

Présenter, s'autoévaluer, coévaluer

**Le développement des ressources
métacognitives et autorégulatrices d'élèves
de structure de soutien au secondaire I à
travers un dispositif d'enseignement explicite
et visible**

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2023-2026

Mémoire de Master de *Saranda Ferati*

Sous la direction de *Sophie Willemin*

Bienne, avril 2026

Remerciements

Au terme de ces trois années, je voudrais prendre le temps de remercier celles et ceux qui ont rendu ce parcours possible.

Merci à ma directrice de mémoire, pour la confiance qu'elle m'a accordée et pour la manière dont elle a su m'orienter sans jamais m'enfermer.

Merci à Matthieu Dick, mon collègue du Collège de Delémont, qui m'accompagne depuis que j'ai commencé cette formation. Sa porte a toujours été ouverte, ses conseils n'ont jamais manqué, et sa bienveillance a fait une vraie différence.

Merci à Steve Willemin, qui a partagé cette dernière ligne droite avec moi. Voir un autre mémoire se construire en parallèle du mien, échanger nos doutes et nos avancées, et recevoir ses questions toujours justes a été une chance.

Merci à Sarah Lounes et Nastassja Michel, sans qui ces années à la HEP auraient eu une tout autre saveur. C'est aussi grâce à vous que je suis arrivée jusqu'au bout.

Un grand merci à toutes celles et ceux qui m'ont suivie et aidée durant cette formation, qu'ils soient nommés ici ou non. Chacun et chacune, à sa manière, a laissé une trace.

À mes élèves des premières années, mes cobayes, qui ont fait naître les questions de ce mémoire et m'ont donné envie de chercher des réponses. Et à ceux de cette année, dont je suis si fière et qui ont grandement contribué à la réussite de ce travail.

À ma famille, qui ne parvient plus à suivre toutes nos études. Vous êtes pourtant la racine de tout ce que j'entreprends. Faleminderit, faleminderit për gjithçka.

Merci à mon partenaire, Pierre Xaixo, qui a vécu ce mémoire presque autant que moi. Pour sa patience, pour les soirées sacrifiées sans une plainte, et surtout pour la vie que nous construisons ensemble, bien au-delà de ces pages.

Et à mon petit bout de vie en création, qui a traversé avec moi la dernière ligne droite de cette formation sans même le savoir. Ju dua.

Différents outils d'intelligence artificielle ont été mobilisés ponctuellement comme aide à la reformulation et à la mise en forme de tableaux et de figures. L'ensemble des choix conceptuels, théoriques et méthodologiques, ainsi que l'analyse des données, demeurent personnels.

Liste des figures, tableaux et des annexes

Figure

Figure 1. De l'implicite à l'autonomie. p.8

Tableau

Tableau 1. Chronologie des séances et corpus collecté par séance. p.25

Annexes

Annexe A. Exemple de feuille blanche complétée par un élève en début de cycle disciplinaire. p.62

Annexe B. Exemple d'affiche réalisée par un élève pour la première présentation orale. p.63

Annexe C. Exemple d'affiche réalisée par un élève pour la seconde présentation orale. p.63

Annexe D. Exemple de grille d'autoévaluation complétée après la première présentation. p.64

Annexe E. Exemple de grille d'autoévaluation complétée après la seconde présentation. p.65

Annexe F. Extraits représentatifs d'une transcription audio annotée. p.66

Résumé et mots-clés

Résumé

Cette recherche s'intéresse à la situation des élèves de structure de soutien au secondaire I, dont les difficultés en classe ordinaire tiennent souvent moins à la maîtrise des contenus disciplinaires qu'à un accès limité aux attentes scolaires implicites. Pour répondre à ce constat, un dispositif articulant enseignement explicite, enseignement visible, autoévaluation et coévaluation a été conçu et conduit auprès de trois élèves de 9H suivis dans une structure de soutien hybride, en sciences, en histoire et en géographie. La recherche interroge dans quelle mesure ce dispositif soutient le développement des ressources métacognitives et autorégulatrices des élèves. Une démarche qualitative et compréhensive, d'orientation abductive, a été déployée à partir de cinq sources de données triangulées : feuilles blanches, affiches, grilles d'autoévaluation, transcriptions audio et bilan final collectif. L'analyse met en évidence que l'activité réflexive des élèves ne se laisse pas décrire comme une compétence stable, mais comme un fonctionnement conditionné par les caractéristiques du dispositif, qui rendent possible ou entravent la mobilisation des ressources existantes. Les ajustements produits par les échanges de coévaluation transforment progressivement le rapport que chaque élève entretient avec sa propre activité d'apprentissage. Ces résultats ouvrent sur des implications professionnelles concernant la conception du dispositif, la posture de l'enseignante et la collaboration interprofessionnelle en pédagogie spécialisée.

Mots-clés : enseignement spécialisé, attentes implicites, enseignement explicite, enseignement visible, autoévaluation, coévaluation, métacognition, autorégulation.

Table des matières

Remerciements.....	i
Liste des tableaux et des annexes.....	ii
Résumé et mots-clés.....	iii
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	4
1.1. Définition et importance de l'objet de recherche.....	4
1.2. État de la question	4
1.3. Problématique et questions de recherche	5
2. CADRE THÉORIQUE.....	7
2.1. Enseignement explicite et enseignement visible	8
2.1.1. <i>Enseignement explicite et modelage</i>	9
2.1.2. <i>Enseignement visible</i>	11
2.2. Évaluation formative : feedback, autoévaluation et coévaluation	12
2.3. Métacognition et autorégulation des apprentissages.....	15
2.3.1. <i>Métacognition</i>	15
2.3.2. <i>Autorégulation des apprentissages</i>	17
2.4. Synthèse du cadre théorique	19
3. MÉTHODOLOGIE	21
3.1. Contexte de la recherche et participants	21
3.2. Dispositif d'enseignement.....	22
3.2.1. <i>Déroulement du dispositif</i>	22
3.2.2. <i>Instruments de collecte</i>	24
3.2.3. <i>Précisions contextuelles</i>	26
3.3. Traitement et analyse des données	27
3.4. Considérations éthiques	28
4. ANALYSE	30
4.1. Comment l'activité réflexive des élèves évolue-t-elle au fil du dispositif ?	30
4.1.1. <i>Rapport à l'erreur</i>	30
4.1.2. <i>Asymétrie du regard métacognitif</i>	34
4.1.3. <i>Conditions de mobilisation des ressources</i>	38
4.1.4. <i>Effets du dispositif sur l'activité réflexive</i>	41

