil 431

Figure 82. Comparaison des formes individuelles de participation dans la dyade S2' 433
Figure 83. Régulations entre pairs (S2') : les contenus de la production 437
Figure 84. Régulation entre pairs (S2') : les contenus et l'activité du groupe 439
Figure 85. Structure des régulations interactives entre Sonja et S2' 440
Figure 86. Régulation entre S2' et Sonja : feedback sur la lettre 441

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1. Typologie des rôles naturels et modes de participation (selon Lavoie et Panet-Raymond, 2011) 84
Tableau 2. Typologie des rôles en lien avec les formes de leadership (selon Alaoui et al., 1996)..... 85
Tableau 3. Modèle didactique du genre la LCL : contenus potentiels d'enseignement 110
Tableau 4. Types d'activités d'écriture collaborative (Saunders, 1989, p. 102) 121
Tableau 5. Caractéristiques des enseignants participant au dispositif de recherche-formation 167
Tableau 6. Déroulement effectif de la séquence LCL (à partir des propositions de Yerly, 2001) 176
Tableau 7. Caractéristiques des trois dispositifs observés 177
Tableau 8. Groupes d'élèves observés dans les classes d'Arthur et de Sonja 190
Tableau 9. Grille préliminaire d'analyse (deuxième étape du processus analytique) 195
Tableau 10. Analyse a priori de la grille d'évaluation (D1) : éléments textuels de la LCL..... 206
Tableau 11. Synopsis D1 (évaluation intergroupe de la production initiale), classe d'Arthur..... 209
Tableau 12. Présentation de la grille d'évaluation par Arthur et écueils pouvant en découler 212
Tableau 13. Processus décisionnel de l'évaluation des cinq premiers critères (A1)..... 216
Tableau 14. Déroulement de l'évaluation réalisée par la dyade A1 218
Tableau 15. Description de l'épisode d'interaction entre A1 et Arthur..... 222
Tableau 16. Comparaison de l'évaluation réalisée par A1 avec celle du chercheur..... 225
Tableau 17. Processus décisionnel de l'évaluation des cinq premiers critères (A2)..... 229
Tableau 18. Déroulement de l'évaluation réalisée par la dyade A2 231
Tableau 19. Description de l'épisode d'interaction entre A2 et Arthur..... 235
Tableau 20. Comparaison de l'évaluation réalisée par A2 avec celle du chercheur..... 238
Tableau 21. Rédaction des arguments : lettre évaluée par A1 vs idées au tableau noir (TN) 243
Tableau 22. Synopsis D1 (évaluation intergroupe de la production initiale), classe de Sonja..... 257
Tableau 23. Présentation de la grille d'évaluation par Sonja et écueils pouvant en découler..... 261
Tableau 24. Processus décisionnel de l'évaluation des cinq premiers critères (S1) 265
Tableau 25. Déroulement de l'évaluation réalisée par la dyade S1 269
Tableau 26. Comparaison de l'évaluation réalisée par S1 avec celle du chercheur 277
Tableau 27. Processus décisionnel de l'évaluation des cinq premiers critères (S2) 283
Tableau 28. Déroulement de l'évaluation réalisée par la dyade S2 287
Tableau 29. Description de l'épisode d'interaction entre S2 et Sonja..... 291
Tableau 30. Comparaison de l'évaluation réalisée par S2 avec celle du chercheur 294
Tableau 31. Constats principaux du D1 : réalisation de la démarche..... 315
Tableau 32. Constats principaux du D1 : confrontation des évaluations 319
Tableau 33. Constats principaux du D1 : processus de régulation 321
Tableau 34. Constats principaux du D1 : régulations lors de la confrontation des évaluations..... 324
Tableau 35. Constats principaux du D1 : rôle des enseignants 326
Tableau 36. Analyse a priori de la grille d'évaluation (D3) : savoirs disciplinaires et collaboration dans le groupe..... 332

Tableau 37. Synopsis D3 (autoévaluation de groupe sur la production finale), classe d'Arthur 335
Tableau 38. Processus décisionnel de l'autoévaluation finale de la lettre (A3) 351
Tableau 39. Description synthétique des épisodes d'interaction entre A3 et Arthur 357
Tableau 40. Objets des régulations : ajustements dans la production d'A3..... 359
Tableau 41. Comparaison de l'autoévaluation d'A3 avec l'évaluation du chercheur..... 363
Tableau 42. Processus décisionnel de l'autoévaluation finale de la lettre (A4) 375
Tableau 43. Description synthétique des épisodes d'interaction entre A4 et Arthur 384
Tableau 44. Comparaison de l'autoévaluation d'A4 avec l'évaluation du chercheur..... 389
Tableau 45. Synopsis D3 (autoévaluation de groupe sur la production finale), classe de Sonja 396
Tableau 46. Processus décisionnel de l'autoévaluation finale de la lettre (S1')..... 407
Tableau 47. Description des épisodes d'interaction entre S1' et Sonja..... 413
Tableau 48. Objets des régulations : ajustements dans la production de S1' 414
Tableau 49. Comparaison de l'autoévaluation de S1' avec l'évaluation du chercheur 416
Tableau 50. Processus décisionnel de l'autoévaluation finale de la lettre (S2)..... 427
Tableau 51. Description des épisodes d'interaction entre S2' et Sonja..... 436
Tableau 52. Objets des régulations : ajustements dans la production de S2' 438
Tableau 53. Comparaison de l'autoévaluation de S2' avec l'évaluation du chercheur 442
Tableau 54. Constats principaux du D3 : réalisation de la démarche..... 446
Tableau 55. Constats principaux du D3 : processus de régulation 451
Tableau 56. Constats principaux du D3 : rôle des enseignants 456

ANNEXES

Annexe 1 : Scénario de la formation continue.

