

## LES TRAVAUX DE GROUPES : RÉGULATION ET DISPOSITIF D'ÉVALUATION

Brigitte HIBERT-HOCQUET,  
Lycée Professionnel de Valenciennes

Le travail en groupes se répand, mais avec des finalités et des modalités extrêmement diverses<sup>1</sup>. Des groupes peuvent être formés pour socialiser une classe, pour des activités de réflexion, des activités de production, ou d'évaluation. Quand les groupes sont centrés sur la recherche de stratégie(s) ou de critères de réalisation pour un projet, il y a déjà évaluation, une évaluation proactive<sup>2</sup>. Au sein de groupes de production, l'évaluation est aussi présente : les échanges incessants entre pairs sont l'objet d'une évaluation implicite quasi constante qui dynamise les apprentissages. En effet, l'évaluation s'intègre aux activités ; elle évolue, et fait évoluer. Elle est interactive : interaction enseignant/enseignés ; interaction outil/enseigné ; interaction entre enseignés... Quand elle consiste à marquer un temps de pause dans les activités d'apprentissage pour faire le point sur ce qui est acquis, et sur ce qu'il reste à acquérir, elle serait rétroactive. Lors de la mise en commun des productions (chaque groupe exposant sa production et/ou sa démarche) ou au sein de groupes de co-évaluation, l'évaluation est explicite.

Des reproches sont parfois formulés à propos des travaux de groupes : de la perte de temps ; l'inégalité de la participation des membres du groupe et le renforcement de compétences, « ça profite aux meilleurs ; les autres ne font rien... ». L'apprentissage et la régulation des travaux de groupes permettent d'éviter certains écueils. La répartition de rôles au sein du groupe investit chaque élève d'un rôle,

---

1. Halté, J.-F. : « Travailler en projet », *Pratiques* n°36 : un tableau de cette pratique d'enseignement.

2. Les modalités d'application de l'évaluation formative (rétroactive, interactive et proactive) ont été empruntées à Allal, P., Cardinet, J. et Perrenoud, P., *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, 1979.

d'une mission de complémentarité vis à vis des autres membres du groupe. La rotation des rôles évite la spécialisation. Chaque rôle peut être évalué : auto-évalué, et/ou co-évalué, ce qui ne signifie pas noté.

## RÉGULATION DU TRAVAIL EN GROUPE

### L'émergence des représentations

L'apprentissage du travail en groupes peut débiter sur l'émergence des représentations. Dès la première mise en place de ce type de dispositif, les élèves réfléchissent en groupes sur les problèmes de communication et d'organisation au sein du groupe. Antérieurement et/ou rétroactivement après une première mise au travail avec ce type de dispositif.

Les élèves cherchent « comment être efficaces en groupes et tous participer ». Et cette recherche peut se faire individuellement puis/ou en groupes. Voici l'analyse des représentations recueillies durant plusieurs années et plusieurs classes de niveaux différents (4t, BEP, Bac Pro).

La réponse la plus fréquente (et aussi la première sur les listes) est : « Il faut un CHEF. » Et la représentation la plus répandue du LEADER, c'est le super-héros-élève qui sauve le groupe en assumant quasiment tous les rôles car il fournit les idées ou les réponses, les formule : « un qui dicte » ; « l'orateur ». Mais, dans certains groupes, le rôle dominant est attribué au membre qui fait la synthèse : « on trie les informations de tout le monde puis une personne du groupe dicte », « il faudrait une personne qui écoute chaque proposition puis fait un inventaire ».

La deuxième réponse la plus répandue est : « un qui écrit », « celle qui copie » et certains ajoutent « bon en orthographe » ou « qui n'a pas peur de parler ». En effet, très majoritairement les élèves fusionnent les rôles de « secrétaire » et de « rapporteur » alors qu'ils peuvent être distincts.

Les enfants réagissent comme les adultes : dans un souci d'efficacité, mieux vaut utiliser les « compétences », faire appel au « spécialiste » ! Nous reviendrons sur cette tendance.

Les réponses sont parfois limitées par le manque d'expérience de travail en groupes dans les classes antérieures... Elles valorisent surtout un ou deux individus. La deuxième partie de la question « comment TOUS participer ? » semble limitée à la participation orale, à la recherche d'idées. Pour eux, le travail en groupes, c'est le « brain storming »...