4.2. Comment les échanges de coévaluation produisent-ils des ajustements chez les trois élèves ?	43
4.2.1. <i>Ajustements des productions matérielles</i>	44
4.2.2. <i>Ajustements de la nature des échanges</i>	47
4.2.3. <i>Effets du dispositif sur les ajustements</i>	51
CONCLUSION.....	54
BIBLIOGRAPHIE	56
Annexes.....	62
Annexe A	62
Annexe B	63
Annexe C.....	63
Annexe D.....	64
Annexe E	65
Annexe F	66

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, j'exerce au Collège de Delémont auprès d'élèves de 9H, 10H et 11H au sein d'une structure de soutien hybride appelée SSOd (structure de soutien ordinaire d). Cette structure a été mise en place pour répondre à l'augmentation du nombre d'élèves issus de structures de soutien, avec pour objectif de les intégrer et accompagner dans leur parcours scolaire en classes ordinaires et de favoriser, à terme, leur réintégration progressive dans le cursus ordinaire.

Le caractère hybride de la SSOd tient à son fonctionnement même. Les élèves y sont admis sur la base d'un double critère. D'une part, leurs compétences cognitives doivent avoir été reconnues et validées par les enseignants qui les suivaient en structure de soutien. D'autre part, ils doivent manifester une motivation à réintégrer le cursus ordinaire dans les disciplines concernées par le dispositif (français, mathématiques, allemand, anglais, géographie, histoire, sciences). Une fois la sélection effectuée et l'accord des parents obtenu, l'élève rejoint la SSOd et son suivi se déploie sur deux modalités complémentaires. Dans les disciplines pour lesquelles il avait initialement été orienté en soutien, il est intégré en classe ordinaire et bénéficie de périodes de coenseignement assurées par l'un de mes collègues ou par moi-même. Parallèlement, des périodes spécifiques « SSOd », à raison d'au moins une période hebdomadaire, sont organisées en petits groupes d'élèves de la SSOd afin de reprendre les contenus, de travailler les obstacles rencontrés et de soutenir l'autonomisation progressive des élèves. Ces périodes sont planifiées en dehors des heures de cours des branches concernées, selon des modalités propres à la SSOd. L'enjeu est qu'ils parviennent, à terme, à un niveau et à une autonomie leur permettant d'évoluer pleinement dans le cursus ordinaire.

Actuellement, la SSOd du Collège de Delémont est composée de quatre enseignants et accueille huit élèves. En tant que responsable de la structure, j'assume la majorité des leçons en coenseignement et toutes les séances de soutien, tout en prenant en charge les aspects organisationnels et administratifs liés au suivi des élèves.

Dès mon entrée dans cette structure, j'ai été amenée à repenser mes pratiques professionnelles pour répondre de manière ajustée aux besoins spécifiques des élèves suivis. L'objectif n'est pas de se substituer à ce qui se fait en classe ordinaire mais d'aider les élèves à y tenir leur place de façon progressivement autonome. Cette exigence d'ajustement s'est rapidement doublée d'un questionnement sur les disciplines elles-mêmes et plus particulièrement sur les conditions d'apprentissage qu'elles offrent aux élèves de la SSOd au moment de leur passage au secondaire.

Un premier constat s'est ainsi imposé. Formée en enseignement primaire et forte d'une expérience tant en ordinaire qu'en spécialisé, j'ai été particulièrement interpellée par les ruptures de posture et de rythme qui marquent ce passage, notamment en sciences humaines et sociales. À l'école primaire, l'histoire, la géographie et les sciences sont

souvent abordées à travers des activités interactives et ancrées dans le concret. Au secondaire, dans le contexte que j'observe, leur enseignement tend à reposer sur des séquences plus magistrales, centrées sur la transmission des savoirs prescrits par le Plan d'études romand et laissant moins de place aux démarches qui rendraient les attentes explicites et les élèves acteurs de leurs apprentissages. Les méta-analyses portant sur l'enseignement secondaire montrent, en effet, que les approches strictement transmissives produisent des effets d'apprentissage plus limités que les démarches qui rendent visibles les processus cognitifs en jeu et engagent activement les élèves dans la construction des savoirs (Bissonnette et al., 2010 ; Hattie, 2017). Ce type d'enseignement constitue dès lors un obstacle d'autant plus marqué pour les élèves issus d'une structure de soutien. D'une part, les travaux de sociologie de l'éducation ont mis en évidence que les attentes scolaires implicites, relatives à ce qu'est apprendre et à la posture à adopter face aux savoirs, sont plus difficilement décodées par les élèves les moins familiers des codes scolaires, ce qui contribue à creuser les inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2007). D'autre part, les recherches sur la métacognition et l'autorégulation montrent que les élèves en difficulté scolaire mobilisent moins spontanément les stratégies réflexives qui permettent de planifier, contrôler et ajuster leur activité, ce qui les rend particulièrement dépendants de la qualité de l'étayage proposé (Büchel & Büchel, 1995 ; Doudin et al., 2001). Les élèves de la SSOd, qui cumulent fréquemment ces deux types de fragilités, se trouvent ainsi doublement exposés lorsque l'enseignement laisse implicites ses attentes et ses procédures. C'est précisément pour cette raison que les sciences, l'histoire et la géographie ont été retenues comme terrain du dispositif étudié dans ce mémoire.

Concrètement, ces disciplines exigent des élèves qu'ils identifient les objectifs d'apprentissage, saisissent les critères de réussite, sélectionnent, organisent et hiérarchisent l'information pertinente. Les difficultés ne portent donc pas uniquement sur la compréhension des contenus, mais aussi sur la capacité à comprendre ce qu'on leur demande de faire et à s'y engager. C'est ce décalage entre les exigences implicites du secondaire et les ressources disponibles chez les élèves qui constitue le point de départ de ce travail.

Pour répondre à ce constat, le présent mémoire propose et analyse un dispositif fondé sur des présentations orales articulant autoévaluation et coévaluation, conduit auprès de trois élèves de 9H suivis en SSOd, dans les disciplines des sciences, de l'histoire et de la géographie. Il s'agit d'examiner dans quelle mesure ce type de dispositif peut contribuer à expliciter les attentes scolaires et à soutenir le développement des ressources métacognitives et autorégulatrices des élèves.