Annexe 2 : Matériel des moyens d'enseignement pour la séquence LCL (extraits).

Annexe 3 : Exemple de protocole d'interactions (dyade A1).

Annexe 4 : Illustration des analyses avec la grille préliminaire – sélection d'épisodes significatifs (dyade A1).

Le matériel empirique a été exploité directement dans le manuscrit, ce qui nous amène à présenter une quantité réduite d'annexes.

Annexe 1

Formation « Évaluation et travaux de groupes » (14 périodes) Mottier Lopez & Morales Villabona – automne 2013

DEROULEMENT DE LA SEANCE 1 (toute la journée)
24 septembre 2013 – Lieu : Geizendorf

TEMPS	CONTENUS - MODALITES	RESSOURCES - COMMENTAIRES
8h30 (45 min)	Accueil, présentation des personnes (LML) Contrat de formation et de recherche (LML & FMV) • Uniquement formation ; suivi avec Fernando • Traces à recueillir entre séances • Enregistrement des échanges ETAT DES LIEUX ET QUESTIONNEMENTS SUR LA THÉMATIQUE DE LA FORMATION (LML) • Préoccupations des enseignants, leurs questionnements, leurs attentes • Grandes lignes envisagées des séances	**AVANT :** Un courrier aux enseignants (informations sur les salles et horaires)
9h15 (45 min)	MISE EN ACTIVITE **OBJECTIFS** (LML) : expérimenter en formation une activité concrète de collaboration et d'évaluation dans une tâche complexe, pour poser trois plans : (1) la collaboration dans la tâche elle-même, (2) l'autoévaluation dans le fonctionnement collaboratif, (3) le rôle de l'enseignant et son évaluation ACTIVITÉ D'ÉCRITURE COLLABORATIVE ENTRE ENSEIGNANTS **Présentation d'éléments de la littérature pour l'écriture collaborative (FMV)** *Premier plan* *(1) la collaboration dans la tâche elle-même* **Par groupes de 3 (négociation possible) (LML)** • Écrire un article d'une page maximum pour une revue (L'Éducateur). • Sur le thème de la formation *: évaluation et travaux de groupes* • Structuration de la collaboration : libre. Chaque groupe s'organise comme il le souhaite en fonction de leurs propres connaissances et expériences de la collaboration en groupes. • Co-écriture : un seul texte, tous auteurs	Doc : Modalités de production écrite en petits groupes ou « écriture collaborative » Doc : Consignes et objectifs activité
10h00	PAUSE CAFE	**Photocopie des textes**

10h30
(60 min)
	Après l'écriture
	Premiers éléments de discussion sur la co-écriture (LML & FMV)
	
	<u>OBJECTIF SUITE</u> (LML) :
	<u>*Deuxième plan*</u>
	(2) l'autoévaluation dans le fonctionnement collaboratif
	Présentation contenus autoévaluation (individuel et groupe) (LML) et discussion du document
	
	PAR RAPPORT A VOTRE EXPERIENCE D'ECRITURE COLL
	<u>MISE EN ACTIVITE (LML)</u>
	
	- Définir des critères d'évaluation en fonction
	  o contenu + fonctionnement du gr,
	  o au niveau individuel et au niveau du gr.
	- Élaborer les grandes lignes de deux outils d'autoévaluation de votre texte écrit de façon collaborative
	  o Autoévaluation individuelle – mutuelle
	  o Autoévaluation collective
	
	<u>Co-construction d'un instrument d'autoévaluation</u>
	<u>Puis testez-le sur votre propre activité et texte.</u>
	- De façon individuelle
	- En groupe
	Confrontation de vos expériences
	Apports, limites de chaque scénario.
	
	<u>PARTAGE DE L'EXPERIENCE ENTRE LES DEUX GROUPES (LML & FMV)</u>
	- Présentation des textes et des outils d'autoévaluation
		→ Nécessité de l'implication de l'élève
		
		Doc :
		Autoévaluation (page 1)
		
		Doc :
		Autoévaluation (page 2)
		
		→ Échanges dans les groupes

Midi	**PHOTOCOPIES DES DOCUMENTS (GRILLES)**	

13h00
(60 min)
	<u>MISE EN COMMUN DE FORMALISATION (LML)</u>
	Sur les deux premiers plans :
	(1) la collaboration dans la tâche elle-même,
	(2) l'autoévaluation dans le fonctionnement collaboratif,
	
	• <u>Expliciter le but de l'objectivation</u> : construire des « principes » ou « repères » communs / partagés, dans le but d'élaborer des dispositifs à tester dans la classe
	• <u>Premiers constats</u>
	  - Confrontations entre les groupes de leurs expériences
	  o de la tâche (difficultés, organisation, rôles, consignes, contraintes, …)
	  o de l'autoévaluation (apports, limites de chaque modalité, fonction, usage de l'outil)
	  - Apports, limites, propositions, etc.
		Prendre des transparents et des stylos

