

Pour citer cet article : Morales Villabona, F. (2020). Collaboration dans l'évaluation et processus de régulation : étude de cas d'une démarche d'évaluation collaborative intergroupe à l'école primaire. *La Revue L'EeE*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.01>

COLLABORATION DANS L'ÉVALUATION ET PROCESSUS DE RÉGULATION

Étude de cas d'une démarche d'évaluation collaborative intergroupe à l'école primaire

Fernando MORALES VILLABONA

Version de la publication : juin 2020
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroacteur·rices : Charles HADJI & Valérie SOUBRE

Résumé

Dans le cadre d'une recherche doctorale (Morales Villabona, 2019), nous nous sommes intéressés à l'évaluation collaborative en classe lorsqu'il est demandé aux élèves de formuler des évaluations partagées sur des productions écrites. Dans cet article, nous analysons une démarche d'évaluation intergroupe, expérimentée dans une classe de 7-8^{ème} primaire (élèves de 10-12 ans). À partir des observations réalisées dans cette classe, pour deux dyades d'élèves, nous veillons à : identifier les dynamiques interactives mises en jeu ; comprendre en quoi cette démarche évaluative peut-elle relever de la collaboration et en quoi peut-elle être favorable aux processus de régulation. Les microanalyses des interactions observées montrent que les dynamiques interactives sont variées et significatives du point de vue de la collaboration dans l'évaluation. Des indices de régulation identifiés dans les interactions, apparaissent favorables à l'appropriation par les élèves de la démarche évaluative et/ou des savoirs disciplinaires en jeu.

Mots-clés : évaluation collaborative, évaluation intergroupe, dynamiques interactives, régulation, microanalyses des interactions

Abstract

In the context of a doctoral research, we studied collaborative classroom assessment in which pupils are asked to formulate shared assessments on written productions. In this article, we analyze an intergroup assessment procedure, tested in a 7-8th grade class (pupils aged 10-12). Two dyads of pupils were observed in this class, in order to: identify the interactive dynamics involved; understand how this evaluative procedure can come under the heading of collaboration and how it can be beneficial to regulation processes. Microanalyses of the observed interactions show that the interactive dynamics are multiple and significant from the point of view of collaboration in assessment. Regulation signs identified in the interactions seem favorable to the pupils' assimilation of the evaluative procedure and / or the disciplinary knowledge involved.

Keywords: collaborative classroom assessment, intergroup assessment, interactive dynamics, regulation, microanalyses of the interactions

1. Introduction

Nombre de travaux pointent les bénéfices des interactions entre pairs dans une forme collaborative : celles-ci contribueraient à renforcer les sentiments d'autonomie et de compétence chez l'élève, à développer des 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'elles-ils vont effectivement travailler ensemble. 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·e, de savoirs (disciplinaires et autres) acquis 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 le cadre d'une recherche doctorale (Morales Villabona, 2019), nous nous sommes intéressés à l'évaluation collaborative à l'école primaire quand il est demandé aux élèves de travailler en groupe et de formuler une évaluation partagée sur leurs productions propres ou sur celles d'autrui. Dans cet article, nous analysons une démarche d'évaluation intergroupe, expérimentée en classe, avec l'hypothèse d'une collaboration potentielle qui prend forme dans l'interaction entre les élèves et avec l'enseignant·e. Plus précisément, nos analyses visent à répondre aux questions suivantes : Quelles dynamiques interactives observe-t-on dans une démarche d'évaluation intergroupe expérimentée dans une classe de primaire du canton de Genève (Suisse) ? Dans quelle mesure ces dynamiques rendent-elles compte d'une collaboration entre les élèves ? Dans quelle mesure cette démarche évaluative est-elle favorable aux processus de **régulation** ? Comment la responsabilité des régulations est-elle gérée par les groupes d'élèves ?

2. Cadre théorique

Pour aborder la question de l'évaluation collaborative, nous nous intéressons dans un premier temps à ce qu'une telle évaluation implique quand elle est pensée dans le contexte de la classe. Nous situons notre compréhension de l'évaluation collaborative, en lien notamment avec la prise en compte du plan *groupe*, les processus de négociation impliqués et les dynamiques d'interaction que cette évaluation peut convoquer. Dans un deuxième temps, nous nous concentrons sur les processus de régulation, considérant que l'évaluation collaborative a une visée essentiellement formative. Nous insistons particulièrement sur les dimensions sociales et interactives de la régulation, en caractérisant les formes interindividuelles de celle-ci.

2.1 L'évaluation collaborative en classe

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 acteur·rices 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 peut faire référence, entre autres :

- à une collaboration entre enseignant-es, hors de la classe, quand il s'agit d'évaluer les apprentissages des élèves (dans des processus de modération sociale - e.g., Allal & Mottier Lopez, 2014) ;
- à une collaboration entre les apprenant-es et l'enseignant-e, souvent dans des contextes d'apprentissage virtuel, impliquant notamment des processus de négociation sur les critères et les résultats de l'évaluation (e.g., Swann et al., 2006 ; Ahmag, 2013).

Pour notre part, nous nous intéressons à une évaluation collaborative qui se réalise dans les interactions en classe entre élèves et avec l'enseignant-e, avec l'hypothèse qu'elle peut s'avérer particulièrement porteuse dans une fonction formative de l'évaluation des apprentissages. Pour penser cette évaluation collaborative, nous nous appuyons essentiellement sur des publications anglophones, qui rendent compte d'études effectuées généralement au niveau de l'enseignement supérieur et dans des contextes d'apprentissage numérique. Or, nous considérons que ces travaux (articulés à d'autres propositions théoriques¹) sont susceptibles d'être transposés - avec prudence évidemment - à des situations d'évaluation et de collaboration qui prennent place à l'école primaire.

L'idée d'articuler une dimension collaborative avec des pratiques d'évaluation impliquant les élèves 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. Par exemple, selon Boud et al. (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 apprenant-es 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.

Ces auteur-rices 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 Boud et al. (1999), les activités d'apprentissage basées sur l'interaction entre pairs possèdent un potentiel important pour favoriser la réflexion critique chez les apprenant-es - 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. 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. proposent de s'appuyer, par exemple, sur des démarches d'évaluation de groupe (*group assessment*) et d'évaluation négociée (*negotiated assessment*). Nous examinons à présent les caractéristiques principales de ces deux formes d'évaluation dans des situations pédagogiques de collaboration.

2.1.1 Une évaluation qui se réalise en groupe

Pour Boud et al. (1999), le recours à une évaluation de groupe se justifie dans une recherche d'alignement entre le dispositif pédagogique et le dispositif d'évaluation. Ainsi,

¹ Par exemple, des conceptualisations servant à caractériser les dynamiques interactives entre pairs à l'école, comme celle de Gilly et al. (2001), que nous présentons plus tard.



puisque l'on demande aux apprenant·es 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 pendant l'apprentissage, le processus d'évaluation devrait tenir compte des efforts collectifs que ce travail implique.

Nous sommes d'accord avec le point de vue de Boud et al., mais il convient de préciser que cette question de l'évaluation des contributions individuelles *versus* l'évaluation des contributions collectives au travail de groupe fait débat dans la littérature (e.g., Gillies & Boyle, 2010 ; Ross & Rolheiser, 2003). Une manière de l'approcher consiste à distinguer : 1) l'*évaluation intra-groupe*, dans laquelle chaque membre du groupe évalue la performance des autres ou leurs contributions à la production commune, et 2) l'*évaluation intergroupe*, quand un ou plusieurs membres du groupe évaluent la performance ou la production d'un autre groupe (e.g., Falchikov, 2004 ; Prins et al., 2005). La dernière se rapprocherait d'une évaluation de l'effort collectif, à partir exclusivement du *produit* de la collaboration entre les élèves.

Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'évaluation intergroupe, tout en essayant d'élargir sa compréhension. D'un côté, par rapport à la manière dont cette évaluation peut se concrétiser : Quel type d'interactions prévoir (voire, privilégier) entre les membres du groupe et/ou entre les groupes ? Comment outiller ces interactions et, plus largement, la démarche évaluative ? D'un autre côté, en lien avec le caractère potentiellement collaboratif de cette évaluation. A propos de celui-ci, Falchikov (2004) soutient que ce type de démarche peut inclure un certain *degré de collaboration* entre les enseignant·es et les apprenant·es, qui serait variable et associé notamment au fait de discuter et se mettre d'accord sur les critères d'évaluation. Pour Prins et al. (2005) la collaboration implique aussi les processus de feedback, qui doivent être cadrés par l'enseignant·e, en fournissant aux élèves des guides ou des règles sur la manière de donner un feedback et aussi d'accepter, gérer et utiliser le feedback reçu.