La mise en commun peut alimenter une réflexion sur le rôle. D'abord, un réajustement et une subdivision du rôle de « chef ».

### Une mise au travail avec observation et pause méthodologique

En débutants BEP CAS2, un tri de 14 textes sur l'ours en une heure, (4 A4, donc une tâche difficile à remplir individuellement) est une première expérience de travail

en groupes pour la majeure partie des élèves (seules quatre élèves d'un collège voisin ont travaillé avec ce type de dispositif). 32 élèves sont réparties en 8 groupes de 4, selon leur choix, mais avec la consigne de se grouper avec des élèves venant d'un autre établissement : 8 élèves viennent de 2<sup>de</sup> de Lycée ; d'autres de 3<sup>e</sup> Technologique d'un L.P. voisin ; les autres de 5 collèges différents. Quand les élèves changent d'établissement (rentrent en 6<sup>e</sup>, en 1<sup>e</sup> année de BEP ou de Bac Pro, en 2<sup>de</sup>), le travail en groupe en début d'année scolaire leur permet de se découvrir plus vite et de sortir du noyau (fermé ?) formé par les élèves provenant du même établissement.

Durant cette heure, l'enseignant est sollicité comme personne-ressource.

Pour des questions de vocabulaire par exemple : « "Jais", qu'est-ce que cela veut dire ? » Dans ce cas, on peut suggérer qu'un des membres de l'équipe se charge des problèmes de vocabulaire (même si ignorer le sens d'un mot n'empêche pas de résoudre le problème proposé, il est préférable de les laisser exprimer un gêne qui, pour certains, peut s'avérer un blocage).

L'enseignant est parfois sollicité comme arbitre : « Séverine trouve que le texte n°3 est descriptif ; moi, je pense qu'il est explicatif. »

Ces sollicitations d'ordres divers vont alimenter la réflexion collective sur le fonctionnement du groupe. Les désaccords sur des solutions, sur des stratégies sont à régler au sein du groupe ; ils sont fructueux, formateurs puisqu'ils obligent à argumenter, expliciter sa position... Et de la confrontation peuvent surgir des déclics. Pour se faire comprendre des autres, les élèves utilisent leur métalangage, reformulent devant les soucils interrogateurs ; ils prélèvent dans les textes des indices, des preuves-citations qu'ils peinent à étiqueter... Ils s'auto-évaluent devant les réactions des autres ou co-évaluent leurs propres savoirs et/ou savoir-faire.

L'observation des élèves permet de guider les élèves dans le retour sur le fonctionnement du groupe qui se fait à l'heure suivante (consécutive dans notre cas).

– Dans trois groupes, les élèves se sont réparti les textes selon des modalités différentes, et à l'initiative d'un (ou deux) membre(s) du groupe, puis avec l'accord des autres.

G1 : 3 ou 4 textes par élève ; juxtaposition de réponses sans vérification des réponses individuelles par les membres du groupe ; tâche considérée comme achevée avant la fin du temps imparti. Aucune interaction.

G2 et G3 : un élève par type de texte après définition en commun de ces 4 types. Mise en commun avec vérification et discussion sans consensus final.

– Deux groupes ont travaillé en commun 4 textes en une heure. Echanges verbaux avec forte interaction. Une seule élève prend des notes dans chacun de ces deux groupes. Consensus final pour ces 4 textes.

– Les élèves des trois autres groupes ont travaillé individuellement durant toute l'heure et affirment « avoir voulu discuter après » ; cette phase prévue n'a pas été réalisée durant le temps imparti.

Pour l'activité donnée en exemple, le retour sur le tri en groupe s'est fait sous la forme d'une pause méthodologique, une évaluation rétroactive sur les stratégies.