	• <u>Premières formalisations</u> Pour l'expérience en classe, quels sont vos intentions, envies, objectifs de développement professionnel ? ➔ Sachant que l'idée est d'expérimenter le rôle de l'enseignant en plus des deux premiers plans • <u>Et qu'en est-il du rôle de l'enseignant et de son évaluation / coévaluation ?</u> <u>*Troisième plan*</u> *(3) le rôle de l'enseignant et son évaluation* – les intentions de l'enseignant – les fonctions de soutien à l'apprentissage Peu de connaissances sur cet axe dans la littérature sur l'évaluation collaborative. Un enjeu de la formation et de la recherche	Sur le rôle de l'enseignant : quid de la coévaluation
14h00	PAUSE (15 min)	
14h15 (1h45)	CO-CONSTRUCTION D'UN OU PLUSIEURS DISPOSITIFS D'EVALUATION A TESTER DANS LA CLASSE En groupes de 3 ou à 6 enseignants • Avec, si possible, quelques ressources pédagogiques en EXEMPLES (d'activités d'écriture collaborative) • Sur la base d'un canevas avec des rubriques pré-établies à renseigner par écrit o Des propositions que l'on peut adapter **<u>OBJECTIF SUITE</u>** (LML) : concevoir et expérimenter un dispositif qui articule les trois plans débattus dans la journée : **Une évaluation collaborative qui implique :** **(1) la collaboration dans la structuration de la tâche elle-même,** **(2) l'autoévaluation dans le fonctionnement collaboratif en groupe et donc une implication des élèves dans les processus évaluatifs** **(3) le rôle de l'enseignant, de son évaluation ou coévaluation en fonction des intentions qu'il poursuivit**	Connaître quels sont les enseignants volontaires pour les observations en classe Docs : Ressources pédagogiques sélectionnées « Guide construction dispositifs » « Principes pour la collaboration en classe) Pour le guide, prévoir deux exemplaires par enseignants (un pour le séminaire, un pour après le séminaire)
	MISE EN COMMUN des dispositifs envisagés (LML & FMV)	
	CONSIGNES POUR L'EXPERIENCE EN CLASSE (LML & FMV) A apporter pour prochaine séance • Le canevas complété, et effectivement réalisé • Traces écrites des élèves : textes rédigés et outils d'évaluation conçus • Si possible, une pré-réflexion écrite des apports, difficultés, constats • Observations en classe (à définir)	Doc : « possible plan de recherche »

DEROULEMENT DE LA SEANCE 2 (après-midi)
29 octobre 2013 (13h-16h) – Lieu : Université de Genève

TEMPS	CONTENUS - MODALITES	RESSOURCES - COMMENTAIRES
13h00	Accueil et présentation du déroulement de l'après-midi : - Partage des pratiques vécues et observées, puis discussion sur les questions émergentes - Échanges sur des extraits, par rapport à comment collaborent les élèves, dans des travaux de groupes, puis plus spécialement dans l'évaluation. Pour cela, un détour par les instruments d'évaluation construits, puis élargissement de la question. - Planification de la suite : quelles questions sont à garder et surtout quel sera le pas suivant dans la démarche, ajustements pour la prochaine observation.	Préciser les objectifs de l'après-midi : Mise en commun et bilan des expériences vécues. Mettre en évidence et s'accorder sur des éléments favorables à une évaluation collaborative, notamment à travers l'analyse des interactions entre élèves et des instruments d'autoévaluation crées. Réfléchir et définir ensemble d'autres conditions nécessaires pour soutenir une évaluation collaborative. Concevoir des ajustements pour les prochaines observations et définir les grandes lignes de l'activité qui sera observée.
13h05 (30 min.)	BREF PARTAGE DES PRATIQUES VECUES ET OBSERVEES → QUESTIONS QUI EMERGENT (30 minutes) But : Savoir grosso modo ce que les autres ont fait dans leur classe et pour contextualiser les échanges sur les outils d'évaluation Sur la base du dossier préparé : présenter le tableau récapitulatif, les éléments retenus qui seraient communs à tous, tout en gardant des spécificités. Discuter et affiner les questions émergentes, par exemple : 1) Sur l'activité didactique : Quels critères pour choisir l'activité et les supports à utiliser (par rapport à ses « qualités » pour soutenir une collaboration entre les élèves) ? 2) Sur la dynamique de groupe : Comment susciter plus d'autonomie : que la référence première soit le groupe et pas l'enseignant ? Comment faire pour que les élèves soient plus critiques par rapport à l'expérience du travail en groupe ? 3) NOTAMMENT sur la nature de l'évaluation : Quel équilibre entre l'individuel et le groupe dans l'évaluation commune ? Quel est le sens de	RAPPEL 1ERE SEANCE : premier bilan des expériences en classe (en fonction des axes décidés collectivement) ➔ Document « Récapitulatif leçons observées » - à commenter brièvement

	l'évaluation formative pour les élèves (comment dépasser le juste ou faux) ? Comment susciter chez les élèves des « prises de recul » et des « capacités » à discuter lors de l'évaluation (développement de compétences évaluatives) ? Comment développer des compétences pour exprimer l'avis du groupe dans la grille (plus de discussion, d'arguments) ?	
13h30 (1h30)	ECHANGES : COMMENT LES ELEVES COLLABORENT-ILS DANS L'EVALUATION ? 1) <u>Échanges sur extraits (deux classes) (45 min)</u> Buts : mise en évidence des comportements collaboratifs des élèves pour gérer leur tâche, les comportements verbaux qui semblent favorables à la collaboration Deux extraits : un pour la tâche collaborative, l'autre pour la tâche évaluative 5 -7 minutes, lecture individuelle Puis échanges collectifs Si possible = narration d'un cas « dysfonctionnant » lors de la collaboration, puis au moment de l'évaluation → Quelles conditions pour une évaluation collaborative ? Partir des constats des comportements adéquats dans une tâche collaborative, dans le but de réfléchir à ces comportements dans une tâche évaluative en groupe (et comment y parvenir : on reviendra dans l'élargissement de la question ci-après) 2) <u>Le rôle des outils d'évaluation (apports, mais aussi limites voire freins) (45 min)</u> Buts : le rôle de l'outil pour soutenir une évaluation collaborative (ses caractéristiques) Et aussi ce qu'il ne permet pas … Partager les grilles des uns et des autres Présentation par chaque enseignant de « son » outil : les apports, les limites perçues, les questions qu'ils se posent. Élargissement de la question : Réflexion sur les conditions nécessaires en plus de l'outil pour permettre une évaluation collaborative. Construire l'outil avec les élèves, par ex., l'usage de l'outil, faut-il modéliser / montrer comment on utilise la grille / comment on évalue ? (apprentissage de l'autoévaluation)	➔ Document « extraits interactions élèves ». Lecture critique des enseignants et mise à distance. Tous les extraits portent sur la partie évaluative de l'activité. ➔ Document « instruments d'autoévaluation ». Lecture critique des enseignants et mise à distance. FMV = relance systématique sur l'articulation / liens entre l'évaluation individuelle et l'évaluation faite par le groupe / ou l'évaluation du travail du groupe