Dans le cas d'une évaluation à plusieurs (comme l'évaluation intergroupe), les discussions sur les critères d'évaluation, les jugements portés sur les productions des autres et/ou les processus de feedback demandent, à notre avis, des *négociations* entre les acteur·rices de l'évaluation : pour se coordonner dans la réalisation de la démarche et, surtout, pour construire une compréhension partagée de l'activité évaluative. Ci-après nous explorons davantage la question de la négociation dans l'évaluation, aspect que nous considérons central pour penser l'évaluation collaborative.

2.1.2 Une évaluation négociée

Strijbos et al. (2009) s'intéressent à l'*interactivité* (*interactivity*) dans l'évaluation comme moyen pour favoriser les apprentissages dans des contextes d'apprentissage collaboratif. Pour ces auteur·rices, l'interactivité dans des démarches d'évaluation par les pairs peut varier en fonction de trois dimensions : la direction de la relation évaluative (unidirectionnelle, bidirectionnelle), la fréquence de la démarche (ponctuelle, itérative) et la configuration de celle-ci (nombre d'évaluateur·rices et d'évalué·es ; plan *individu*, plan *groupe*).

Les variations possibles dans ces trois dimensions amènent Strijbos et al. à proposer l'existence de quatre types d'interactivité, dont une nous intéresse spécialement. Il s'agit de l'évaluation négociée, qui représente un processus continu, dans lequel l'évaluateur·rice et l'évalué·e discutent, se questionnent, développent leurs points de vue, manifestent leur



accord ou désaccord. Dans cette 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. Dans le cas de l'évaluation intergroupe, nous considérons que les termes *évaluateur-riche* et *évalué-e* peuvent faire référence à un ou plusieurs membres du groupe ou à chaque groupe *en tant qu'unité (as a whole)* – Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016).

L'idée que les élèves puissent évaluer ensemble (comme un groupe), réagir aux évaluations des pairs et entrer dans des dynamiques de négociation, nous paraît fondamentale. Ces aspects rehaussent, à notre avis, le caractère formatif de la démarche d'évaluation. Comme nous l'avons signalé ailleurs (Morales Villabona, 2015), au-delà de servir à caractériser la forme que peut prendre l'évaluation par les pairs (ici, intergroupe), la conceptualisation de Strijbos et al. 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. Dans le prolongement de cette réflexion, nous explicitons par la suite notre compréhension de ce qui peut être une évaluation collaborative en classe.

2.1.3 Des principes pour penser l'évaluation collaborative en classe

Nous remarquons, à travers notre revue de la littérature, que les travaux qui s'intéressent 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 apprenant-es. Toutefois, ces études pointent certains éléments – ou *principes* – qui pourraient être considérés comme caractéristiques d'une évaluation collaborative en classe.

Un premier élément concerne, comme nous l'avons soulevé, la prise en compte du plan *groupe* dans la démarche évaluative. Traditionnellement, l'autoévaluation est conçue sur un plan individuel. Aussi l'évaluation entre pairs et la coévaluation, qui impliquent des dynamiques d'interaction, sont généralement conceptualisées dans une relation un-e à un-e (élève-élève, enseignant-e-élève). D'où l'intérêt que nous portons aux propositions d'auteur-rices 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. 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.

Un deuxième élément primordial (que nous avons aussi déjà signalé) est celui des processus de négociation, aspect qui revient couramment dans la littérature et qui est associé régulièrement à la définition (collective) des critères d'évaluation. En revanche, d'autres composantes constitutives de l'évaluation (notamment, en ce qui concerne le recueil et l'interprétation des informations) ne sont généralement pas considérées 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). La négociation est ici comprise notamment comme un espace de construction de significations partagées, où des dynamiques discursives variées jouent un rôle central.



D'autres éléments, que nous empruntons aux modèles pédagogiques basés sur la collaboration entre pairs dans la classe (pédagogies coopératives, apprentissage collaboratif), nous paraissent pertinents pour réfléchir à la spécificité et aux enjeux de l'évaluation collaborative², à savoir :

- Une cohabitation entre la *symétrie* (proximité en matière de connaissances et compétences) des élèves et l'*hétérogénéité* (différences entre les élèves, servant à dynamiser le travail) dans le groupe (e.g., Baudrit, 2009).
- L'intérêt de faire de l'évaluation un projet commun, guidé par des *buts partagés*, reconnus comme tels par tous les élèves.
- Le *partage des responsabilités* dans l'évaluation, en lien certainement avec les capacités (connaissances, compétences, habiletés) de chaque élève ainsi qu'avec la manière dont les interactions dans le groupe se matérialisent et évoluent.
- La *réciprocité* (e.g., Ogden, 2000) dans le groupe d'élèves, sur les plans épistémique et relationnel.
- La nature et la multiplicité des *dynamiques interactives* possibles.

Dans cet article, nous insisterons particulièrement sur ce dernier élément, qui nous amène à proposer que l'évaluation collaborative peut prendre diverses formes, au regard des particularités de la démarche (quant à l'objet d'évaluation, par exemple) ainsi que des actions entreprises par les élèves, des modes de raisonnement mis en œuvre et des régulations opérées sur ces aspects.

Nous proposons de comprendre la collaboration dans l'évaluation comme un phénomène multidimensionnel, comme un système qui intègre et articule ces différents éléments ou *principes*. Ceux-ci tiennent compte essentiellement de la collaboration entre apprenant·es, car ici nous faisons le choix d'étudier l'évaluation collaborative en nous focalisant spécialement sur la dimension des interactions entre pairs – sans oublier le rôle fondamental de l'enseignant·e dans le processus.³ Dans le but de caractériser la forme que peuvent prendre les interactions entre élèves dans une situation d'évaluation collaborative, nous nous appuyons sur les types de co-élaboration proposés par Gilly et al. (2001) et que nous présentons ci-après.

2.1.4 La co-élaboration et les dynamiques interactives dans l'évaluation collaborative

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 une opposition de points de vue (principe de base dans la théorie bien connue du conflit sociocognitif – Doise & Mugny, 1997). Selon ces 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. distinguent quatre types de co-élaborations : la co-élaboration acquiescente, la co-construction, la confrontation avec désaccord et la confrontation contradictoire.

² Pour une présentation détaillée de cette revue de la littérature et des principes dégagés, voir Morales Villabona, 2019.

³ Nous reviendrons sur cet aspect dans la conclusion de l'article.



Dans la *co-élaboration acquiescante*, un·e enfant A élabore seul·e une solution (ou amorce de solution) et la propose à sa·son partenaire B, qui 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'invertissent. Gilly et al. considèrent que, dans la co-élaboration acquiescante, B n'est pas passif·ve et qu'elle·il construit probablement en parallèle une solution semblable à celle proposée par A.

Dans la dynamique de *co-construction*, les enfants construisent, d'une façon progressive, une solution à deux : un·e enfant A commence une action ou phrase qui est d'abord reprise et ensuite poursuivie par sa·son partenaire B. Puis, A reprend le relais et ainsi de suite. Dans cette dynamique, les actions et/ou les paroles de l'un·e paraissent renforcer celles de l'autre. Cette *harmonie apparente* ne doit pas faire oublier que les interventions d'un·e enfant peuvent perturber la démarche de sa·son partenaire et l'orienter ainsi vers une action ou une idée qu'elle·il n'aurait probablement pas eue si elle·il avait travaillé seul·e. Il ne s'agit donc tant de penser que les enfants avaient, au préalable, la même idée de résolution du problème (même si c'est une possibilité) que de concevoir qu'en interagissant, elles·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·e enfant A fait une proposition qui est rejetée par sa·son partenaire B, qui manifeste son désaccord sans toutefois argumenter ni proposer elle·lui-même une autre solution à la place. L'idée d'une perturbation (de l'activité cognitive des enfants) 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, elle·il peut décider de se retirer (au moins temporairement) 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). 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 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 est celui de la *confrontation contradictoire*, dans laquelle il y a clairement opposition de réponses et non pas seulement désaccord. Dans ce cas de figure, un·e enfant A propose une solution (plus ou moins finalisée) à laquelle sa·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 sur leurs positions respectives), un accord (que ce soit sur le point de vue de l'un·e 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.

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 ou, en l'occurrence, d'une même démarche évaluative, 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.

L'étude de Gilly et al. utilise une méthode expérimentale, nettement différente de notre posture méthodologique (que nous précisons plus tard) qui est foncièrement qualitative et centrée sur la compréhension des phénomènes dans leur contexte naturel de réalisation (en l'occurrence, la salle de classe). Malgré cet écart méthodologique, nous reconnaissons l'intérêt et la richesse des résultats des recherches expérimentales sur la co-élaboration, tout en veillant à les réactualiser et à les réinterpréter au regard de notre propre cadre épistémologique. C'est dans cet esprit que nous apprivoisons ces travaux dans notre étude, en nous servant des types de co-élaboration pour caractériser les dynamiques interactives possibles lorsque des élèves évaluent ensemble.