La pause méthodologique peut aider à poursuivre deux buts :

- **Faire décrire les démarches par les élèves** et ainsi aider à analyser les difficultés d'apprentissage, les difficultés à travailler en groupe dans notre cas. Cette description est guidée par étapes : « Comment (ou par quoi) avez-vous commencé ? » « Ensuite qu'avez-vous fait ? » « Comment saviez-vous qu'il n'y avait plus rien à faire ? ». Faire décrire privilégie les questions en « comment » et « quoi » : les questions en « pourquoi » se heurtent à une prise de conscience en cours d'élaboration donc difficilement verbalisable<sup>3</sup>. Les discours descriptifs apportent des informations à l'enseignant (qui pourra adapter sa réponse) et aux autres groupes qui n'ont pas fonctionné de la même manière.
- **Faciliter la prise de conscience des élèves** sur leur(s) manière(s) de travailler en groupe, les aider à conceptualiser, (mais pas à pas, à partir de l'action) puisqu'on sait que la mise en mot d'une expérience ancre fortement les apprentissages ; donc développer leurs connaissances métacognitives qui seront réinvesties par la suite.

Lors de la seconde mise au travail en groupe, les élèves se répartissent la tâche. Cependant les représentations évoluent peu chez certains : « Il nous faudrait une "forte" dans notre groupe. »

## L'élaboration d'une règle du jeu

Après deux ou trois séances de travaux de groupes, et la réflexion menée lors des pauses méthodologiques, les élèves élaborent une règle du jeu du travail en équipe. En voici un exemple.

### LES RÈGLES DU JEU DU TRAVAIL EN ÉQUIPE

#### LA COMMUNICATION DANS LE GROUPE

##### la prise de parole :

- chacun prend la parole
- chacun essaie de s'expliquer clairement

##### l'écoute et l'aide à la reformulation :

- chacun respecte le tour de parole des autres
- chacun essaie de comprendre les autres et pose des questions s'il ne comprend pas tout

##### la trace écrite :

- chacun écrit, souligne, etc.

3. Vermersch, P. : « Expliciter l'expérience », *Education permanente* n° 100-101, Paris, 1989.

## L'ORGANISATION DU GROUPE

chacun assume au moins un rôle : secrétaire pour la mise au propre du texte produit par le groupe, questionneur, répartiteur des tâches ou incitateur à la clarté des rôles, facilitateur des échanges ou arbitre, porte-parole, gardien de la clarté des objectifs, gestionnaire du temps...

et selon les activités du groupe : synthétiseur, documentaliste, illustrateur ; et pour les tâches d'écriture : fournisseur d'exemples, spécialistes en vocabulaire, en accords grammaticaux, en ponctuation...<sup>4</sup>

Une des dérives possibles, c'est la spécialisation<sup>5</sup> : les élèves choisissent des rôles où ils sont à l'aise et n'apprennent rien de nouveau. La rotation des rôles prévient cette dérive.

Une règle du jeu élaborée avec les élèves ne suffit pas toujours. En raison parfois de représentations initiales très fortes différentes de la règle du jeu : « Il nous faut une "forte" dans notre groupe. » En raison du manque d'implication de certains dans leur propre apprentissage : « J'aime bien travailler en groupe parce que je laisse les autres travailler. » En raison de profils particuliers : certains élèves préfèrent travailler seuls ; pourquoi n'en auraient-ils pas le droit ? Un autre outil que la règle du jeu peut servir de relais aux pauses méthodologiques : la grille de régulation.

## L'élaboration d'une grille de régulation

### *Les grilles élaborées par les enseignants*

Claudine Garcia-Debanç propose, dans *L'Elève et la production d'écrits*, une grille d'autoévaluation du travail de groupe. Elle est très exhaustive, mais lourde à faire remplir par les élèves (36 lignes à lire), avec sept questions ouvertes, huit questions fermées et des réponses à cocher. Dans plusieurs collèges et L.P., d'autres grilles ont été mises au point, avec des questions sur le fonctionnement du groupe (réalisation ou non du contrat de tâche, difficultés rencontrées), et des questions sur chaque rôle, et une question générale ouverte sur ce qu'ils ont appris. Pour les dernières questions sur les rôles, deux possibilités : soit le questionnaire individuel (chacun évalue son propre rôle), soit un questionnaire collectif avec une évaluation de chaque rôle visant à mettre en lumière les apports de chacun. Un questionnaire permettant d'une part l'autoévaluation, d'autre part l'évaluation par les autres membres du groupe.

Ces grilles sont la plupart du temps élaborée par l'enseignant ou une équipe d'enseignants et leur fonctionnement est plus superficiel (bof ! je la remplis, mais c'est bien pour vous faire plaisir ou parce que je dois le faire...) qu'un outil élaboré par les élèves eux-mêmes.