	Construire les « normes » de participation à une évaluation collaborative = des constats, des arguments, des discussions, se mettre d'accord, etc. (cf. extrait 1) Construire une situation d'évaluation qui soit réellement « formative » (pendant l'évaluation ou juste après) : régulations, ajustements, améliorations	
15h00 (1h)	QUEL EST LE PAS SUIVANT POUR LA PROCHAINE OBSERVATION DANS LA CLASSE ? Idée = on « teste » des choses → <u>les compétences évaluatives des élèves qui sont à construire</u> (15 min) Au regard des premières expériences faites dans les classes : - Apports et obstacles - Comment développer des compétences évaluatives d'explicitation et d'argumentation chez les élèves dans le cadre des processus d'évaluation collaborative ? - Idée d'un « enseignement explicite » intégré vs décroché ? - Le rôle de l'enseignant dans tout ça - Quelle introduction de l'outil d'évaluation / conception de l'outil avec les élèves - Etc. <u>Ajustements envisagés pour la prochaine observation et justifications (pourquoi), anticipation et conception de l'activité envisagée</u> (45 min) Individuellement ou petits groupes Brève présentation au groupe (collectif) de l'activité prévue Pour s'assurer que l'activité intègre le « nouveau pas » envisagé, et pour permettre des dernières questions (y compris pratiques pour l'observation)	Récolter les informations / documents produits par les enseignants (ex. planification de la leçon, outils d'évaluation)

DEROULEMENT DE LA SEANCE 3 (matin)
20 janvier 2014 (8h30-11h30) – Lieu : Université de Genève

TEMPS	CONTENUS - MODALITES	RESSOURCES - COMMENTAIRES
8h30	Accueil des enseignants. Remerciements. Plan et objectifs de la journée.	Beaucoup de sujets à traiter, donc on a fait un choix. Deux grandes parties : première, un retour des observations, continuer notre réflexion sur ce qui est une évaluation collaborative ; deuxième, planifier la suite → revenir sur la recherche de doctorat. Fin officielle de la formation, à poursuivre dans une autre modalité ? Continuer à accueillir le chercheur dans les classes ?
8h35 (1h25)	PREMIÈRE PARTIE : CONSTATS DES OBSERVATIONS But : bilan de la deuxième série d'observations en classe ; mise en perspective relativement à ce qui avait été observé lors de la première série et aux objectifs de la formation (et de la thèse ?) - Récapitulatif de l'activité observée : description générale, mise en évidence des singularités - Focus tâche évaluative : instrument utilisé, analyse réflexive de l'outil, impressions sur la construction collective des critères - Analyse d'extraits d'interactions entre élèves et avec l'enseignant : points à retenir, différences entre la construction et l'utilisation des critères, rôle de l'enseignant Constats : rôle de l'évaluation du fonctionnement du groupe et nécessaire dépassement, notamment besoin de travailler l'évaluation d'un objectif d'apprentissage - Conditions structurantes d'une évaluation collaborative : en plus de la construction collective de critères, quels éléments sont nécessaires à cette pratique ? Comment les intégrer lors de l'évaluation formative d'un objectif d'apprentissage disciplinaire ?	→ Document « RECAPITULATIF TROISIEME FORMATION » - à commenter brièvement → Document « Critères grille AE », accompagné d'une copie de la grille – à commenter brièvement → Document « EXTRAITS INTERACTIONS ». Lecture critique des enseignants et mise à distance. Tous les extraits portent sur la partie évaluative de l'activité. → Document « Principes pour la collaboration en classe » - à utiliser à la fois comme cadre de référence et « liste de vérification » des éléments travaillés jusqu'ici (les deux activités observées)

10h00 (1h30)	DEUXIÈME PARTIE : PLANIFICATION DE LA SUITE Suite du travail et contrat de recherche : - Quels enseignants souhaitent continuer ? - A construire avec les enseignants, sur la base d'une proposition de notre part (évaluation instrumentée, objectif disciplinaire, articulation tâche d'écriture collaborative et tâche évaluative) - Possible différenciation des démarches et outils - Au moins une séquence (pas une activité/séance), idéalement deux. - Accompagnement proposé au moment de l'observation mais aussi en dehors, pour la planification (TTC ?).	➔ Document « PROPOSITION SUITE DE LA RECHERCHE », puis « exemple récit d'aventure » - à articuler ➔ Documents pour soutenir/guider la préparation de la séquence (cf. doc séance 1 de la formation) ? + moyens d'enseignement

Annexe 2

La question :
Quand je lis une B.D. je ne peux pas m'arrêter. Je ne lis que des B.D. ! Comment faire pour changer ? (Julie)

A. LE SIGNET

Julie, moi aussi, je suis comme toi, quand je commence à lire une B.D., je ne peux plus m'arrêter. Mais j'ai résolu le problème comme ça.

Je mets un signet à la page où je suis et je pense que mon héros (héroïne) saura parfaitement se débrouiller sans moi quelques instants. Et ça marche.

Voilà, je t'ai donné ma technique pour pouvoir m'arracher à la lecture de B.D. Tu peux l'essayer, ça ira mieux.

Christophe

B. UNE QUESTION DE SENSATION

Julie, en ce qui me concerne, je n'ai pas de difficulté à abandonner une lecture de B.D., parce que, à part Tintin, je préfère lire des livres. Je vais te dire pourquoi.