2.2 Formes interindividuelles de la régulation des apprentissages

Pour Allal (2007), les interventions de l'enseignant·e 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. L'accompagnement de l'enseignant·e et les conditions d'apprentissage construites (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 de la régulation.

2.2.1 Dimensions interactives et sociales des processus de régulation

La notion de *régulation interactive* (Allal, 1988, 2007) fait référence aux interactions de l'élève avec son environnement social (enseignant·e, pairs) et/ou matériel (outils) qui peuvent favoriser les processus d'autorégulation. Allal (2007) conçoit trois formes possibles de régulation interactive, associés aux interactions : 1) entre l'enseignant·e 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.

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·e. C'est dans ce cadre que nous nous intéressons aux concepts de régulation interactive et aussi à celui de *co-régulation*. Ce dernier vise à signifier la relation inextricable et constante entre les processus d'autorégulation de l'élève et les sources de régulation liées aux facteurs contextuels (Allal, 2007).

Nous adhérons à la compréhension dialectique de la relation entre les trois formes de régulation interactive, même si dans cet article nous nous focalisons spécialement sur les interactions entre pairs – combinant parfois des interactions des élèves avec l'enseignant·e. C'est en ce sens que nous explorons ci-après ce qui concerne les processus interindividuels



de la régulation des apprentissages (ou *interpersonal regulation of learning* dans la littérature anglophone).

2.2.2 Formes interindividuelles de la régulation

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.⁴ Si les propositions théoriques sont riches, elles laissent voir également des variations importantes dans les façons de conceptualiser ces aspects. C'est certainement, suivant les mots de Volet et al. (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 et al. (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·e) sont susceptibles de soutenir la régulation de l'élève.

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 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 et al., 1989, cités 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 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·e 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 conjointe, engagés

⁴ Nous ne revenons pas ici en détail sur l'autorégulation pour nous concentrer sur les deux autres phénomènes énoncés.



par des groupes d'élèves lorsqu'elles-ils travaillent ensemble dans la réalisation d'une tâche. C'est d'ailleurs ce terme (*shared regulation*) qui est privilégié par certain·es auteur·rices (e.g., Vauras et al., 2003 ; Volet et al., 2009).

Afin de caractériser et d'analyser les processus de régulation qui ont lieu dans des situations d'interaction entre élèves, nous empruntons certains éléments théoriques à des travaux issus d'une approche sociocognitive. Ainsi, nous considérons qu'il existe plusieurs formes interindividuelles de régulation 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·e seul·e des membres du groupe est actif·ve 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*.
- Des *régulations distribuées*, impliquant une dynamique d'offrir et recevoir du soutien dans des situations où l'un·e 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·e régulateur·rice 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).
- 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 et al., 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.

Nous constatons que la recherche sur les formes interindividuelles de la régulation porte généralement sur les dynamiques de régulation observées lorsque des élèves collaborent 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'évaluation. Il s'agit précisément d'un aspect qui demande à être davantage exploré et auquel notre étude prétend apporter des éléments de réflexion.

3. Cadre méthodologique

3.1 Contexte et dispositif de recherche

Nous nous inscrivons dans une approche qualitative et interprétative de recherche, qui s'intéresse à comprendre les significations construites par les individus quant à leurs propres expériences, le sens qu'ils donnent à leurs conduites (Anadón, 2006). 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 acteur·rices.



Notre recherche doctorale (Morales Villabona, 2019) s'est appuyée sur l'alternance entre des espaces de formation continue et des observations systématiques et distancées de pratiques évaluatives expérimentées en classe par les enseignant-es participant à la formation. 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 déjà signalé, 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 d'une présence faible, voire d'une absence de pratiques de ce type à l'école, particulièrement dans les classes du primaire. Ainsi, nous avons fait l'hypothèse qu'il s'agissait d'une pratique inhabituelle, que l'on risque de ne pas retrouver de manière spontanée dans les classes en Suisse romande. Par conséquent, l'espace de formation continue était essentiel pour 1) développer une réflexion encadrée sur le sujet, en articulant les expertises respectives des chercheur-ses et des praticien-n-es, et 2) créer les conditions nécessaires pour rendre possible l'observation de ce type de pratiques en classe.

Les observations en classe ont porté sur une séquence didactique sur l'écriture de textes argumentatifs, plus précisément sur l'écriture d'une *lettre au courrier des lecteurs* (désormais, LCL). Cet objet de savoir (ce *genre textuel* – e.g., Schneuwly & Dolz, 1997) a été choisi par les enseignant-es elles-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 potentiellement collaboratives. Dans cet article, nous présentons une étude de cas à partir des données récoltées dans une classe de 7-8P (élèves de 10-12 ans) du canton de Genève.

L'observation a été réalisée dans la classe de Sonja (enseignante ayant plus de 20 années d'expérience professionnelle), au début de la séquence sur la LCL. Sonja a formé des dyades d'élèves et leur a demandé d'écrire ensemble une première production : une lettre de réponse à la question d'Éric (figure 1). Dans celle-ci, chaque dyade devait notamment prendre position (pour ou contre l'apprentissage précoce des langues étrangères à l'école primaire) et présenter des arguments convaincants et cohérents avec la position choisie.

Figure 1

La lettre source : la question d'Éric

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 4^e 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

Suite à la rédaction de cette production initiale (le lendemain), les élèves ont participé à une démarche d'évaluation intergroupe instrumentée : à l'aide d'une grille d'évaluation, une dyade évaluait la production d'une autre dyade, de manière réciproque. La grille d'évaluation proposée (figure 2, voir p.12) est une version remaniée d'un outil proposée par le manuel « S'exprimer en français » (Dolz et al., 2001) pour soutenir une révision entre pairs (sur un plan individuel) des productions initiales.

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 (puisque'il s'agit de questions ouvertes) 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 toutes les élèves et Sonja a précisé l'attendu pour chaque critère et question-critère, souvent en présentant des exemples. Ce faisant, l'enseignante a modélisé la démarche évaluative consistant à repérer des indices concrets (des *signes parlants*, selon Hadji, 2012) dans les productions pour les mettre en relation avec le critère concerné.

Figure 2

Grille d'évaluation de la production initiale

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.		



3.2 Récolte et traitement des données

Pendant l'observation en classe, trois types de données ont été récoltés, à savoir :

- Des enregistrements audio des interventions de l'enseignant·e et des interactions entre élèves et avec l'enseignant·e tout au long de la réalisation de la démarche évaluative. Dans la classe de Sonja, nous avons enregistré les interactions de deux dyades d'élèves : celle formée par Amel et Aline (dyade S1) et celle formée par Thierry et Jacob (dyade S2). Ces dyades ont été sélectionnées sur la base d'observations préliminaires, et avec l'aide de Sonja, à partir du critère suivant : avoir une tendance à discuter lors du travail en groupe. En effet, pour les besoins de la recherche, nous devons nous assurer de l'existence de verbalisations. Les enregistrements audio ont par la suite été transcrits (verbatim) et organisés dans des protocoles d'interaction. Les règles de transcription choisies, adaptées essentiellement de Mottier Lopez (2008), sont synthétisées dans la figure 3.

Figure 3

Règles et conventions de transcription des interactions verbales

- 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 : EI# (c'est-à-dire, EI1, EI2, EI3... 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

- Des notes de terrain ont été prises *in situ* par le chercheur pendant l'observation. Ces notes nous ont apporté essentiellement des informations sur le déroulement de la démarche expérimentée, 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 acteur·rices.
- Des traces écrites, notamment les productions initiales des élèves et les outils d'évaluation renseignés.

3.3 Types d'analyses

Visant l'interprétation systématique et approfondie des interactions entre les acteur·rices de l'évaluation (ici, les élèves et l'enseignante), nous avons effectué des *microanalyses des*



interactions. Comme le précise Filliettaz (2012), ces microanalyses 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 des productions) 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).

Dans nos microanalyses, 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 allers-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 d'un épisode en particulier, mais également à l'ensemble des interactions qui ont lieu). Nos microanalyses visent essentiellement à saisir ce qui se passe dans l'interaction entre les élèves et avec l'enseignante pendant la démarche d'évaluation proposée ainsi qu'à comprendre en quoi cette démarche est (ou pourrait être) collaborative et soutenant du point de vue des processus de régulation.