4. Meirieu, P. : *Apprendre, oui, mais comment ?*, E.S.F., Lyon, 1987.

5. Peretti (de) A. : « Le Projet individuel », « Les rôles des élèves », *Communauté éducative*, A.N.C.E., 1992 ; conférence au C.R.D.P. de Lille, le 15 juin 1994.

De plus, ces grilles sont « généralistes », alors que l'organisation, les rôles sont différents selon les tâches...

### *L'élaboration de grilles d'évaluation par les élèves*

Les 32 élèves de 2de professionnelle CAS (secrétariat) ont élaboré individuellement des grilles ou des listes de questions fermées pour évaluer les travaux de groupes un mois juste après la rentrée.

- 78% des grilles prenaient la forme de tableaux à double entrée, et pour 18% de tableaux complexes introduisant à la fois des critères et des colonnes pour cocher OUI/NON (pour les entrées verticales) et des cases pour mettre les noms des participants du groupe et leurs rôles (en entrées horizontales). D'autres avaient mis à la place des participants des entrées pour qualifier d'éventuels travaux successifs en groupes.
- Autoévaluation pour 30% des élèves ; évaluation de l'ensemble du groupe pour 60%. Ainsi 90% des élèves semblent s'estimer responsables de ce qui se passe dans le groupe. Les 10% qui ont employé des tournures impersonnelles ne démentent pas forcément cet état d'esprit.
- 78% d'élèves sont sensibles à l'organisation du groupe : 60% évoquent la répartition des tâches et 18% le respect des rôles. 36% veulent réguler l'entraide, l'écoute, la reformulation d'explications quand un membre du groupe n'a pas compris. 6% suggèrent une autocritique sur d'éventuels énervements. 30%, (sensibilisés par les Evaluations d'entrée en 2de Pro ?), veulent évaluer le respect des consignes. Enfin 12% seulement s'inquiètent du respect du temps imparti. Le niveau sonore, pourtant assez élevé durant les travaux de groupes avec 32 élèves (puisque les BEP Commerciaux n'ont pas d'heures dédoublées en Français, et que dans l'établissement les modules d'enseignement général ont lieu en Terminales BEP) semble moins les déranger qu'il n'agace un peu parfois l'enseignant...

Demander d'élaborer ce genre d'outil amène une prise de conscience et cet outil ne sert pratiquement que quand le travail de groupes pose des problèmes.

## **DES GRILLES PROPRES AUX TYPES DE PRODUCTIONS POUR ÉVALUER SAVOIRS ET/OU SAVOIR-FAIRE ?**

### **L'évaluation dans la réalisation de doubles pages documentaires**

L'exemple qui suit concernait un projet de doubles pages documentaires pour fabriquer ensemble un livret sur les Relations Internationales, avec des élèves de 2de Professionnelles. Les élèves avaient un mois pour lire un roman ou un documentaire choisi parmi une quarantaine de livres (principalement des livres de Littérature de Jeunesse ; de nombreux livres en double exemplaire) évoquant les guerres coloniales, la division de l'Allemagne, le problème irlandais, la guerre Iran-Irak, etc.

Cette séquence a commencé par un tri selon les événements historiques évoqués. Les élèves se sont groupés selon les thèmes qu'ils ont choisis. (La réalisation de doubles pages documentaires peut se faire à partir d'un même et unique roman lu par tous les élèves. Notre choix a été différent : nous sommes de farouches adeptes de la lecture-écriture en réseau<sup>6</sup>).

Le choix du format double-page limite les recopiations. De plus il limite de nombreux articles documentaires, particulièrement dans les revues de vulgarisation pour la jeunesse.

### *Evaluer ce qu'il faut faire, ce qu'il faut apprendre*

Les groupes réfléchissent aux procédures à mettre en place pour réaliser une double page documentaire. Elaborer une liste de tout ce qu'il y a à faire et indiquer ce que l'on sait faire, ce qu'il reste à apprendre. (Pour gagner du temps, les « check lists » peuvent être notées sur transparent en vue de l'utilisation du rétroprojecteur lors de la mise en commun.)