Tout d'abord, quand je lis un livre, je peux imaginer les décors, les personnages et rêver que je vis vraiment l'histoire d'un des personnages. Entrer comme ça dans un livre, c'est ce qui m'intéresse et m'accroche vraiment. Avec les B.D., il n'y a plus besoin d'imaginer parce que l'illustration est déjà faite et les personnages sont entièrement créés.

Ensuite, j'ai de la peine à lire des images et des dialogues dans les bulles.

Ma conclusion est la suivante : quand on lit une B.D., on ne fait pas la même lecture car on ne ressent pas les mêmes sensations qu'en lisant un livre.

Maude

C. PERSÉVÈRE

Chère Julie, ne t'inquiète pas, moi aussi j'adore lire des B.D. Mais j'adore également les livres. Je vais t'expliquer comment je satisfais mes deux passions.

Pour commencer, lorsque tu lis un livre, va plus loin que les premières pages, car c'est souvent après plusieurs pages que l'histoire devient passionnante à lire. Si tu abandonnes trop vite, tu rates quelque chose.

Ensuite, prends l'habitude de réserver un peu de temps dans ton horaire pour retrouver les héroïnes (ou héros) favoris d'un livre. Tu verras, avec l'habitude, tu ne manqueras plus ces rendez-vous avec l'aventure.

Mais surtout, continue de lire des B.D., si ça te plaît.

Pour conclure, essaie de trouver autant de plaisir avec les livres qu'avec les B.D.

Sidonie

La Gazette, le journal d'une école, adresse une nouvelle question à ses lecteurs.
Aujourd'hui, c'est Eric qui nous présente son problème et vous demande votre avis.
La nouvelle question :

Faut-il vraiment apprendre les langues étrangères dès les premières années d'école primaire ou faut-il attendre qu'on soit plus grand ?

Voilà la question qui me préoccupe. Je suis entré en 4e primaire cette année, et j'ai l'allemand comme nouvelle branche. Seulement voilà, je trouve cette langue très compliquée car j'ai de la peine à la comprendre. Chaque jour, je découvre beaucoup de sonorités bizarres que j'entends pour la première fois et je ne suis pas habitué. J'essaie de me concentrer, mais ce n'est pas facile.

Et puis, tous ces mots nouveaux qu'il faut savoir pour pouvoir parler, à côté des autres branches qu'il faut aussi travailler : c'est trop. Je n'y arriverai jamais, c'est trop difficile pour moi.

Mais surtout, je connais des gens qui veulent qu'on apprenne encore plus tôt les langues étrangères, dès les premières classes. Là, je me dis que c'est impossible, il y a tellement de choses à apprendre au début de l'école. Il vaut mieux attendre qu'on soit plus grand, quand on comprend mieux.

Qu'en pensez-vous ? J'attends vos réponses.

Eric

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PREMIÈRE PRODUCTION

Texte de _____ Lu par _____

Lis la lettre d'un camarade et complète la grille suivante.

	OUI	NON
1. La lettre est écrite en **plusieurs parties.**		
2. On sait : • **qui** a écrit, • **à qui** est adressée la lettre.		
3. **La question** controversée (le sujet discuté) apparaît au début.		
4. On comprend bien **la position** (l'opinion) de l'auteur de la lettre.		
5. Il donne au moins **deux raisons** qui appuient sa position.		

Note éventuellement ci-dessous :

a) quelque chose que tu as aimé dans la lettre du camarade.

_____

_____

b) une idée qui pourrait améliorer la lettre.

_____

_____

Donne cette grille à l'auteur de la lettre et discutes-en avec lui.

1 • *Sépare par un trait les trois grandes parties de la lettre suivante, où la question débattue est : « pour ou contre l'alimentation fast-food comme le McDo ».*

- *Indique dans la marge à quoi correspond chacune des parties.*
- *Numérote les arguments de la partie centrale.*
- *Souligne le ou les endroit(s) où l'auteur exprime sa position.*

Tu te demandes si la nourriture servie dans les fast-food est de bonne qualité ? Mais bien sûr. Comme je suis un amateur de hamburgers, je vais te dire pourquoi je suis pour l'alimentation fast-food.

D'abord, McDo est une marque que l'on retrouve dans le monde entier. Elle est connue partout. Si vraiment c'était pas très sérieux et bon, il n'y aurait pas autant de restos comme ça sur la terre. C'est une preuve, c'est clair.

Et puis, tu as vu le nombre de personnes qui vont manger là ? Ils sont tous en pleine forme. Je te le dis, la frite et le big mac, c'est mieux que la laitue et les épinards. Et le hamburger, c'est aussi bon pour les grand-mères.

Mais surtout, avec l'ambiance et le style cool qu'on trouve là, c'est un plus pour la santé et la forme. La bonne humeur, c'est aussi bon pour la santé.

Finalement, je peux te donner un conseil. Pourquoi faudrait-il se priver quand c'est si bon pour tant de monde ? Bon appétit et amuse-toi bien.

Greg

2 • *Indique où les passages suivants pourraient se situer dans le texte.*

Tu me demandes mon avis sur le problème des devoirs. Je suis pour la suppression des devoirs depuis que je suis entré dans une école. Voici les raisons de mon opposition.

Finalement, je trouve que tout le monde devrait soutenir l'idée de commencer à apprendre les langues étrangères dès la première année primaire.

- *Découpe les parties de ces deux lettres pour les remettre dans l'ordre.*

LETTRE A

✂ -

Par ailleurs, les légumes frais et les fruits ne font pas partie des propositions de menus, ce qui est une erreur pour avoir une alimentation saine et équilibrée.