Le présent travail s'articule en cinq temps. La problématique délimite l'objet de recherche, présente l'état de la question et formule les questions qui guident l'étude. Le cadre théorique mobilise ensuite les apports de l'enseignement explicite et de l'enseignement visible, de l'évaluation formative, puis de la métacognition et de

l'autorégulation. La méthodologie expose le contexte, les participants, le dispositif mis en œuvre et le traitement des données. L'analyse traite successivement deux questions de recherche : la première interroge l'évolution de l'activité réflexive des élèves au fil du dispositif, la seconde examine la manière dont les échanges de coévaluation produisent des ajustements chez chacun d'eux. Une conclusion vient enfin synthétiser les apports du dispositif et en dégager les perspectives.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

Les constats énoncés en introduction rejoignent des observations construites au fil de la pratique. Comme l'introduction l'a montré, ces difficultés tiennent autant à l'accès aux attentes implicites des tâches scolaires qu'à la maîtrise des contenus disciplinaires. Il s'agit donc de créer des conditions qui permettent à ces élèves de comprendre et de nommer ce que leurs enseignants attendent d'eux, afin qu'ils puissent transformer leur rapport à la tâche et s'y engager activement plutôt que d'en subir les exigences. C'est de la convergence entre ces observations de classe et les apports théoriques évoqués en introduction qu'est né le choix d'un dispositif centré sur la présentation orale appuyée sur une affiche.

Ce dispositif repose sur deux choix complémentaires. Il rend d'abord visible une production à travers la réalisation d'une affiche sur laquelle les élèves peuvent porter un regard critique. Il place ensuite l'oral au centre d'une tâche scolaire qui valorise l'explication plutôt que la restitution écrite. Pour des élèves dont les difficultés touchent souvent davantage l'écrit que l'oral, ce format constitue un levier d'accès à la tâche autant qu'un support d'évaluation formative et de remédiation.

Sur cette base, le dispositif mobilise plusieurs leviers pédagogiques articulés en un cycle d'ajustement, dans la lignée du modèle cyclique de l'autorégulation proposé par Zimmerman (2002). Un modelage initial rend explicites les attentes et les démarches à suivre. Les élèves produisent ensuite leur affiche, présentent oralement, s'autoévaluent puis sont coévalués par leurs pairs et l'enseignante. Une phase de révision précède enfin une seconde présentation, qui permet de mesurer le chemin parcouru. Cette structure articule ainsi les trois niveaux de régulation décrits par Allal (1988), à savoir la régulation rétroactive, interactive et proactive.

En articulant explicitation des attentes, retours orientés vers l'ajustement et confrontation des regards sur une même production, le dispositif cherche à soutenir le développement des ressources métacognitives et autorégulatrices des élèves (Panadero, 2017). Chaque présentation devient ainsi une occasion non seulement de mesurer l'écart entre ce qui a été produit et ce qui aurait pu l'être, mais aussi de nommer cet écart et de le travailler avant le passage suivant. L'objet de cette recherche se situe dans cette articulation entre la forme du dispositif, ce qu'il met en œuvre et ce qu'il cherche à développer chez l'élève.

1.2. État de la question

Les difficultés des élèves à identifier et à s'appropriier les attentes scolaires ont été largement documentées dans le champ de la métacognition et de l'autorégulation des apprentissages. Flavell (1979) a montré que la capacité à surveiller et à réguler ses

propres processus cognitifs ne se développe pas spontanément. Zimmerman (2002) a précisé les conditions dans lesquelles cette capacité peut être soutenue par un enseignement structuré en proposant un modèle cyclique articulant anticipation, performance et autoréflexion. Dans ce cadre, les dispositifs d'évaluation formative ont été identifiés comme des leviers décisifs pour rendre les critères de réussite accessibles et engager les élèves dans une régulation active de leurs apprentissages (Allal, 2020 ; Black & Wiliam, 1998 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). L'autoévaluation et la coévaluation, en particulier, soutiennent le développement de la métacognition à condition d'être adossées à des critères explicites et à une guidance suffisante (Andrade, 2019 ; Panadero, 2017).

Ces leviers ne suffisent cependant pas pour des élèves issus de structures de soutien. Encore faut-il que l'enseignement rende explicites les attentes, les démarches et les repères nécessaires à l'engagement dans la tâche. L'enseignement explicite et le modelage offrent ce cadre structurant, en particulier pour les élèves qui peinent à inférer seuls les exigences scolaires (Guilmois, 2019). Plus largement, la perspective de l'enseignement visible (Hattie, 2017) souligne que les apprentissages gagnent en efficacité lorsque les objectifs et les critères deviennent lisibles pour les élèves eux-mêmes, et non seulement pour l'enseignant. Ces trois ensembles conceptuels, à savoir l'enseignement explicite et visible, l'évaluation formative ainsi que la métacognition et l'autorégulation, constituent les piliers théoriques de ce travail et seront développés dans le cadre théorique qui suit.

1.3. Problématique et questions de recherche

Les apports théoriques mentionnés ci-dessus convergent vers une même hypothèse de travail. Pour des élèves issus de structures de soutien, le développement des ressources métacognitives et autorégulatrices dans les apprentissages disciplinaires suppose la mise en place de conditions pédagogiques cohérentes. Ces conditions associent un enseignement qui rend les attentes explicites, des situations qui permettent à l'élève de réguler son activité et des dispositifs d'évaluation qui rendent les critères accessibles et appropriables. Cette recherche vise à analyser comment un tel dispositif peut soutenir le développement de ces ressources. La problématique de ce travail est dès lors formulée ainsi.

Dans quelle mesure un dispositif articulant enseignement explicite, enseignement visible, autoévaluation et coévaluation soutient-il, chez des élèves de structure de soutien au secondaire I, le développement des ressources métacognitives et autorégulatrices ?

Les ressources métacognitives et autorégulatrices sont entendues ici comme la capacité progressive de l'élève à identifier ce qu'une tâche attend de lui, à situer sa propre production par rapport à ces critères et à ajuster ses stratégies en conséquence. Elles supposent à terme que l'élève construise lui-même les repères qui orientent ce

jugement, ce que le cadre théorique précisera à travers les notions de régulation proactive (Allal, 1988) et de méta-évaluation (Allal, 2020).

Cette problématique appelle un examen qui se décline en deux questions de recherche.

1. Comment les élèves perçoivent-ils leur propre activité réflexive au fil du dispositif ?
2. Comment les échanges de coévaluation produisent-ils des ajustements chez chacun des trois élèves au fil du dispositif ?