Au début d'une nouvelle séquence d'apprentissage, l'évaluation est déjà présente, tant au niveau de l'enseignant qu'au niveau des élèves. Au niveau de l'enseignant, c'est un diagnostic sur les représentations qu'ont les élèves sur cet apprentissage. Pour ces derniers, à ce moment-là, l'évaluation est proactive : ils pensent à ce qu'ils vont avoir à mettre en oeuvre pour réaliser le projet. C'est bien une évaluation, puisqu'« évaluer » signifie étymologiquement « donner de la valeur » : l'évaluation proactive valorise d'une part ce qu'ils savent déjà (les élèves ne partent jamais de rien ; et c'est sur les savoirs antérieurs que viennent se greffer les nouveaux savoirs) ; elle met en valeur d'autre part ce qu'il leur reste à apprendre.

#### **Ce qu'il faut faire...**

- repérer les informations dans les romans et les relever avec indications des pages ou des chapitres ;
- trier les informations et choisir un thème ;
- confronter ces informations avec des documentaires ;
- écrire des textes avec titre, sous-titres ;
- chercher des illustrations; les disposer; mettre des légendes ;
- se répartir la tâche ou les rôles dans des groupes.

#### **Ce que je sais...**

(...)

6. Inisan, J.-F., Vlieghe, E. : « Quinze livres sur quatre ans au collège ? C'est peu », Recherches n°7 (épuisé), *Quand la littérature de jeunesse rentre en classe*, 1987.

Béghin, A., *Lire-Ecrire*, Edition de l'Ecole.

Hibert, B., « Que reste-t-il des lectures au collège et au L.P. », Recherches n°18, *L'Elève, la littérature*, 1993.

Hibert, B., « Lecture-Ecriture en réseau », Ecole des Lettres n°12-13, *Lire avec les adolescents*, 1994.

### Ce qu'il faut apprendre...

- comment sont présentées les doubles pages dans les documentaires ; leur mise en page, la place des illustrations ?
- quel(s) type(s) de textes doit-on utiliser ?

*Evaluer des écrits d'experts pour opérer des choix conscients de critères de réalisation*

#### ◆ La mise en page

Une heure minimum, avec le professeur et le documentaliste pour analyser la mise en page de 3 ou 4 documentaires. Les groupes sont ceux qui ont été formés précédemment. Dans chaque groupe, un élève peut prendre en charge l'analyse d'un aspect du documentaire : type d'images (dessins, photos, schémas...) ; emplacement et part des images dans la page ; rapport texte/image au niveau de l'apport des informations : redondant ou complémentaire. D'autres groupes peuvent choisir une répartition des documentaires suivie d'une mise en commun.

LES IMAGES DOCUMENTAIRES	références	justifications des choix
DESSINS		
PHOTOS noir et blanc couleurs		
SCHEMAS		

- la priorité à la photographie : ancrage dans la réalité, même si l'effet est atténué parfois par la technique du détournage (image découpée et comme recollée sur le fond de la page, cf. Découverte Gallimard) ;
- la priorité au dessin : ancrage beaucoup plus faible dans la réalité ; l'atmosphère se rapproche de la fiction ; il en est un peu de même pour le noir et blanc (sauf pour des photographies anciennes ?) ;
- l'abondance de schémas, tableaux et graphiques marque une volonté d'expliquer, un caractère pédagogique ; le documentaire semble plus « sérieux », plus scientifique.

RÉPARTITION DES IMAGES	références	justifications des choix
SEULEMENT SUR LA DROITE		
SEULEMENT EN HAUT		
SEULEMENT EN BAS		
UN PEU PARTOUT		



- **la priorité aux images sur la page de droite** : pour capter l'attention du lecteur qui feuillette ;
- **la priorité aux images dans la partie supérieure de la feuille** montre que les images sont privilégiées par rapport aux textes qui n'ont qu'un rôle complémentaire (cf. encyclopédies vendues par morceaux, comme des revues : La faune, etc) ;
- **la priorité aux images dans la partie inférieure** laisse une chance aux textes.

◆ *Evaluer les itinéraires de lecture dans les documentaires*

Les élèves découvrent tous une même double page nouvelle pour eux. Ils sont invités à la jalonner par des flèches pour indiquer leur itinéraire ou à noter sur une feuille chronologiquement les étapes de leur lecture.