✂ -

Tout d'abord, je constate que les menus qu'on peut prendre dans un fast-food (nourriture simple et rapide) ne sont pas très variés. C'est toujours la même chose et, à part les hamburgers et les frites, il n'y a pas beaucoup d'autres choix.

✂ -

Voilà pourquoi je ne suis pas une fan de la nourriture fast-food. Pour moi, bien se nourrir est important pour avoir la forme.

✂ -

La question posée est très intéressante parce que moi aussi j'accorde beaucoup d'importance à ce qu'on mange. Tu te demandes ce qu'il faut penser de la nourriture du McDo ? Je vais te donner mon avis en deux points.

✂ -

Enfin, manger avec les mains et les doigts est un exercice qui n'est pas toujours marrant. Sans couteau, il faut avoir une très grande bouche pour éviter certaines surprises avec les sauces.

LETTRE B

✂ -

Quand on va au fast-food, c'est toujours un peu la fête. C'est différent, on ne mange pas comme à la maison.

✂ -

L'ambiance du resto McDo est très cool. On passe la commande et on est tout de suite servi. On ne doit pas attendre.

✂ -

La meilleure surprise, c'est encore les cadeaux que tu reçois. En effet, aller manger pour recevoir des cadeaux, c'est super !

✂ -

J'adore aller manger de temps en temps au McDo. Et, comme moi, tous les copains aiment bien manger des hamburgers et des frites. C'est si bon.

✂ -

La nourriture du fast-food, c'est un régal pour les yeux et l'estomac. Et rien ne remplace les frites pour satisfaire l'appétit des jeunes et mettre de la bonne humeur.

QUESTION DÉBATTUE : POUR OU CONTRE LA PUBLICITÉ, DES AVIS S'EXPRIMENT.

- *Développe chaque argument en répondant à la question : « Pourquoi dit-il cela ? », ou en racontant une expérience.*

1. Quand je vois une pub, j'ai toujours envie d'acheter. Je suis fasciné. En effet, _____

_____

_____

_____

2. Dans la pub pour une lessive, on nous dit qu'il suffit de verser du produit sur une tache de chocolat pour tout nettoyer. Je n'y crois pas, c'est un mensonge.

Comment _____

_____

_____

3. La publicité à la TV, c'est un véritable parasite qui s'introduit dans toutes les émissions pour nous couper le fil et nous faire attendre.

_____

_____

_____

4. La publicité est très souvent pleine d'idées marrantes et les publicitaires ont beaucoup d'imagination.

Par exemple, _____

_____

_____

QUESTION CONTROVERSÉE PRÉSENTÉE PAR MÉLANIE :

De nombreuses personnes trouvent qu'il y a trop de publicité, qu'elle n'est pas intéressante et même qu'elle est inutile, alors que d'autres pensent que la pub est pleine d'idées et de fantaisie et qu'elle nous donne beaucoup d'informations.

La lettre ci-dessous est incomplète. Elle a été rédigée par une personne favorable à la publicité.

- *Ecris une introduction en reformulant la question et annonce ta position.*
- *Ajoute des mots pour organiser les arguments.*
- *Développe chaque argument en disant pourquoi ou en racontant une expérience.*
- *Rédige la conclusion.*

Mélanie, _____

_____

_____

_____ , la publicité donne beaucoup d'informations aux clients.

_____

_____

_____, elle permet aux magasins de vendre plus de marchandises.

_____

_____

_____, la publicité sert aussi à faire découvrir de nouveaux produits.

_____

_____

En conclusion, je _____

_____

GRILLE D'ÉVALUATION POUR LA PRODUCTION FINALE

	OUI	EN PARTIE	NON
1) La lettre est divisée en plusieurs parties bien visibles sur la feuille.			
2) J'ai reformulé, dans l'introduction, la question à l'origine du débat.			
3) Mon opinion apparaît clairement.			
4) Il y a plusieurs arguments qui appuient cette opinion.			
5) Mes arguments sont suffisamment développés.			
6) Mes arguments s'enchaînent par des mots comme : *tout d'abord, ensuite, enfin, mais surtout, ...*			
7) J'ai pris en compte la position de l'autre avec des expressions comme : *c'est vrai, bien sûr, ... mais, cependant, ...*			
8) Ma lettre se termine par une conclusion qui va dans le sens général du texte.			
9) L'orthographe et la conclusion des phrases sont bonnes.			

Annexe 3

Protocole d'interactions A1
Élèves : Renata et Bruno
Enseignant : Arthur
Temps didactique : production initiale, évaluation intergroupes (synopsis = niveaux 2-1-2, 2-1-3)

(l'enseignant parle)
[00'15''']

1. Bru je lis ↑ attends /
2. Ren oui tu le lis
3. Bru *pour ou contre l'apprentissage* précoce *des langues étrangères ↓ cher Éric nous sommes pour car ça pourra t'aider plus tard en voyage / tu apprends mieux quand tu es petit ↓ / tu apprends plus de choses / et plus vite ↓* // attends je XXX *tu es petit ↓ tu apprends plus de choses et plus vite ↓ tu es plus à l'aise au cycle car tu as de de de meilleures / meilleures bases ↓ quand tu es plus petit tu as plus de temps ↓ quand tu seras plus grand tu auras plus de temps pour apprendre les autres* / (lecture production à évaluer)
4. Ren *matières*
5. Bru *matières ↓ / Norbert Adèle et Kevin ↓ /*
6. Ren *la lettre est écrite en plusieurs parties* (lecture de la grille d'évaluation, premier critère) /
7. Bru mmm
8. Ren mmm ben en fait y a / oui mais non /
9. Bru ah oui XXX
10. Ren pas vraiment mais euh un peu ↓ / on appelle Arthur ↑
11. Bru XXX (il part chercher l'enseignant, 36 sec)
12. Ren (à l'enseignant) un peu écrit en plusieurs parties mais pas vraiment / donc on sait pas ↓ (3 sec)
13. E euh //
14. El1 ça veut dire quoi *plusieurs parties* ↑ /
15. Bru c'est plusieurs parties ça ↑ (5 sec)
16. E non c'est pas plusieurs parties ça ↓ clairement non ↓
17. Ren [ok
18. Bru ok (4 sec) ok
19. Ren *on sait à qui / on sait qui écrit* ↑ (lecture de la grille d'évaluation, deuxième critère) oui / *et à qui* oui ↓
20. Bru ouais //
21. Ren *apparaît au début* ↑ (troisième critère) oui ↓ //
22. Bru XXX
23. Ren *on comprend bien la position l'opinion de l'auteur* ↓ (quatrième critère) / oui //
24. Bru de quoi ↑
25. Ren ben on comprend on comprend bien ce qu'il pense ↓ / on comprend s'il est pour ou contre
26. Bru ah oui ben oui //
27. Ren *ils donnent au moins trois raisons* ↓ (cinquième critère) oui
28. Bru ouais //