La première question porte sur la manière dont chaque élève se positionne face à sa propre production, identifie ses lacunes ou ses réussites, et dont ces positionnements se transforment au fil des séances. Plusieurs entrées seront mobilisées pour éclairer cette question, notamment le rapport à l'erreur, le décalage entre le regard porté sur autrui et celui porté sur soi, et les conditions dans lesquelles les ressources métacognitives se mobilisent dans la performance.

La seconde question demande, elle, deux précisions. Premièrement, le terme d'ajustements désigne tout ce qui se modifie sous l'effet des échanges de coévaluation, qu'il s'agisse des productions matérielles transformées entre les deux présentations, des reconfigurations du regard de l'élève sur sa propre activité ou des ajustements opérés en situation, dans le dialogue avec les pairs et l'enseignante. Deuxièmement, l'analyse des parcours repose sur l'idée que le dispositif ne produit pas des effets uniformes mais interagit avec ce que chaque élève apporte. Loin d'être un effet secondaire, cette variation entre les élèves est l'objet même de la seconde question.

Ces deux questions appellent des cadres conceptuels qui rendent compte à la fois des conditions que le dispositif met en place et des processus que ces conditions cherchent à soutenir chez l'élève. C'est l'enchaînement de ces conditions et de ces processus, depuis l'explicitation des attentes jusqu'à l'autonomie visée, que le cadre théorique qui suit cherche à construire.

2. CADRE THÉORIQUE

Pour examiner dans quelle mesure le dispositif proposé peut soutenir le développement des ressources métacognitives et autorégulatrices d'élèves issus de structures de soutien, ce cadre théorique suit un fil conducteur qui reconstitue la logique même du dispositif, depuis les conditions pédagogiques que l'enseignement met en place jusqu'à l'autonomie qu'il cherche à rendre possible. Ce fil enchaîne plusieurs maillons. L'enseignement explicite ouvre la chaîne en rendant accessibles les objectifs, les stratégies et les critères de réussite que les élèves les moins familiers des codes scolaires peinent à inférer seuls. L'enseignement visible prolonge cette explicitation en organisant l'environnement d'apprentissage de manière à rendre les apprentissages observables, non seulement pour l'enseignante mais pour l'élève lui-même. Sur cette base, le feedback fournit à l'élève les repères qui lui permettent de répondre à trois questions décisives, soit où il va, où il en est et quelle est la suite de son parcours (Hattie & Timperley, 2007). Ces repères ne deviennent toutefois opératoires qu'à travers l'autoévaluation et la coévaluation, qui placent l'élève en position d'examiner sa propre production et celle de ses pairs à l'aune de critères partagés. C'est dans cette activité évaluative que peut se construire la métacognition, entendue comme la réflexion de l'élève sur ses propres apprentissages, puis l'autorégulation, entendue comme sa capacité à planifier, contrôler et ajuster son activité. L'ensemble de ces maillons converge vers une même finalité, l'autonomie progressive de l'élève dans la conduite de ses apprentissages, qui constitue l'horizon du dispositif. La figure 1 représente cet enchaînement.

Ce fil conducteur commande l'organisation du présent chapitre. Une première section traite les conditions pédagogiques placées en amont de la chaîne, à travers l'enseignement explicite, le modelage et l'enseignement visible. Une deuxième section porte sur l'évaluation formative et ses leviers que sont le feedback, l'autoévaluation et la coévaluation. Une troisième section développe les processus internes que ces conditions cherchent à soutenir, soit la métacognition et l'autorégulation des apprentissages. Une synthèse montre enfin comment l'articulation de ces ensembles, dans la perspective de l'alignement pédagogique, soutient le développement de l'autonomie visée. Ces différents maillons ne fonctionnent pas isolément ; ils s'articulent autour d'une même question, celle des conditions à réunir pour qu'un élève accède aux attentes scolaires et puisse, progressivement, mobiliser ses ressources métacognitives et autorégulatrices pour y répondre.