La mise en commun des itinéraires révèlent une grande variété de parcours.

- Certains font confiance au texte et d'abord aux indices supralinguistiques (titres et sous-titres du texte principal, et de l'encadré pour un petit nombre d'élèves) pour avoir une idée d'ensemble ; quelques-uns complètent ce temps d'exploration par la lecture des images. Ce traitement ascendant (d'une lecture « décomposée » des différents éléments informatifs à la production de sens : les idées principales, voire leur hiérarchisation) leur permet d'avoir une représentation structurée du support ; leur prise d'informations est ensuite descendante : partant du sens général, ils anticipent, formulent des hypothèses.
- D'autres élèves suivent le fil du texte principal, puis lisent les images et les encadrés.
- Beaucoup révèlent un tâtonnement qui peut paraître hasardeux, mais qui peut être le signe d'interrogations sur les informations du texte principal et une recherche de réponse à travers les informations périphériques.
- Un très petit nombre suit la mise en page colonne par colonne : texte principal, encadré, texte principal...

La pause méthodologique, c'est-à-dire la mise en commun des différentes stratégies de lecture documentaire, permet à chacun de confronter son itinéraire à ceux des autres, de l'évaluer en quelque sorte, et éventuellement de modifier par la suite sa façon de faire.

◆ *Les types de textes*

Une heure en classe pour les types de textes et/ou fonctions de communication, sur trois ou quatre doubles pages documentaires, certaines plutôt « scientifiques », et au moins une « historique ».

TYPES DE TEXTES	narratif	descriptif	explicatif	argumentatif
Bibliographie des documentaires (précisez : texte princi. encadré légende).				

- les textes principaux (chapeau et corps du texte) : rarement protoypiques, ils sont la plupart à dominance narrative (surtout dans les documentaires historiques) ou descriptive. Il est rare de trouver des textes explicatifs « purs » avec des connecteurs logiques de cause/conséquence, ou de but. Le chapeau résume souvent le corps du texte.
- les encadrés : les types de textes sont très variés.
  - \* narratifs quand il s'agit d'anecdotes ;
  - \* explicatifs quand il s'agit de préciser un processus, un phénomène ;
  - \* descriptifs quand il convient d'éclairer une notion...
- les légendes sont surtout descriptives ; mais pas toutes !

On peut remplacer (ou compléter) la grille des types de textes par celle des fonctions du langage, selon l'avancée des notions travaillées en français.

- les textes principaux ont évidemment une fonction référentielle dominante ;
- les encadrés ont parfois une fonction métalinguistique (les ZOOM de Science et Vie Junior par exemple). Pourquoi ? type de destinataire... D'autres ont une fonction expressive lorsqu'il s'agit d'un témoignage sur un événement historique ;
- les légendes ont essentiellement une fonction référentielle puisqu'elles expliquent, commentent l'illustration.

Cette phase d'évaluation des écrits d'experts permet de compléter le cahier des charges. Les élèves pensent rarement spontanément au paragraphe-chapeau et aux encadrés.

Cette analyse de doubles pages documentaires permet de revoir des notions métalinguistiques ; elle introduit un métalangage propre aux écrits documentaires.

Elle amorce aussi une réflexion sur les parcours de lecture de ce type d'écrit.

### *Elaborer une grille de critères de réalisation pour les doubles pages :*

L'harmonisation du gabarit ( choix du format ; police et taille des caractères pour le titre, les sous-titres, les légendes ; taille du titre couvrant les trois colonnes de la première page par exemple, chapeau en caractères gras sur les trois colonnes, au moins 30% de textes, au moins un encadré) est l'objet d'un vote démocratique, après exposé des arguments des uns et des autres.

Le choix d'un type de destinataire vient rarement à l'esprit des élèves. Il est intéressant de choisir un destinataire plus jeune : cela incite à aller au bout des explications, à faire moins d'inférences.

La recherche préalable d'un « cahier des charges », puis l'étude de doubles pages produites par des experts aboutit à une grille d'évaluation de la communication, grille élaborée avec les élèves. La grille ci-dessous n'est donnée qu'à titre d'exemple. En effet, on ne peut évaluer le chapeau-résumé que si la technique du résumé a déjà fait l'objet d'un apprentissage...