29. Ren *les arguments sont-ils convaincants* ↑ (lecture de la grille d'évaluation) /
30. Bru euh
31. Ren ben oui oui mais ils
32. Bru y a pas de mais ↓ oui ou non ↑ //
33. Ren *oui ils sont convaincants* (proposition d'appréciation à rédiger) / hum (4 sec) *mais ils* / *ils sont pas très développés* (5 sec) c'est juste // ils disent par exemple juste *ça pourra t'aider plus tard en voyage* / *tu apprends* (lecture de la production de Norbert, Adèle et Kevin) mais il disent pas euh / c'est pas très développé en fait ils ont
34. Bru [ok
35. Ren en fait ils ont juste recopié ce qui avait au tableau hein ↓
36. Bru ok
37. Ren en faisant des phrases ↓ /
38. Bru XXX / oui ou non ↑
39. Ren oui
40. Bru oui ↑
41. Ren *oui ils sont convaincants* (proposition d'appréciation à rédiger)
42. Bru mais
43. Ren *mais* / *mais les auteurs n'ont pas eu beaucoup de créativité* ↓ / *en les écrivant*
44. Bru XXX (parle aux élèves d'un autre groupe) à vous (1 minute 35 sec de silence, probablement Renata s'est levée pendant que Bruno écrivait) c'est bon /// (puis, certainement c'est Bruno qui se leve)
45. Ren mais Bruno **on a pas fini** (2 min 54 de silence, Bruno était parti aux toilettes, puis l'enseignant vient voir le groupe)
46. E ça y est c'est de nouveau Renata qui écrit hein ↑ /
47. Ren tu veux écrire ↑
48. Bru non j'ai pas le XXX
49. Ren en fait j'allais j'allais te proposer d'écrire mais tu étais aux toilettes et ça aussi et ça aussi je voulais te demander
50. Bru moi j'ai moi j'ai pas XXX
51. Ren et *quel autre point pourrait être amélioré* ↑ (lecture de la grille d'évaluation) parce que moi j'en ai écrit un parce que c'était essentiel mais / y en a un autre que tu veux ↑ //
52. Bru je sais pas / non y a pas d'autre ↓ / non pas trop ↓
53. Ren tu écris que sinon le texte était bien ↑
54. Bru oui c'est un texte très bon ↓ (20 sec) point ↑ *texte un bon texte* ↓ *un très bon texte* ↓ (proposition d'appréciation à rédiger) (4 sec)
55. Ren nous avons fini en 9 minutes et 45 secondes (s'adresse au dictaphone) (…)
[10'21'']

Annexe 4

Épisodes significatifs groupe A1

Moment : évaluation de la lettre du groupe A2

Épisodes (code)	Verbatim (extrait du protocole)	Commentaires interprétatifs (grille préliminaire d'analyse)
Épisode 01_A1	1. Bru je lis ↑ attends / 2. Ren oui tu le lis 3. Bru *pour ou contre l'apprentissage* précoce *des langues étrangères ↓ cher Éric nous sommes pour car ça pourra t'aider plus tard en voyage / tu apprends mieux quand tu es petit ↓ / tu apprends plus de choses / et plus vite ↓* // attends je XXX *tu es petit ↓ tu apprends plus de choses et plus vite ↓ tu es plus à l'aise au cycle car tu as de de de meilleures / meilleures bases ↓ quand tu es plus petit tu as plus de temps ↓ quand tu seras plus grand tu auras plus de temps pour apprendre les autres* / (lecture production à évaluer) 4. Ren *matières* 5. Bru *matières ↓ / Norbert Adèle et Kevin ↓ /*	**Description :** lecture à haute voix de la production à évaluer **Participation des acteurs :** lecture réalisée principalement par Bru (TdP 3, 5). **Négociation :** Accord sur la prise en charge de la lecture (TdP 2).
Épisode 02_A1	6. Ren *la lettre est écrite en plusieurs parties* (lecture de la grille d'évaluation, premier critère) / 7. Bru mmm 8. Ren mmm ben en fait y a / oui mais non / 9. Bru ah oui XXX 10. Ren pas vraiment mais euh un peu ↓ / on appelle Arthur ↑ 11. Bru XXX (il part chercher l'enseignant, 36 sec) 12. Ren (à l'enseignant) un peu écrit en plusieurs parties	**Description :** construction de l'appréciation, compréhension du critère. Ren lit le critère, Bru dubitatif, puis Ren considère que le critère est présent mais pas complétement (« oui mais non », TdP 8 ; « un peu », TdP 10). Elle propose de demander l'avis de l'enseignant, Bru va le chercher. Ren expose son incertitude, Bru, de son côté, demande à l'enseignant d'abord sur la signification du critère puis sur l'appréciation du critère dans la production évaluée (TdP 15). L'enseignant répond directement à la deuxième question (TdP 16). Ainsi, le doute des élèves semble résolu. **Objet évalué/Critère :** « la lettre est écrite en plusieurs parties » (planification).