3.4 Questions de recherche et catégories d'analyse

Dans cet article, nous traitons les questions de recherche suivantes :

- Quelles dynamiques interactives observe-t-on dans une démarche d'évaluation intergroupe expérimentée dans une classe de primaire du canton de Genève ? Dans quelle mesure ces dynamiques rendent-elles compte d'une collaboration entre les élèves ?
- Dans quelle mesure cette démarche évaluative est-elle favorable aux processus de régulation ? Comment la responsabilité des régulations est-elle gérée dans la dyade d'élèves ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nos microanalyses des interactions s'appuient sur deux catégories principalement :

- La multiplicité de dynamiques interactives possibles lorsque des élèves travaillent en groupe et, dans notre cas, évaluent ensemble. Ici, nous caractérisons les dynamiques d'interaction des élèves à partir des différents types de *co-élaboration* à savoir : co-élaboration acquiescente, co-construction, confrontation avec désaccord, confrontation contradictoire (Gilly et al., 2001).
- La participation des élèves aux processus de régulation (au regard des dynamiques interindividuelles de ces derniers - e.g., Hadwin & Oshige, 2011 ; Volet et al., 2009) et leurs rôles en tant qu'agent-es régulateur-rices. Nous nous intéressons particulièrement aux formes que peut prendre la régulation dans sa dimension interactive et sociale pour caractériser celles-ci eu égard à la manière dont les responsabilités liées à la régulation sont assumées et négociées par les acteurs (régulation partagée, distribuée, par un individu dans un groupe).



4. Résultats

Les résultats de notre étude s'organisent, pour chacune des dyades retenues (d'abord Amel et Aline, puis Jacob et Thierry), selon la structure suivante :

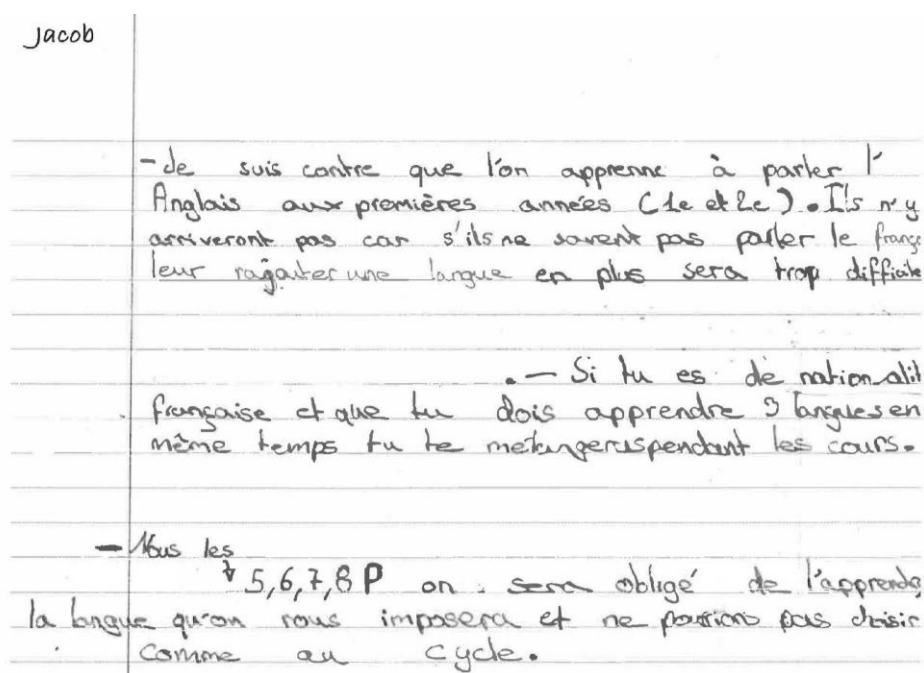
- Premièrement, une description, dans les grandes lignes et à l'aide d'extraits d'interaction, du déroulement de la démarche d'évaluation intergroupe dans la dyade.
- Deuxièmement, une présentation des analyses à partir des deux catégories définies, à savoir : les dynamiques d'interaction identifiées (illustrées à travers des figures) et la participation des élèves aux processus de régulation interindividuelle.

4.1 Dyade S1 : Amel et Aline

Amel et Aline évaluent la production initiale de Jacob⁵, que l'on peut observer dans la figure 4 :

Figure 4

Production initiale évaluée par Amel et Aline (S1)



Après avoir lu une première fois la production de Jacob, la dyade S1 démarre l'évaluation de celle-ci à l'aide de la grille :

Extrait S1-01

1. 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)
2. Ali [plusieurs parties ↑ (lecture de la grille d'évaluation, premier critère) oui / il y a plusieurs parties oui ↓

⁵ Il faut préciser qu'au moment de l'écriture des productions initiales, la dyade S2 n'était pas encore formée. En effet, un des élèves était absent (Thierry) et l'autre (Jacob) a écrit sa lettre tout seul. Sonja les a réunis lors de la démarche d'évaluation intergroupe.



3. Ame *la lettre est écrite en plusieurs parties* ↑ ben oui ↓ j'écris hein ↑
4. Ali *ouais / on sait qui a écrit* (lecture de la grille d'évaluation, deuxième critère)
5. Ame *on sait qui écrit la lettre*
6. Ali oui
7. Ame **non** ↓ ben non c'est
8. Ali [ah non]
9. Ame [Sonja a dit que ça ça va pas ↓ non ↓]
10. Ali non ↓
11. Ame *la question controversée le sujet discuté apparaît au début* (lecture de la grille d'évaluation, troisième critère) / non ↓
12. Ali non ↓
13. Ame il donne tout de suite les arguments ↓
14. Ali non
15. Ame non ↓ (écrit dans la grille)
16. Ali que des non
17. Ame *on comprend bien la position l'opinion de l'auteur* (lecture de la grille d'évaluation, quatrième critère) / non
18. Ali non / c'est trop nul ce truc (rires)
19. Ame *il donne au moins trois raisons qui appuient sa position* (lecture de la grille d'évaluation, cinquième critère) / un deux trois ↓

Ce premier extrait présente les échanges entre Amel et Aline à propos des cinq premiers critères de la grille. Les propositions d'appréciation apparaissent généralement partagées par les deux élèves. Seul le traitement du deuxième critère fait l'objet d'une (courte) divergence d'opinions. En effet, Aline propose une appréciation positive (6), contestée par Amel (7, 9) en référence certainement au fait que Jacob a écrit son nom en haut de la feuille et pas en tant que signature. Aline revient donc rapidement sur sa position initiale et signale, comme sa partenaire, que le critère n'est pas rempli (10). Par la suite, lorsqu'il s'agit de donner réponse aux questions-critères, Amel et Aline prennent du temps pour discuter, comme l'illustre l'extrait suivant :

Extrait S1-02

20. Ali *les arguments sont-ils convaincants* (lecture de la grille d'évaluation, première question-critère)
21. Ame *justifiez votre réponse* ↓
22. Ali non déjà le truc là si tu veux
23. Ame [non parce que]
24. Ali [*de nationalité française* (lecture de la production de Jacob)]
25. Ame non // non car ces arguments ne sont pas clairs (proposition d'appréciation à rédiger)
26. Ali ni convaincants
(...)
27. 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* ↑
28. Ali nous ne pensons pas que d'être d'autre nationalité (proposition d'appréciation à rédiger)
29. Ame **non** parce qu'il a droit à avoir ses arguments
30. Ali oui mais
31. Ame *ils sont pas clairs* euh /
32. Ali **s** à clairs
33. 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

Amel et Aline sont d'accord sur le fait que les arguments avancés par Jacob dans sa lettre ne sont pas convaincants (22, 23). Elles s'emploient à trouver une manière d'étayer leur avis (25, 26). Amel propose une première justification possible (sur la clarté des arguments) mais elle se questionne aussi sur la validité de cette proposition (27). Pour sa part, Aline suggère, comme justification, le fait d'être en désaccord avec une idée exprimée par



l'auteur du texte (28). Amel riposte en indiquant que le point de vue de Jacob lui appartient et doit être respecté (29, 33). Un peu plus tard, les élèves se concentrent sur la deuxième question-critère :

Extrait S1-03

34. Ame tu veux écrire le deuxième le deuxième truc ↑ (fait référence à la deuxième question-critère)
 35. Ali ok /
 36. Ame attends / hé XXX
 37. 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
 38. Ame entre parenthèses / la propreté serait la bienvenue ↓ /
 39. Ali non ça serait plus méchant quand même ↓ / sa feuille n'est pas très bien présentée
 40. Ame ah non on met pourrait être améliorée ↓
 41. Ali ouais // il doit écrire mais en fait tout ça c'est à améliorer en fait