Mes pages sont destinées à un jeune public.		
Mon titre résume bien mes deux pages. Ce titre est accrocheur.		
Mon paragraphe chapeau résume bien le thème traité dans mes deux pages.		
J'ai fait des paragraphes : 3 minimum. J'ai mis des titres (questions) aux paragraphes. Ces titres résument bien les paragraphes.		
J'ai mis des légendes aux illustrations ; ces légendes commentent bien les illustrations.		
J'ai rédigé un texte en encadré. Ce texte est bien en rapport avec le texte principal, mais l'éclaire différemment.		
Mes phrases sont correctes; j'ai mis la ponctuation et les majuscules.		
J'ai vérifié mon orthographe.		

Le critère « un titre explicite et accrocheur » réclame souvent un travail particulier : le choix de la phrase (nominale, interrogative), le choix de qualificatifs concis peut être l'occasion d'activités décrochées. Tri de titres tirés de double pages d'experts pour analyser la forme des titres. Appariement titres/petits textes (avec ou sans intrus) ou Q.C.M. (choisir parmi 3 titres pour chaque paragraphe) pour l'explicitation des titres.

### *Co-évaluer en cours de production*

Les productions peuvent être évaluées par d'autres groupes. Il vaut mieux que cette co-évaluation intervienne avant le montage définitif, qu'elle porte sur des maquettes d'essai. C'est formateur et cela laisse moins amer qu'une « critique finale » sur un « produit estimé définitif » parce qu'on a mis du temps et son cœur à peaufiner le « produit ».

Les doubles pages étaient un exemple de production écrite en groupes où l'évaluation est quasi omniprésente, sous des formes et à des niveaux divers ; il en est de même pour les autres activités d'écriture en groupes.

## L'ÉVALUATION DANS L'ÉCRITURE ET LA RÉÉCRITURE EN GROUPES

Un groupe restreint (de deux ou trois élèves) peut générer des échanges utiles à divers moments de l'élaboration d'un texte. Le groupe peut être une aide à la lecture des consignes, à l'analyse de la tâche. L'élève « précipité » peut y apprendre à différer la réalisation, à saisir les enjeux d'une réflexion préalable. Il s'agit bien d'évaluation proactive qui peut prendre la forme de liste ou de grille (organisée logiquement ou chronologiquement) de critères.

Les critères dont il s'agira sont moins des instruments de mesure, que des aides à l'apprentissage : des critères plutôt procéduraux<sup>7</sup>, des critères de réussite formulés dans leur langage, puisque les élèves les formulent eux-mêmes. La définition des critères sert à donner des repères pour la réalisation de la tâche, à en repérer les invariants<sup>8</sup>, à être conscient de ce que l'on fait. Cependant, il n'est pas étonnant que, malgré quelques essais d'utilisation de la grille, les élèves ne réussissent pas la tâche. Une liste de critères n'est pas faite pour résoudre immédiatement et automatiquement tous les problèmes : elle existe pour permettre de les identifier. Les grilles n'imposent pas non plus une gestion chronologique des critères qui imposerait une démarche : l'apprentissage se construit par des allers et retours constants, sans hiérarchie préétablie.

Mais, pour que ces outils soient une aide pour les élèves, il faut qu'ils les utilisent, qu'ils apprennent à les utiliser. Un des moyens est la co-évaluation : en repérant dans la production d'un pair les critères pris en compte et ceux qui ne le sont pas ; le groupe agit comme « catalyseur d'une distanciation critique »<sup>9</sup> par rapport aux écrits durant la production (ou après). Un autre moyen est de demander l'annonce des critères qu'ils ont privilégiés au début de leurs productions.

Cette liste ou cette grille, qui se construit progressivement, et que les élèves s'approprient encore plus progressivement, sert de moyen de communication entre l'enseignant et les apprenants, en attendant qu'ils puissent l'utiliser seuls, ou n'en aient plus besoin...

Certains enseignants répugnent à utiliser le dispositif des groupes pour la production de textes de peur que les « bons » soient « réquisitionnés » par les autres pour produire. Une rotation des rôles ou une répartition de la tâche évite cette dérive.

La rotation des rôles consiste à assigner à chaque élève une mission de vigilance à propos d'un des critères de réalisation, puis à faire tourner ces rôles. Dans un récit, par exemple, l'un vérifie la cohérence du système verbal, l'autre les procédés de substitutions...