			mais pas vraiment / donc on sait pas ↓ (3 sec)	**Négociation :** en principe, pas d'avis différents mais incertitude concernant l'appréciation à donner. Celle-ci serait l'objet de discussion ici. Difficulté chez les élèves à se décider (Ren) ou à comprendre le critère (Bru), qui se solde semble-t-il par la réponse directe de l'enseignant. **Participation des acteurs :** échange à deux, puis à trois avec l'enseignant, qui est sollicité par les élèves. Ren semble structurer l'interaction. Elle lit le critère, elle propose une appréciation possible, elle propose de consulter l'enseignant. Bru s'exprime peu, mais reste quand même actif (cherche l'enseignant) et pose la question sur la définition du critère. L'enseignant répond directement (trop ?) en indiquant quelle appréciation doit être donnée, sans autre explication ou approfondissement. **Régulation :** deux plans différents, 1) évaluation de la production (feedback, à travers l'appréciation donnée), qui termine par se faire avec l'aide de l'enseignant (étayage, régulation « externe ») ; 2) régulation de l'activité évaluative du groupe (contrôle, est-ce que c'est juste ce qu'on fait ? comprend-on bien le critère ?), l'enseignant étant la référence ultime ?
	13.	E	euh //	
	14.	El1	ça veut dire quoi *plusieurs parties* ↑ /	
	15.	Bru	c'est plusieurs parties ça ↑ (5 sec)	
	16.	E	non c'est pas plusieurs parties ça ↓ clairement non ↓	
	17.	Ren	[ok	
	18.	Bru	ok (4 sec) ok	
Épisode 03_A1	19.	Ren	*on sait à qui* / *on sait qui écrit* ↑ (lecture de la grille d'évaluation, deuxième critère) oui / *et à qui* oui ↓	**Description :** évaluation de la lettre, critères 2 à 5. **Objet évalué/Critère :** critères 2 à 5. **Participation des acteurs :** Renata lit les énoncés et propose des appréciations pour chaque critère (TdP 19, 21, 23, 25, 27). Bru adhère toujours. **Négociation :** échanges courts, pas vraiment de discussion pour décider des appréciations (tout vient de Ren ?).
	20.	Bru	ouais //	
	21.	Ren	*apparaît au début* ↑ (troisième critère) oui ↓ //	
	22.	Bru	XXX	
	23.	Ren	*on comprend bien la position l'opinion de l'auteur* ↓ (quatrième critère) / oui //	
	24.	Bru	de quoi ↑	
	25.	Ren	ben on comprend on comprend bien ce qu'il pense ↓ / on comprend s'il est pour ou contre	
	26.	Bru	ah oui ben oui //	
	27.	Ren	*ils donnent au moins trois raisons* ↓ (cinquième critère) oui	
	28.	Bru	ouais //	
Épisode 04_A1	29.	Ren	*les arguments sont-ils convaincants* ↑ (lecture de la grille d'évaluation) /	**Description :** construction de l'appréciation et rédaction du commentaire évaluatif. Ren lit la question-critère, pas de réponse immédiate de Bru, c'est Ren qui propose une réponse (« oui mais… », TdP 31). Sans toujours donner son avis, Bru semble questionner la proposition de Ren car celle-ci n'est pas tranchée (« pas de mais… », TdP 30). Ren penche
	30.	Bru	euh	
	31.	Ren	ben oui oui mais ils	
	32.	Bru	y a pas de mais ↓ oui ou non ↑ //	

	33.

		aussi et ça aussi je voulais te demander	demande à son partenaire s'il voit un autre point à améliorer. Bru dit d'abord ne pas savoir, puis répond par la négative (TdP 50, 52). Ren lui propose ensuite d'écrire une phrase sur la qualité générale du texte (« le texte était bien »), chose que Bru accepte. **Objet évalué/Critère :** « quel autre point pourrait être amélioré ? » (situation de communication ? autre ?) **Négociation :** en principe, pas de confrontation d'avis différents. Quand Bru répond qu'il n'y pas d'autre point à améliorer, Ren ne se montre pas en désaccord. Pourtant, elle lui fait une contre-proposition pour que Bru soit en mesure d'écrire quelque chose. On peut peut-être penser à un 'ajustement', répondant à une tension vers l'évitement du conflit (interne au fonctionnement du groupe, car il faut que les deux élèves écrivent). **Participation des acteurs :** Ren semble structurer l'organisation de l'activité (elle a écrit le commentaire, demande l'avis de Bru, lui fait une contre-proposition). Bru se montre d'abord un peu déboussolé, puis (grâce au 'guide' de Ren) participe en écrivant le commentaire. **Régulation :** régulation (individuelle, par Ren ?) de l'activité et plus précisément du fonctionnement du groupe, semble-t-il (contrôle, il faut que chacun écrive, puis ajustement, idée de Ren écrite par Bru)
	50. Bru	moi j'ai moi j'ai pas XXX	
	51. Ren	et *quel autre point pourrait être amélioré* ↑ (lecture de la grille d'évaluation) parce que moi j'en ai écrit un parce que c'était essentiel mais / y en a un autre que tu veux ↑ //	
	52. Bru	je sais pas / non y a pas d'autre ↓ / non pas trop ↓	
	53. Ren	tu écris que sinon le texte était bien ↑	
	54. Bru	oui c'est un texte très bon ↓ (20 sec) point ↑ *texte un bon texte* ↓ *un très bon texte* ↓ (proposition d'appréciation à rédiger) (4 sec)	