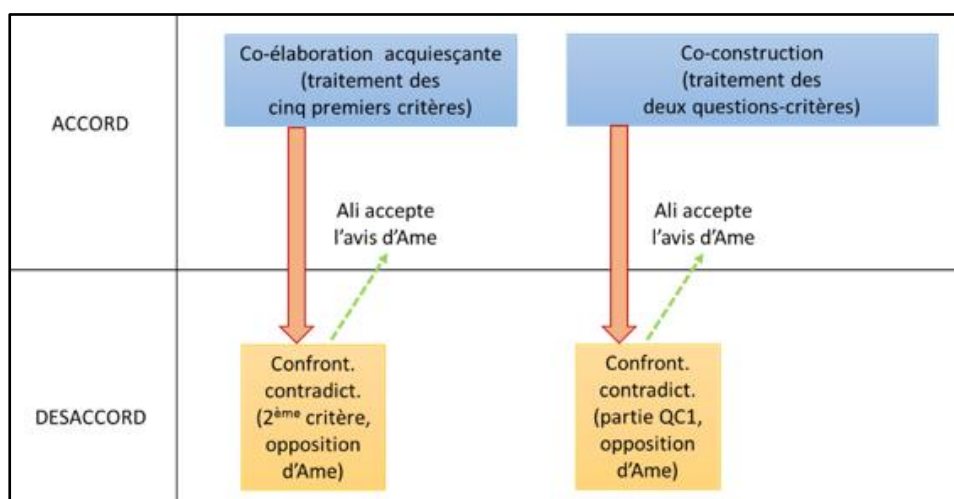
Pour Amel et Aline, un aspect (parmi d'autres) susceptible d'être amélioré dans la LCL de Jacob est en lien avec la *présentation* de celle-ci. Plus précisément, Amel propose d'écrire le commentaire suivant : « la propreté serait la bienvenue » (38). Aline réagit pour signaler que cette appréciation n'est peut-être pas la plus appropriée (39). Il convient de souligner que cette question de la présentation de la production ne fait pas partie des critères présents dans la grille d'évaluation. Par la suite⁶, Amel et Aline proposent deux autres améliorations possibles : indiquer le nom du destinataire et le nom de l'auteur de la lettre, ainsi que préciser (rappeler) la question controversée.

4.1.1 Dynamiques d'interaction (S1)

Amel et Aline se montrent le plus souvent d'accord sur leurs appréciations vis-à-vis de la production de Jacob. Toutefois, les dynamiques interactives observées dans la dyade se révèlent variées, comme l'illustre la figure 5.

Figure 5

Dynamiques d'interaction dans la dyade S1



Dans un premier temps (lors du traitement des cinq premiers critères), la forme prise par la collaboration entre Amel et Aline se rapproche d'une *co-élaboration acquiesçante*. En effet, mis à part leur discussion à propos du deuxième critère, les élèves manifestent clairement

⁶ Cette partie de l'interaction n'est pas présentée ici.



- 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 explicite entre les élèves. Amel et Aline parviennent toujours à des consensus, sans forcément passer par un examen critique de leurs propositions. C'est souvent Amel qui présente des justifications pour étayer les appréciations proposées (dans une mise en relation des *référés* et *référents*⁷ - Hadji, 1989, 2012).

Il convient de souligner que la dyade effectue cette première partie de l'évaluation rapidement (dix-neuf tours de parole, correspondant à une durée de 1'12"), mais pas toujours de manière pertinente. Amel et Aline ont considéré 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 production 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 LCL 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). Nous expliquons leurs appréciations 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 ou de précipitation (dans la lecture de la production, dans la prise d'informations) de leur part.

Dans un deuxième temps (lors du traitement des questions-critères), la dynamique des interactions entre les élèves apparaît plus proche d'une *co-construction*. A l'image de ce que l'on observe vers la fin de l'extrait S1-02, les réponses apportées par les élèves 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.

Dans les (rares) situations où Amel et Aline sont en désaccord, les élèves apparaissent à la recherche d'un terrain d'entente comme une base pour le progrès conjoint (Mercer, 2000). Dans ces cas, la dynamique interactive entre Amel et Aline se rapproche d'une *confrontation contradictoire*, 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 (extrait S1-01) et de la première question-critère (extrait S1-02).

4.1.2 Régulations interindividuelles (S1)

Les trois extraits d'interactions présentés ci-dessus donnent à voir des indices de *régulation de l'activité évaluative du groupe* (Morales Villabona, 2019 ; Morales Villabona & Mottier Lopez, sous presse). Dans l'extrait S1-01, par exemple, Amel identifie et signale une possible erreur de jugement de la part d'Aline (lorsque cette dernière propose que le deuxième critère est atteint). Ce faisant, Amel conduit à un ajustement de la décision évaluative (ici, l'appréciation), tout en justifiant celle-ci (en indiquant clairement le référent

⁷ Selon Hadji, le *référent* correspond aux normes ou critères qui servent de grille de lecture pour évaluer l'objet et le *référé* à l'ensemble d'éléments ou de signes témoignant de l'existence d'une qualité recherchée.



à partir duquel il est possible de prendre cette décision). Cette nouvelle appréciation, adéquate vis-à-vis de la production de Jacob, est admise par Aline.

Dans l'extrait S1-02, Amel intervient à nouveau pour réguler l'activité évaluative de la dyade, cette fois-ci en lien avec la première question-critère portant sur le caractère convaincant des arguments. Amel explique à Aline que l'argument de Jacob est respectable et, ce faisant, elle met en évidence la différence existante entre leur point de vue personnel 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 LCL ne sont pas clairs ni convaincants.

Ces deux indices de régulation de l'activité évaluative du groupe (extraits S1-01 et S1-02) apparaissent bénéfiques pour l'adéquation (la pertinence) de l'évaluation réalisée par la dyade. Potentiellement, ils peuvent aussi être favorables en matière d'appropriation par les élèves (notamment une prise de conscience possible de la part d'Aline) des contenus de savoir sur la LCL (ici, en ce qui concerne la signature de l'auteur de celle-ci) et/ou de la démarche évaluative (par rapport à l'affinement du regard évaluatif et la mise à distance des opinions propres).

Enfin, dans l'extrait S1-03, suite à une proposition d'Amel pour répondre à la deuxième question-critère, Aline propose 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 ».⁸ Nous identifions dans cette intervention d'Aline un indice de régulation de l'activité évaluative de la dyade, dont le but est d'anticiper l'impact possible du feedback qui sera transmis à Jacob. Plus précisément, il s'agirait de faire attention à la forme de cette rétroaction, en essayant de rester bienveillant à l'égard du récepteur de l'évaluation. Ce faisant, les élèves (ici, notamment Amel) peuvent potentiellement s'approprier davantage la démarche évaluative, en prenant conscience de la *validité de conséquence* (Laveault, 2012 ; Mottier Lopez, 2015) de l'évaluation réalisée.

Amel et Aline font, toutes les deux, 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, sont assumées autant par Amel que par Aline. Ainsi, dans les épisodes d'interactions analysés, nous constatons une dynamique de *régulation distribuée* dans le groupe. Amel est à l'origine des indices de régulation dans les deux premiers épisodes, puis c'est Aline qui fait une contribution en matière de régulation lors du troisième épisode. Le rôle d'agent·e régulateur·rice circule ainsi entre les membres de la dyade (Perry & Winne, 2013), en fonction de l'aspect de la démarche qui est objet de régulation et, certainement, des compétences de chaque élève.

⁸ 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.

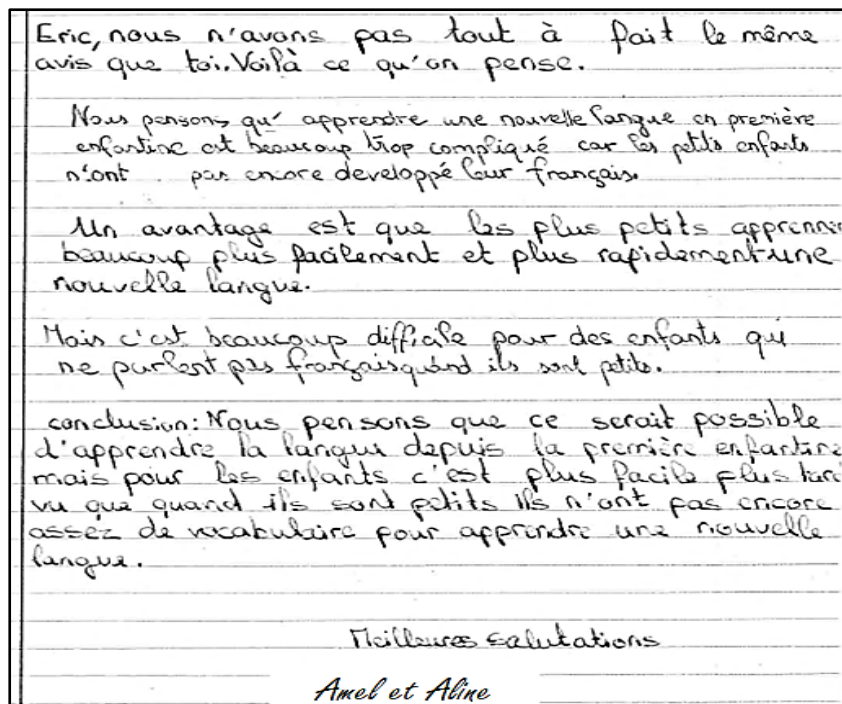


4.2 Dyade S2 : Jacob et Thierry

Jacob et Thierry évaluent la LCL produite par Amel et Aline, que nous présentons dans la figure 6 :