7. Nunziati, G., « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques* n°280, *Apprendre 1*.

8. Meirieu, P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, E.S.F., Lyon, 1989.

9. Garcia-Debanc, C., *L'Elève et la production d'écrits*, C.R.E.S.E.F., Metz, 1990.

La répartition de la tâche peut être envisagée dans de nombreux cas. En voici quelques exemples :

- Pour la production d'une nouvelle à suspens, après définition commune du scénario, on peut procéder à son découpage : chaque « partie » racontée du point de vue d'un personnage (soit l'agresseur, soit la victime, soit le sauveur selon le modèle de *La Nuit du renard* de Mary Higgins Clark) ; chaque élève prend en charge un personnage dont le physique, les qualités et les défauts, les petites manies auront été préalablement définies par le groupe.
- Le texte argumentatif à deux mains est aussi particulièrement formateur, puisqu'il oblige chaque élève à réfuter les arguments adverses de l'autre : l'un argumente en faveur des « reality show », et l'autre les critique par exemple...
- Pour le commentaire composé, trois « pistes » de lecture du texte-source peuvent être fournies dans une introduction rédigée. Chacun des trois élèves du groupe prend en charge une partie du commentaire. Après un temps de travail individuel, ils juxtaposent, relient, ajustent... donc se co-évaluent.

Ainsi un tel dispositif n'étouffe pas la « créativité » individuelle et il permet très rapidement une ébauche de production. La mise en cohérence ou les problèmes de cohésion prennent certes du temps, mais c'est à ce moment-là que l'évaluation interactive entre en jeu et que des apprentissages s'ancrent grâce à la mise en mots des stratégies utilisées...

A chaque type de productions, (type d'écrit/type de textes) peut correspondre une grille particulière. Mais cette grille serait-elle la même que pour un devoir individuel ? Pourquoi pas ! Il est possible de considérer que le groupe est « solidaire » ! Mais on peut demander aux groupes d'élaborer leurs propres grilles d'évaluation. L'évaluation pourrait aussi porter sur le rôle de chacun, ou sur sa part dans la tâche d'écriture...

## POUR L'AIDE A LA RÉÉCRITURE

La constitution de groupes ou de couples peut être bénéfique à la réécriture. La coévaluation est particulièrement enrichissante quand les élèves n'ont pas les mêmes compétences. L'idéal serait une complémentarité : l'élève imaginatif qui ne se soucie pas de la correction de ses phrases ou de l'orthographe d'une part, et l'élève qui se focalise au contraire sur ces points ; l'élève qui digresse et celui qui n'ose pas extrapoler...

L'aide à la réécriture peut intervenir avant la notation. Lors de l'université d'été du CRAP 91, un dispositif de groupe d'aide à la réécriture a été proposé, présenté dans les *Cahiers pédagogiques* n°304-305, mai-juin 1992 (p.76). Après une rédaction individuelle, les élèves groupés par quatre effectuent eux-mêmes une quadruple correction à l'aide d'une grille de critères ; puis, chaque élève retravaille son texte seul avant de le rendre à l'enseignant pour la notation. Pour le devoir suivant, les

élèves élaborent eux-mêmes la grille de correction avant de se lancer dans la rédaction...

Et les bénéficiaires ne sont pas uniquement ceux qui sont aidés. Certes, ces derniers sont « étayés » dans leurs apprentissages par des élèves appartenant le plus souvent à leur « zone proximale de développement », ayant un langage plus proche que celui de l'enseignant. Mais, les élèves qui aident renforcent leurs savoirs et leurs savoir-faire : en les (re)formulant, ils les conscientisent davantage.

## **EN GUISE DE CONCLUSION**

Construire des outils d'évaluation ou de régulation suffirait-il ? En fait ces outils sont une mise à plat progressive d'objectifs d'apprentissage qu'ils soient propres à la discipline du français ou particuliers au travail en groupes. Ils réclament une analyse attentive des tâches ou rôles proposés aux élèves. Mais ces outils doivent être « provisoires » car, d'une part ils évoluent, d'autre part ils sont abandonnés quand les élèves ont intériorisé leurs enjeux.