De l'implicite à l'autonomie

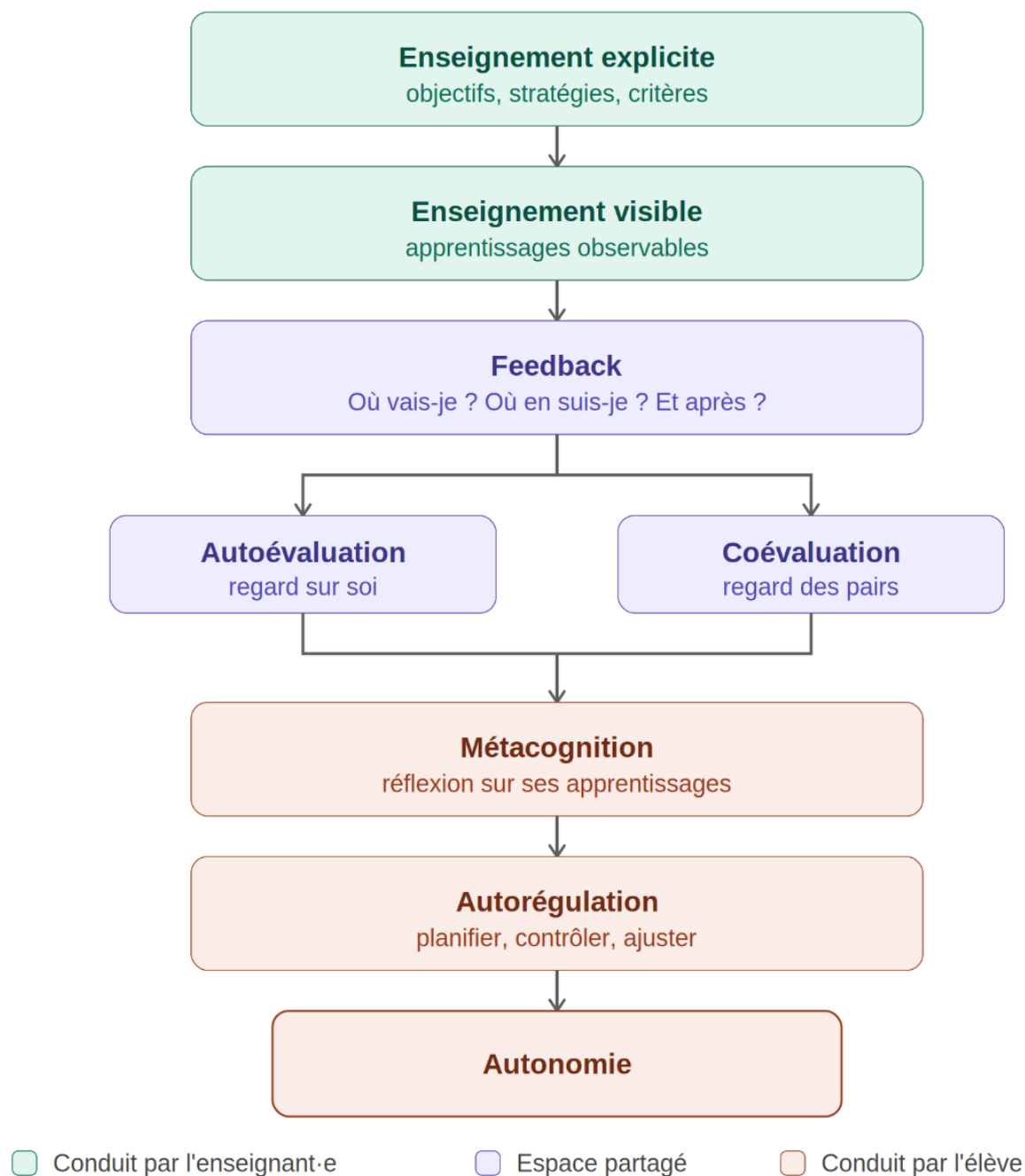


Figure 1. De l'implicite à l'autonomie.

2.1. Enseignement explicite et enseignement visible

Les processus de régulation que ce cadre théorique cherche à éclairer ne se déploient pas dans le vide. Leur exercice suppose que les situations d'enseignement rendent accessibles les attentes, les démarches et les repères nécessaires à l'engagement dans la tâche. Deux perspectives complémentaires permettent de penser ces conditions,

selon qu'on les envisage du côté de ce que l'enseignant met en place ou de ce que l'élève en perçoit. La première, l'enseignement explicite et le modelage au sens de Rosenshine (2012), porte sur la façon dont l'enseignant structure et donne à voir les démarches attendues. La seconde, l'enseignement visible au sens de Hattie (2017), concerne ce que l'élève parvient à percevoir de son propre apprentissage. Distinctes mais convergentes, elles agissent l'une sur ce qui est rendu accessible, l'autre sur ce qui devient effectivement visible pour l'élève.

2.1.1. Enseignement explicite et modelage

L'enseignement explicite vise à rendre accessibles les démarches nécessaires à la réalisation d'une tâche. Plutôt que de laisser les élèves inférer seuls les stratégies efficaces, il propose une structuration progressive des objectifs et des procédures, guidant les élèves vers une compréhension plus autonome des attentes. Cette approche s'organise généralement en trois temps, soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, une progression qui soutient l'appropriation des stratégies en limitant les incertitudes liées à la tâche (Guilmois, 2019). L'efficacité empirique de cette approche est particulièrement documentée dans le contexte de l'enseignement spécialisé. Swanson (2023) confirme, dans une méta-analyse récente portant sur des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, que les approches combinant instruction explicite, modelage et pratique guidée produisent des effets significativement supérieurs aux approches non structurées. C'est en particulier lorsque l'organisation explicite et la pratique guidée sont combinées que les effets sont les plus marqués, ces deux composantes expliquant la part la plus élevée de la variance observée.

Archer et Hughes (2011) précisent les conditions de cette efficacité en identifiant trois leviers déterminants pour les élèves qui peinent à inférer seuls les stratégies attendues, soit la clarté des objectifs annoncés, la décomposition des tâches en étapes accessibles et la multiplication des occasions de pratique guidée. Ces trois leviers structurent la conception du dispositif étudié dans ce mémoire et constituent autant de repères pour analyser ce qui, dans l'enseignement, soutient effectivement la régulation des élèves.

Cette efficacité ne signifie cependant pas que l'enseignement explicite fasse consensus dans le champ pédagogique. Une tension de fond traverse la littérature francophone entre les approches de structuration directe, héritées des travaux nord-américains sur l'effective teaching, et les approches d'inspiration constructiviste qui privilégient la découverte et l'exploration par l'élève. Astolfi (1997) illustre cette seconde perspective en soulignant que la part d'incertitude et de cheminement personnel constitue une condition de l'apprentissage authentique. Le débat ne se tranche pas en termes absolus. Il invite plutôt à considérer que l'enseignement explicite est particulièrement pertinent pour les élèves qui peinent à inférer seuls les exigences scolaires, sans pour autant constituer la seule modalité légitime d'enseignement. Pour le public concerné par ce mémoire, dont les difficultés tiennent précisément à l'accès aux attentes implicites, le

choix de l'enseignement explicite trouve sa justification dans la nature même des obstacles rencontrés.

Le modelage constitue le moment le plus déterminant de cette progression. Il consiste à présenter une démarche en donnant accès aux choix effectués et aux étapes suivies, rendant ainsi accessibles des dimensions de l'activité qui restent habituellement implicites. La verbalisation accompagne ce processus puisqu'en explicitant sa réflexion, l'enseignant donne accès aux opérations cognitives mobilisées dans l'action (Messier, 2017). Les travaux sur les stratégies de pensée à voix haute, désignées dans la littérature anglophone sous le terme de *think aloud*, montrent que cette mise en mots permet aux élèves de s'approprier progressivement des stratégies expertes en rendant visible le raisonnement qui guide l'action, y compris ses hésitations et ses ajustements (Vaughn & Fletcher, 2021). L'efficacité du modelage ne tient cependant pas seulement au fait de montrer une démarche. Elle dépend de plusieurs variables que la recherche a progressivement mises en évidence et que les paragraphes suivants précisent.

Une première variable concerne le statut de la performance présentée. Bandura (1997) distingue dans sa théorie de l'apprentissage vicariant deux effets de l'observation qui ne sont pas activés par les mêmes conditions. L'observation d'une performance accessible et réussie produit un effet d'incitation, dans la mesure où elle renforce le sentiment d'efficacité personnelle de l'observateur et sa motivation à s'engager dans la tâche. L'observation d'une démarche détaillée, qu'elle soit complète ou non, produit un effet d'apprentissage, en fournissant un guide procédural pour l'action. Ces deux effets, bien que complémentaires, ne se substituent pas l'un à l'autre. Une démarche très détaillée mais perçue comme inaccessible fournit un guide sans donner l'envie de s'y engager. À l'inverse, une réussite motivante mais peu explicite suscite l'élan sans en livrer les moyens.