Figure 6

Production initiale évaluée par Jacob et Thierry



L'extrait suivant présente la manière dont Jacob et Thierry démarrent l'évaluation de la LCL à l'aide de la grille :

Extrait S2-01

- | | | |
|-----|-----|---|
| 42. | Jac | ok bon alors <i>plusieurs parties</i> (lecture de la grille d'évaluation, premier critère) oui |
| 43. | Thi | euh les <i>plusieurs parties</i> oui oui |
| 44. | Jac | <i>qui écrit</i> ↑ euh <i>qui écrit</i> oui et à <i>qui est adressé</i> ↓ (lecture de la grille d'évaluation, deuxième critère) // <i>qui écrit</i> ↑ oui / <i>la question controversée le sujet discuté</i> (lecture de la grille d'évaluation, troisième critère) (marmonne) <i>Eric nous n'avons pas tout à fait le même avis que toi / voilà ce qu'on pense</i> (lecture de la production d'Amel et Aline) // ça je trouve que c'est oui ou non |
| 45. | Thi | de quoi ↑ |
| 46. | Jac | <i>la question controversée</i> |
| 47. | Thi | <i>qui écrit la lettre</i> / |
| 48. | Jac | non mais ça on s'en fout on a déjà fait ↓ / <i>la question controversée</i> / <i>le sujet discuté</i> / |
| 49. | Thi | [<i>apparaît au début</i> |
| 50. | Jac | [<i>apparaît au début</i> ↓ / ben oui enfin |
| 51. | Thi | <i>Eric nous n'avons pas tout à fait</i> (lecture de la production d'Amel et Aline) non / ils disent pas // |
| 52. | Jac | (marmonne) ok je relis juste |
| 53. | Thi | non ↓ c'est non ↓ |
| 54. | Jac | attends (...) ben non alors non / ouais ouais ↓ |

Les élèves sont d'accord sur l'appréciation positive à donner concernant le premier critère (42, 43). Ensuite, Jacob traite rapidement le deuxième critère, sans attendre une réaction de la part de Thierry (44). Pour le troisième critère, Jacob hésite. Son partenaire paraît ne



pas avoir suivi (45) et revient un moment sur l'énoncé du deuxième critère (47). Mais Jacob insiste : pour lui, le deuxième critère a déjà été traité et il se focalise sur le troisième (48). Après une deuxième lecture de l'énoncé, Jacob considère que le critère est atteint (50). Thierry effectue une lecture rapide d'une partie de la production, puis signale que, pour lui, le critère n'est pas rempli (51, 53). Jacob relit aussi un fragment de la LCL, puis accepte le point de vue de son co-équipier (54).

Pendant le traitement des quatrième et cinquième critères, Jacob et Thierry semblent ne pas être d'accord sur les appréciations à donner. Ainsi l'illustre l'extrait suivant :

Extrait S2-02

55. Jac *on comprend la position*
 56. 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)
 57. Jac ouais
 58. 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
 59. 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 ↓ /
 60. Thi attends je peux juste lire ↑ parce que j'ai pas encore lu en entier
 61. Jac oui
 62. Thi (marmonne, lecture silencieuse de la production, 11 sec)
 63. Jac oui ok //
 64. Thi ouais ils donnent pas trois arguments ça c'est clair qu'ils donnent pas trois arguments ↓ (en référence au cinquième critère)
 65. Jac ouais
 66. Thi tu es d'accord ↑
 67. Jac oui (rit, 7 sec) mais **si** ils donnent trois arguments
 68. Thi vas-y donne-les moi ↓ j'en ai lu deux pas trois (5 sec)
 69. Jac on a un
 70. Thi où ça ↑
 71. Jac au moins deux attends au moins deux ↓ (marmonne)
 72. Thi comment veux-tu appuyer une position si tu n'es pas **précis** dans ta position rien que ça ↓
 73. 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 ↓
 74. Thi oui voilà non c'est bon c'est bon
 75. Jac mais **si** y a trois trucs
 76. Thi montre-moi juste les trois trucs
 77. 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
 78. Thi [mais là c'est pas bien mais c'est beaucoup XXX
 79. Jac [mais là y a encore un truc euh XXX *apprendre une nouvelle langue en première* XXX (marmonne, relit le texte)
 80. 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) /

Pour le quatrième critère, Jacob propose une appréciation positive (57). 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 (58). 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 autrices du texte n'est pas tranchée (59).

Suite à une lecture de la production d'Amel et Aline, Thierry signale que le cinquième critère n'est pas rempli (64). Dans un premier temps, Jacob se montre d'accord avec son



co-équipier (65) mais, après, il change d'avis (67). Thierry insiste sur son propre point de vue en signalant qu'il n'a repéré que deux arguments dans la LCL évaluée (68). Il indique aussi que les élèves autrices de celle-ci ne présentent pas leur position de manière précise (72). Alors, Jacob propose de signaler une appréciation intermédiaire (entre oui et non) dans l'outil d'évaluation (73), puis il insiste encore sur la présence de trois arguments dans la LCL (75). Or, Thierry souligne à nouveau la présence répétée d'un argument (80), ce qui voudrait dire qu'effectivement, il n'y en a pas trois. La discussion n'aboutit pas, mais elle est reprise plus tard, notamment lorsque les élèves répondent à la deuxième question-critère :

Extrait S2-03

81. E le texte d'Amel et puis d'Aline /
82. Jac mais y a deux trois (l'élève se réfère aux arguments)
83. E [je peux juste poser une question ↑
84. Thi [ils répètent beaucoup d'arguments je veux dire
85. E d'accord
86. Thi l'histoire de la petite du petit âge ils le mettent deux fois dans la
87. E [d'accord
88. Thi trois fois
89. Jac je l'ai mis cinq fois moi ↓
90. 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 ↑
91. Thi ben justement
92. E chut hop hop hop allez-y (elle veut qu'ils en discutent)
93. Jac I don't know (3 sec)
94. E (dès loin) réfléchissez ↑ //
95. 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 ↓
96. Jac ok //
97. Thi c'est marqué la position XXX
98. Jac merci /
99. Thi précise /
100. Jac c'est marqué opinion hein ↑ /
101. Thi de position précise / il faut changer des mots comme ça ça fait plus varié comme texte ↓ // précise // et / elles répètent plusieurs fois
102. Jac [et elles répètent beaucoup trop la même chose
103. Thi [non elles répètent les mêmes arguments le même argument //
104. Jac elles répètent (écrit)
105. Thi répètent / le même argument ↓ (8 sec)
106. Jac chose / et voilà terminé ↓

Lorsque Sonja rejoint la dyade pour poser une question aux élèves (83), Thierry signale que, dans la LCL évaluée, des arguments se répètent (84, 86, 88). 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 autrices de la lettre à propos de la controverse (448). Ensuite, Sonja se retire, signifiant aux élèves qu'elle souhaite qu'ils réfléchissent et discutent sur le sujet (92, 94).

La question posée par l'enseignante paraît inciter Thierry à proposer, comme réponse à la deuxième question-critère, que l'opinion des élèves autrices de la lettre n'est pas précise (95). Jacob se rallie rapidement à l'avis de son co-équipier (96) et s'occupe de l'écriture de la phrase dans l'outil. Enfin, Thierry rappelle que, dans la production d'Amel et Aline, des arguments sont répétés (101, 103, 105). Jacob accompagne son partenaire dans la formulation de cette phrase et s'occupe de la mettre par écrit (102, 104, 106).

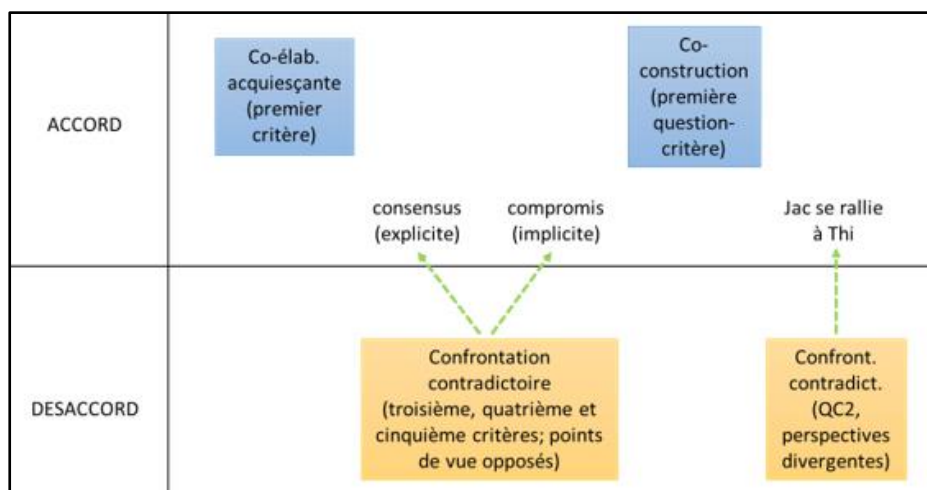


4.2.1 Dynamiques d'interaction (S2)

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. Comme illustré par la figure 7, la dynamique interactive entre les élèves se rapproche souvent d'une confrontation contradictoire, caractérisée par une opposition de points de vue et par la présentation d'arguments discordants. Dans leurs discussions au sujet des 4ème et 5ème critères (notamment) 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 maintiennent chacun leur position. Mais, finalement, les divergences d'avis se soldent à chaque fois par un accord, qu'il soit ou non explicite.

Figure 7
Dynamiques d'interaction dans la dyade S2



Dans d'autres cas – mais d'une façon plus restreinte – les dynamiques d'interaction relèvent plutôt d'une convergence, d'une continuité des actions et discours des élèves (Bachmann & Grossen, 2007). 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 explicitement. Ici, la dynamique interactive se rapproche d'une *co-élaboration acquiesçante*, marquée par l'acquiescement de Thierry au sujet de la proposition de Jacob. Le traitement de la première question-critère (extrait non rapporté) relève aussi d'un mouvement de continuité, car les échanges entre les élèves s'inscrivent dans une logique proche de la *co-construction*. 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 mutuellement sur leurs propositions respectives.

4.2.2 Régulations interindividuelles (S2)

Nous identifions des indices de régulation de l'activité évaluative du groupe dans les interactions entre Jacob et Thierry lorsqu'ils évaluent la LCL produite par l'autre dyade. Dans l'extrait S2-02, par exemple, les élèves ne partagent pas le même avis sur les

appréciations à donner et signalent chacun leur désaccord avec l'opinion de l'autre. Afin de prouver la validité de leurs points de vue respectifs, ils s'emploient à retrouver des indices (des référés) dans la lettre évaluée. Ce faisant, la dyade effectue une évaluation étayée au regard des deux critères concernés, ce qui apparaît favorable quant à la pertinence des décisions évaluatives prises. Cette manière de procéder représente un ajustement par rapport à celle dont la dyade traite les trois premiers critères : rapidement, sans apporter des justifications aux appréciations.

Dans l'extrait S2-03, nous identifions une intervention de Sonja à des fins de régulation interactive immédiate (Allal, 1988). Sonja vise certainement à accompagner Jacob et Thierry dans la réalisation de la démarche évaluative en sollicitant leur esprit critique. Ayant identifié des aspects que la dyade évaluatrice pourrait encore approfondir, elle pose 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 et en lien avec les 4^{ème} et 5^{ème} critères). Ainsi, les actions de Sonja servent, semble-t-il, à soutenir la régulation de l'activité évaluative du groupe formé par Jacob et Thierry, favorisant potentiellement leur appropriation de la démarche d'évaluation et, dans le prolongement, des contenus de savoir sur la LCL (notamment quant à la prise de position à propos de la controverse).

Si les deux élèves mettent 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. 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. Dans la précipitation, il ne justifie pas forcément ses avis et oublie parfois de se concerter avec son partenaire sur les décisions évaluatives. Comparativement, Thierry se montre plus judicieux dans ses appréciations et plus expert en matière de connaissances sur la LCL. Sa participation relève plutôt de sa capacité réflexive, qui se traduit par des appréciations au sujet de la production évaluée, souvent accompagnées d'une justification, établissant des liens entre *référents* et *référés* (Hadji, 2012). De plus, Thierry se montre ouvert à la discussion, il développe son point de vue et incite son co-équipier à faire de même.

Dans les indices de régulation identifiés, Thierry joue donc un rôle principal : ses contributions servent à soutenir le déroulement de la démarche évaluative, tout en renforçant la pertinence des décisions prises. 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.

5. En guise de conclusion

5.1 Quelle collaboration dans cette évaluation intergroupe ?

Les dynamiques d'interaction observées dans les deux dyades apparaissent variées et *dialogiques* (au sens de Linell, 2009), s'appuyant souvent sur l'échange d'idées. La dyade



S1 évolue principalement dans des dynamiques de continuité et convergence (co-élaboration acquiescante, co-construction) et la dyade S2 dans une dynamique de rupture et divergence (confrontation contradictoire). Les discussions apparaissent plus ou moins développées en fonction de la dyade et, surtout, des critères et/ou questions-critères traités. Dans tous les cas et malgré le fait que les élèves ne soient pas des évaluateur·rices expert·es, elles·ils avancent un bon nombre 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.

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/expliciter l'appréciation choisie ne se fait pas exclusivement 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. De plus, dans les deux dyades, toutes les situations de divergence d'opinion se terminent par un accord entre les élèves. La recherche de l'accord et le traitement du désaccord ne semblent 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.

Dans une situation d'évaluation collaborative, cette disposition globale à l'accord ainsi que l'ouverture à la *confrontation constructive*, nous semblent particulièrement significatives. Inscrites dans des dynamiques interactives variées, elles peuvent être mises en rapport avec des éléments qui, pour nous, servent à définir la collaboration dans l'évaluation (Morales Villabona, 2019) :

- la mise en valeur de la participation de chaque élève, en tenant compte de leurs différences dans la manière d'envisager et d'investir la démarche, de jouer le rôle d'évaluateur·rice ;
- la construction (progressive et dans l'interaction) des finalités (communes) de la démarche et du sens autour du fait d'évaluer ensemble ;
- la construction d'espaces communs de compréhension et d'un sens de responsabilité (individuelle et collective) au regard de l'évaluation à réaliser ;
- la capacité du groupe d'élèves à s'organiser pour réaliser la démarche, à prendre des décisions communes, à travailler de manière conjointe.

5.2 Quelles régulations ?

Nous considérons que la fonction de l'évaluation collaborative est essentiellement formative, visant donc à soutenir la régulation des apprentissages des élèves. En ce sens, l'identification d'indices de régulation de l'activité évaluative des dyades pendant la réalisation de la démarche apparaît porteuse. Ces indices de régulation se montrent potentiellement favorables à l'appropriation par les élèves de la démarche évaluative et/ou des savoirs disciplinaires en jeu (associés à l'écriture d'une LCL). Concernant ces derniers, il s'agit d'une possible appropriation de contenus en lien, par exemple, avec l'organisation du texte (identification du destinataire et présence d'une signature) ou avec des contenus thématiques du texte (prise de position à propos de la controverse). Par rapport à la démarche d'évaluation en tant que telle, les indices de régulation observés paraissent soutenir l'affinement du regard critique des élèves évaluateur·rices et la mise à distance (de la position personnelle) nécessaire pour juger les arguments (dans la production) d'autrui.



Ils 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.

En matière de formes interindividuelles de régulation, deux types sont mises en évidence : 1) la régulation par un individu à l'intérieur du groupe (dans la dyade S2), caractérisée par les apports marquants d'un élève en matière de régulation, et 2) la régulation distribuée (dans la dyade S1), avec des contributions différenciées (concernant l'objet régulé, notamment) de la part des deux membres du groupe. En outre, l'intervention (à des fins de régulation) de Sonja auprès de la dyade S2, permet (à travers un guidage ouvert) la dévolution de la responsabilité de l'évaluation aux élèves et soutient la régulation de leur activité évaluative.

5.3 Questions et perspectives

Deux aspects nous questionnent particulièrement suite à cette étude. Le premier concerne la pertinence des évaluations réalisées par les dyades. Si, dans les cas de S2, les indices de régulation permettent généralement de renforcer cette pertinence, dans le cas de S1 deux appréciations semblent discutables et ne font pas l'objet de régulation immédiate (ni dans la dyade ni de la part de Sonja). Une hypothèse explicative de cette situation est, pour nous, celle d'une difficulté des élèves liée à la compréhension (erronée) des critères d'évaluation ou à l'identification des indices significatifs pour apprécier leur atteinte. Dans tous les cas, il existe ici un risque pour les élèves qui évaluent et pour celles·eux qui reçoivent l'évaluation de construire (ou maintenir) des représentations inexactes à propos de l'objet de savoir évalué (ici, la production d'une LCL) et/ou de la démarche évaluative (par exemple, sur la définition et/ou l'usage des critères d'évaluation).