Une seconde variable concerne ce que la démarche présentée donne à voir. La littérature anglophone sur les *worked examples*, soit les exemples résolus, distingue plusieurs formats selon ce qu'ils mettent en scène. Renkl (2014) propose une synthèse de ces travaux et montre que les exemples complets, qui présentent une démarche aboutie et conforme aux attentes, ne produisent pas les mêmes effets cognitifs que les exemples lacunaires, qui présentent une démarche partielle ou comportant des éléments à compléter. Les exemples complets réduisent la charge cognitive et fournissent un guide procédural lisible, ce qui les rend particulièrement efficaces pour des apprenants peu familiers avec la tâche. Les exemples lacunaires, en revanche, exigent un engagement cognitif actif puisque l'élève doit identifier ce qui manque ou ce qui pose problème. Renkl montre que cet engagement consolide les apprentissages, à condition toutefois que l'élève dispose déjà des repères nécessaires pour comprendre ce qui est en jeu. Faute de quoi, les exemples lacunaires risquent de l'égarer au lieu de l'instruire. Cette distinction sera reprise dans le présent mémoire à travers les notions de modelage réussi, qui correspond à une présentation conforme aux attentes, et de modelage lacunaire, qui

correspond à une présentation partielle ou comportant des éléments à identifier. Ces deux modalités de modelage occupent une place spécifique dans le dispositif, et l'analyse reviendra sur leur articulation.

Au-delà de ces variables, le modelage contribue plus largement au développement de la métacognition. En observant des démarches expertes, les élèves peuvent identifier des stratégies, les comparer à leurs propres pratiques et ajuster leur manière d'apprendre (Goudeseune, 2024). Le modelage exerce par ailleurs une fonction spécifique dans la construction du regard évaluatif. En donnant à voir non seulement une démarche mais les critères qui permettent d'en apprécier la qualité, il fournit aux élèves une référence à partir de laquelle ils peuvent calibrer leur propre regard, qu'il s'agisse d'évaluer leur production ou celle d'un pair. Par ce double mouvement, l'appropriation des stratégies et la construction des critères, l'enseignement explicite produit ses effets les plus durables : il n'impose pas un modèle, il rend visibles les opérations qui permettent à l'élève de bâtir ses propres ressources évaluatives.

2.1.2. Enseignement visible

L'enseignement visible déplace l'analyse vers la manière dont les situations d'apprentissage deviennent compréhensibles pour les élèves. L'enjeu ne consiste pas uniquement à rendre explicites certaines démarches mais à organiser l'ensemble de l'environnement pédagogique de façon à offrir des repères lisibles sur ce qui est visé et sur la manière d'y parvenir. Hattie (2017) résume cette double exigence en soulignant qu'il ne suffit pas que l'enseignant sache ce que les élèves apprennent, encore faut-il que les élèves eux-mêmes le comprennent.

Cette exigence de visibilité prend une importance particulière dans une perspective inclusive. Florian et Spratt (2013) montrent que l'accès aux objectifs et aux critères de réussite constitue une condition d'engagement autonome dans les tâches scolaires, et que cette condition est rarement remplie spontanément pour les élèves dont la trajectoire scolaire est marquée par des dispositifs spécialisés. Lorsque les repères sont présents et lisibles, les élèves sont davantage en mesure d'identifier ce qu'ils maîtrisent et ce qui reste à construire, ce qui constitue un levier décisif pour le développement de l'autonomie (Earl & Green, 2020). Yerly (2023), dans le contexte francophone, prolonge cette analyse en soulignant l'intérêt de moments explicitement consacrés à l'explicitation des intentions d'apprentissage et de l'organisation des séquences. Ces moments ne sont pas du temps soustrait à l'enseignement, ils en constituent une dimension à part entière, en permettant aux élèves de comprendre la logique des activités proposées et de s'y engager de manière réfléchie.

Dans ce cadre, les rétroactions occupent une fonction spécifique. Elles ne se limitent pas à signaler un écart mais fournissent des indications permettant de le comprendre et d'orienter les ajustements (Kerriou, 2024). Shute (2008) précise que l'efficacité d'une rétroaction dépend moins de sa fréquence que de sa spécificité. Une rétroaction qui

indique précisément ce qui doit être modifié et pourquoi produit des effets durables, tandis qu'une rétroaction générale ne permet pas à l'élève d'orienter ses ajustements. Ce constat rejoint la logique de la calibration développée plus loin et invite à concevoir les rétroactions comme un outil pour aider l'élève à se situer, et non comme un simple jugement sur sa production.

L'usage de la notion d'enseignement visible appelle cependant une nuance. Johnson et Janzen (2023) soulignent que certaines interprétations de cette notion peuvent conduire à une vision techniciste de l'enseignement, centrée sur des performances observables, et rappellent que la visibilité ne doit pas être réduite à ce qui est immédiatement mesurable. Rendre les apprentissages visibles consiste avant tout à construire des repères permettant aux élèves de comprendre leur activité et de s'y engager de manière réfléchie. Cela suppose une conception du dispositif attentive à ne pas confondre la forme observable avec le processus qu'elle est censée soutenir. Cette réserve ne retire rien à l'intérêt de la notion. Elle rappelle seulement que la visibilité vaut pour ce qu'elle aide l'élève à comprendre de son propre apprentissage, et non comme une méthode close.

2.2. Évaluation formative : feedback, autoévaluation et coévaluation

L'autoévaluation et la coévaluation constituent les dispositifs pédagogiques par lesquels les processus de régulation peuvent être rendus visibles et travaillés explicitement en classe. Elles offrent aux élèves des occasions structurées d'examiner leurs productions au regard de critères explicites et d'ajuster leur travail en conséquence. L'évaluation cesse alors d'être un jugement final pour devenir un outil au service des apprentissages.

Ces pratiques s'inscrivent dans le cadre de l'évaluation formative. Black et Wiliam (1998) ont montré, dans une synthèse de plus de 250 études, que les pratiques d'évaluation formative produisent des effets significatifs sur les apprentissages, en particulier pour les élèves en difficulté. Ils définissent l'évaluation formative comme un processus par lequel des informations sur les apprentissages sont recueillies et utilisées afin d'adapter l'enseignement et de soutenir la progression des élèves. Mottier Lopez (2015), dans le contexte francophone, prolonge cette définition en soulignant que l'évaluation formative ne se réduit pas à une fonction technique de collecte de données. Elle suppose une posture qui place l'élève en position d'acteur de sa propre progression, ce qui en fait une orientation pédagogique autant qu'une procédure. Allal (1988, 2020) précise dans cette perspective que la régulation formative articule trois niveaux, soit la régulation rétroactive après la tâche, interactive pendant, et proactive en anticipation de la suivante. Le dispositif mobilise ces trois niveaux à travers la phase de révision, qui retravaille la production à partir des retours, les échanges de coévaluation, qui ajustent en situation, et le modelage, qui prépare la tâche à venir.

L'autoévaluation est au cœur de ce processus. Andrade (2019) la définit comme l'activité par laquelle l'élève examine ses propres productions afin d'identifier des pistes

d'amélioration, soit une forme de rétroaction interne qui soutient la compréhension des attentes et l'ajustement du travail. Nicol et Macfarlane-Dick (2006) prolongent cette définition en montrant que l'autoévaluation efficace suppose que l'élève ait internalisé les critères de qualité au point de pouvoir les appliquer à sa propre production. Cette internalisation distingue une autoévaluation superficielle, qui se limite à cocher des cases, d'une autoévaluation réflexive, qui mobilise une véritable compréhension des attentes. Cette capacité ne se développe cependant pas spontanément. Yan et Brown (2017) ont montré qu'elle suppose une pratique régulière, des critères explicites et une guidance soutenue de l'enseignant. Elle dépend aussi, plus fondamentalement, de la précision avec laquelle l'élève perçoit l'écart entre sa propre performance et l'évaluation de référence, ce que les mêmes auteurs désignent par le terme de calibration.

Tous les écarts entre autoévaluation et évaluation enseignante ne sont cependant pas de même nature et ne répondent pas aux mêmes leviers pédagogiques. Certains résultent d'une méconnaissance des critères : l'élève évalue une dimension de sa production, par exemple le nombre d'éléments présentés, sans voir que l'évaluation porte en réalité sur une autre, leur conformité au cours. D'autres traduisent une autoévaluation complaisante ou défensive, liée aux enjeux identitaires que comporte tout acte d'évaluation de soi. D'autres encore révèlent une compétence présente mais non verbalisée spontanément, lorsque l'élève sait sans penser à l'explicitier pour autrui. La coévaluation est particulièrement efficace pour les écarts du premier type puisqu'en rendant visible ce qui était évalué implicitement, elle permet à l'élève de reconfigurer son regard sur sa propre production. Pour les deux autres types, son efficacité dépend de l'environnement dans lequel elle s'exerce. Si l'erreur n'est pas vécue comme une menace et si les critères ont été suffisamment intégrés, elle peut contribuer à réduire les écarts. Sinon, elle reste superficielle (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

La coévaluation prolonge cette capacité réflexive en introduisant une dimension interactive fondée sur la confrontation de plusieurs points de vue sur une même production (Desrochers et al., 2025). Elle diversifie les regards portés sur le travail et rend visibles des éléments qui peuvent rester implicites pour l'élève seul. Hattie et Timperley (2007) montrent que la rétroaction par les pairs, lorsqu'elle est ancrée dans une tâche précise et porte sur le contenu plutôt que sur la personne, constitue l'une des formes de feedback les plus efficaces pour faire progresser la compréhension. Dans des contextes où les élèves se trouvent à des stades différents de leur progression, comme c'est le cas dans ce dispositif, la coévaluation peut également produire des effets indirects. L'écoute de la présentation d'un pair plus avancé constitue une forme d'exposition préalable aux contenus que l'élève abordera lui-même ultérieurement, ce que Topping (2005) décrit dans son modèle du tutorat par les pairs.

Ces interactions entre pairs ne produisent cependant pas leurs effets de manière uniforme et leur efficacité dépend des conditions dans lesquelles elles se déroulent. Vygotski (1985) a montré que l'apprentissage progresse de manière optimale lorsque

l'élève est confronté à des tâches situées dans sa zone proximale de développement, c'est-à-dire au-delà de ce qu'il peut accomplir seul mais à portée de ce qu'il peut accomplir avec un soutien adapté. Wood, Bruner et Ross (1976) ont précisé ce mécanisme en introduisant le concept d'étayage comme un soutien temporaire, ajusté aux besoins de l'élève, qui vise à lui permettre d'accomplir une tâche qu'il ne pourrait pas réaliser seul, avant d'être progressivement retiré à mesure que la compétence s'installe. Dans le contexte de la coévaluation, les interactions entre pairs peuvent fonctionner comme un étayage informel. Un élève plus avancé pose une question, reformule, suggère une piste, permettant à l'autre de progresser dans sa compréhension. L'efficacité de cet étayage dépend cependant de sa progressivité. Lorsqu'un soutien intervient trop tôt, par exemple en donnant la réponse avant que l'élève ait eu l'occasion de chercher, il referme cet espace au lieu de l'ouvrir : l'élève obtient le résultat sans construire la compétence. Ce risque, documenté de longue date dans la littérature sur l'étayage (Pea, 2004), constitue une variable à prendre en compte dans l'analyse des interactions de groupe.

Pour que ces dispositifs produisent leurs effets, la qualité des rétroactions joue un rôle déterminant. Hattie et Timperley (2007) ont montré que le feedback n'est pas efficace en soi. Son impact dépend du niveau auquel il s'adresse. Ils distinguent quatre niveaux de feedback selon leur cible. Le feedback de niveau personne porte sur l'élève en tant que tel et prend des formes telles que des encouragements généraux ou des appréciations sur ses qualités. Ce niveau est peu opérant pour orienter les apprentissages parce qu'il ne fournit aucune information exploitable sur la tâche à accomplir. Le feedback de niveau tâche porte sur la conformité de la production aux attentes. Il informe l'élève sur ce qui est correct ou non, et sur ce qui doit être ajusté pour répondre aux objectifs. Le feedback de niveau processus porte sur la démarche mobilisée par l'élève pour réaliser la tâche, sur les stratégies employées et sur les liens entre les différentes étapes. Il oriente l'élève vers la transformation de sa manière de faire. Le feedback de niveau autorégulation porte sur la capacité de l'élève à piloter lui-même son apprentissage, à évaluer sa propre production au regard des critères et à ajuster ses stratégies de manière autonome. Hattie et Timperley établissent que les feedbacks de niveaux tâche, processus et autorégulation produisent les effets les plus durables sur les apprentissages, tandis que le feedback de niveau personne, malgré son apparente bienveillance, n'apporte pas d'information utilisable. L'analyse s'appuiera sur cette typologie pour qualifier les feedbacks que les élèves reçoivent au fil du dispositif et leurs effets sur les ajustements opérés.