Mais, quelle est l'origine de ce type de difficultés et, surtout, comment aider les élèves à y faire face ? Autrement dit, comment guider les élèves vers la réalisation d'évaluations pertinentes et, donc, plus favorables aux apprentissages et à la régulation de ceux-ci ? Pour nous, une première piste à explorer concerne le fait de demander aux élèves d'identifier clairement (d'entourer ou de souligner, par exemple) les indices identifiés dans la production évaluée 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, les critères d'évaluation et la production de l'élève (Wegmuller, 2007). Cette manière de faire 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) ou peu pertinente (inadéquate par rapport aux attentes, aux critères définis). Dans tous les cas, puisque l'évaluation collaborative implique d'évaluer ensemble, il s'agirait d'amener les élèves à être en mesure d'expliquer leurs choix et à ne pas produire des jugements sans les comprendre et sans les discuter au sein du groupe.

Une deuxième piste à explorer est celle des travaux qui s'intéressent à des dispositifs de formation (training) à l'évaluation et, particulièrement, à l'autoévaluation (e.g., McDonald & Boud, 2003 ; Sluismans et al., 2002). Si ces dispositifs sont généralement destinés à la formation des étudiant·es universitaires, l'autoévaluation peut s'apprendre aussi à l'école primaire : Andrade et Valtcheva (2009) indiquent que des élèves de bas âge peuvent adopter une posture réflexive sur la qualité de leur travail. La mise en place d'un dispositif formel de formation à l'évaluation pour des jeunes élèves pourrait s'avérer irréalisable, compte tenu du contexte et des contraintes des acteur·rices de l'école. Or, il nous paraît possible d'intégrer progressivement dans la classe des situations et des conditions



permettant aux élèves d'apprendre à évaluer, à s'autoévaluer et, pour ce qui est de l'évaluation collaborative, à évaluer ensemble. En ce sens, nous pensons aux propositions de Goodrich (1996, cité dans Andrade & Valtcheva, 2009), qui rappelle l'importance de :

- définir clairement les critères d'évaluation ;
- donner aux élèves l'opportunité de s'exercer régulièrement à l'autoévaluation ;
- donner aux élèves des occasions pour corriger et améliorer le travail évalué ;
- proposer un étayage lors de l'autoévaluation des élèves.

Ce dernier point nous amène au deuxième aspect que nous souhaitons soulever ici : le rôle de l'enseignant·e dans l'évaluation collaborative. Pour nous, cette évaluation nécessite forcément la participation de l'enseignant·e, 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 apprenant·es et, *in fine*, de soutenir la construction du sens d'une telle pratique évaluative. Il revient donc à l'enseignant·e, à un moment donné, de prendre connaissance des décisions évaluatives prises par les élèves et, si besoin, de les confronter avec son propre regard expert – dans une logique de coévaluation et de confrontation constructive.

Dans une situation de collaboration entre élèves, comme celle de la démarche d'évaluation intergroupe observée, l'enseignant·e ne peut pas s'effacer face aux élèves qui attendent ses rétroactions, ni face à elle·lui-même et ses propres motivations pour les soutenir. Un équilibre semble ainsi important à trouver entre la condition d'expert·e de l'enseignant·e 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. Ainsi, sur le plan de la recherche, un prolongement possible de notre étude est celui d'examiner plus précisément les modes d'accompagnement proposés par les enseignant·es et leur impact sur les démarches d'évaluation collaborative. Plus encore, de nouvelles études pourraient approfondir l'idée d'une collaboration possible entre enseignant·e 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.

Références

- 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). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Eds.), *Designing Assessment for Quality Learning, The Enabling Power of Assessment* (pp. 151-165). Springer.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck.
- Amhag, L. (2013). Creativity in and between collaborative peer assessment processes in higher distance education. *Creative Education*, 4, 94-104.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.47A2011>



- 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. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Bachmann, K. & Grossen, M. (2007). Contextes et dynamiques des interactions entre apprenants dans une situation de mentorat. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 129-147). De Boeck.
- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive - déductive. *Recherches qualitatives*, 26(2), 85-109. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/balslev_et_saada_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/balslev_et_saada_final2.pdf)
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 27, 103-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0103>
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Eds.) (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 3, 5e et 6e. De Boeck.
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102-108. <https://doi.org/10.2304/plat.2003.3.2.102>
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. De Boeck.
- Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et apprentissages*, 9, 62-83. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:26430/ATTACHMENT01>
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- 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 (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (p. 79-101). L'Harmattan.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles de jeu*. ESF éditeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- 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 (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). Routledge.
- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/09695940701478594>
- Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Presses de l'Université du Québec.
- Hickey, D. T. (2003). Engaged participation versus marginal nonparticipation: A stridently sociocultural approach to achievement motivation. *The Elementary School Journal*, 103(4), 401-429. <https://doi.org/10.1086/499733>



- 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.
- Laveault, D. (2012). L'évaluation des compétences à enseigner : au cœur de la professionnalisation du métier d'enseignant. Analyse comparée dans le monde anglo-saxon. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 49, 189-205. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_49_1_1116
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing Inc.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44(2), 137-146. <https://doi.org/10.1080/00461520902832384>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121289>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Morales Villabona, F. (2015). Autoévaluation et collaboration : analyse des interactions entre élèves à l'école primaire. In P.-F. Coen & L. Bélair (Eds.), *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (pp. 119-136). De Boeck.
- Morales Villabona, F. (2019). *Comprendre l'évaluation collaborative en classe : analyses de deux démarches intégrées à la production de textes écrits à l'école primaire genevoise* (thèse de doctorat inédite). Université de Genève.
- Morales Villabona, F. & Mottier Lopez, L. (sous presse). Dans un contexte d'évaluation collaborative : étude à l'école primaire d'une démarche d'autoévaluation de groupe en production écrite en français. In S. Cartier & J.-L. Berger (Eds.), *Le rôle du contexte dans l'autorégulation/apprentissage autorégulé*. L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148, 939-952. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S. C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & 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 (Eds.), *Assessment for learning in the classroom: Meeting the challenge of implementation* (pp. 161-180). Springer.
- 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. <https://doi.org/10.1080/01411920050000953>
- Perry, N. E. & Winne, P. H. (2013). Tracing students' regulation of learning in complex collaborative tasks. In S. Volet & M. Vauras (Eds.), *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances* (pp. 45-66). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02602930500099219>



- 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. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.607930>
- Ross, J. A. & Rolheiser, C. (2003). Student assessment practices in co-operative learning. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 119-135). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.3.4738>
- 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. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2209
- 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. <https://doi.org/10.1080/0260293022000009311>
- 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 (Eds.), *Cognitive and emotional processes in web-based education: Integrating human factors and personalization* (pp. 375-395). 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. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.408&rep=rep1&type=pdf>
- Thibert, R. (2009). Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? *Dossier d'actualité de la VST*, 43. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/43-mars-2009.php>
- Traverso, V. (2004). Cristallisation des désaccords et mise en place de négociations dans l'interaction : des variations situationnelles. In M. Grosjean & L. Mondada (Eds.), *La négociation au travail* (pp. 43-68). Presses Universitaires de Lyon.
- 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. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2003.19>
- Volet, S., Vauras, M. & Salonen, P. (2009). Self-and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215-226. <https://doi.org/10.1080/00461520903213584>
- Volet, S., Vauras, M., Khosa, D. & Iiskala, T. (2013). Metacognitive regulation in collaborative learning: Conceptual developments and methodological contextualizations. In S. Volet & M. Vauras (Eds.), *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances* (pp. 67-101). Routledge.
- Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 91-112). De Boeck.

Remerciements

A la professeure Lucie Mottier Lopez, ma directrice de thèse, pour ses enseignements, son soutien et tout ce qu'elle m'a apporté tout au long du processus.

Aux enseignant-es participant à l'étude (et, plus largement, à ma recherche doctorale) ainsi qu'aux élèves de leurs classes.

Aux autres contributeur-rices de ce numéro, pour leurs commentaires formatifs et pour les échanges lors des séminaires de préparation de celui-ci.



A Monsieur Charles Hadji et à Madame Valérie Soubre, pour leurs remarques, questions et propositions très constructives lors de la phase d'évaluation ouverte et collaborative de l'article.

Fernando Morales
Villabona

Chargé d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – UER Enseignement, Apprentissage et Evaluation. Mes recherches portent principalement sur les pratiques d'évaluation et les processus de régulation des apprentissages dans l'enseignement primaire et secondaire.