Elle éclaire également ce qui se joue dans la coévaluation entre pairs, où l'élève n'est plus seulement récepteur mais émetteur de feedback. Brookhart (2010) montre que les élèves, lorsqu'ils donnent une rétroaction à un camarade, mobilisent souvent plus aisément le niveau tâche, qui consiste à signaler ce qui est conforme ou non aux attentes, que les niveaux processus et autorégulation, qui exigent d'explicitier une démarche ou une stratégie. Delvallé (2020) précise dans une perspective francophone que l'efficacité d'un feedback entre pairs dépend de quatre critères que l'élève peut progressivement

intégrer, soit le caractère vrai, bon, utile et précis de la rétroaction formulée, ainsi que du principe selon lequel le feedback porte sur le travail et non sur la personne. Cette capacité à formuler un feedback, orienté vers la tâche ou le processus, se développe par l'exposition à des modèles explicites de rétroaction, ce qui rejoint la fonction du modelage examinée précédemment. Elle constitue par ailleurs un indicateur intéressant de ce que l'on nommera plus loin l'asymétrie métacognitive, soit l'écart entre le regard porté sur autrui et celui porté sur soi.

2.3. Métacognition et autorégulation des apprentissages

Cette section examine les deux processus internes que les conditions pédagogiques décrites jusqu'ici cherchent à soutenir. La métacognition rend compte de la dimension réflexive de l'activité cognitive, soit ce que l'élève sait et perçoit de son propre fonctionnement. L'autorégulation en décrit le versant dynamique, en intégrant les dimensions motivationnelles et comportementales par lesquelles l'élève oriente, contrôle et ajuste son activité. Les deux notions sont étroitement liées, l'autorégulation prolongeant la métacognition vers l'action, et constituent ensemble la trame conceptuelle à partir de laquelle l'analyse pourra interroger ce que les élèves donnent à voir de leur propre activité réflexive.

2.3.1. Métacognition

Les travaux fondateurs de Flavell (1979) définissent la métacognition comme l'ensemble des connaissances et des expériences relatives aux processus cognitifs engagés dans une tâche. Apprendre, dans cette perspective, ne consiste pas uniquement à acquérir des connaissances mais à comprendre comment elles sont construites et mobilisées dans l'activité. Cette conception met en évidence le caractère dynamique de la métacognition, fondé sur l'interaction entre ce que l'élève sait de son propre fonctionnement, les objectifs qu'il poursuit et les stratégies qu'il mobilise.

Schraw et Moshman (1995) ont précisé cette définition en distinguant deux composantes complémentaires, soit la connaissance métacognitive, qui désigne ce que l'élève sait de son propre fonctionnement cognitif, et la régulation métacognitive, qui renvoie à sa capacité à planifier, surveiller et évaluer son activité en cours de tâche. Cette distinction permet de repérer non seulement ce que les élèves savent de leurs stratégies, mais la mesure dans laquelle ils les mobilisent effectivement dans l'action. Veenman et al. (2006) ont confirmé empiriquement la portée de cette dimension régulative en montrant, dans une méta-analyse, que les comportements de planification, de surveillance et d'évaluation prédisent les résultats académiques de manière indépendante de l'intelligence générale. Dans le contexte francophone, Doudin, Martin et Albanese (2001) prolongent cette analyse en soulignant que la métacognition ne se développe pas comme une compétence générale et stable mais comme une capacité située, qui se construit dans des contextes pédagogiques spécifiques et reste sensible aux variations

de tâche, de domaine et d'étayage. Cette précision oriente l'analyse vers ce que les élèves font dans une situation donnée plutôt que vers ce qu'ils sauraient faire en général.

Ce caractère situé est particulièrement déterminant pour des élèves issus de structures de soutien. Cornoldi (2010) montre que ces élèves présentent fréquemment une métacognition moins développée non en raison d'un déficit cognitif intrinsèque, mais d'un manque d'exposition à des pratiques pédagogiques qui rendent les stratégies d'apprentissage explicites et accessibles. Büchel et Büchel (1995) avaient antérieurement formulé un constat convergent dans le cadre de l'éducation cognitive en montrant que la capacité d'apprentissage des élèves en difficulté peut être substantiellement développée lorsque les médiations pédagogiques rendent visibles les opérations mentales en jeu. Autrement dit, leurs difficultés ne tiennent pas tant à l'absence de ressources cognitives qu'à l'absence des situations qui permettent à ces ressources de devenir opératoires. Ce constat oriente directement la conception du dispositif puisqu'il ne suppose pas que les élèves développeront spontanément ces capacités mais cherche à créer les conditions de leur émergence, notamment à travers le modelage, dont la fonction a été développée plus haut. Panadero (2017) prolonge cette analyse en montrant que l'autoévaluation, lorsqu'elle est suffisamment encadrée, constitue l'un des leviers les plus efficaces pour développer la métacognition en contexte scolaire.

Cette mobilisation de la métacognition appelle cependant une nuance critique. Comme le rappelle la sociologie de l'éducation déjà mobilisée en introduction, demander à un élève d'explicitier sa démarche n'a rien d'anodin : sans étayage suffisant, cette exigence avantage ceux qui en décodent spontanément les attendus et laisse les autres produire des reformulations procédurales qui ne reflètent pas leur véritable activité cognitive (Bautier & Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2007). La métacognition n'est donc pas un outil neutre. Son potentiel formateur dépend des conditions pédagogiques qui l'accompagnent, en particulier de la qualité de la médiation et de l'explicitation des attentes. Loin de disqualifier le concept, cette tension impose de concevoir le dispositif avec soin, pour qu'il ne redouble pas l'implicite qu'il prétend lever.

Dans cette perspective, l'erreur change de statut. Elle cesse d'être un simple écart à la norme pour devenir un indicateur du raisonnement mobilisé et un point d'appui pour comprendre les stratégies en jeu (Cosnard & Cloet-Sanchez, 2021). Bransford et al. (2000) montrent que la prise de conscience de ses propres erreurs constitue l'un des mécanismes les plus puissants pour consolider les apprentissages, à condition que l'environnement pédagogique permette à l'élève de les identifier sans les vivre comme des échecs définitifs. Cette condition n'est pas anodine. Pour des élèves dont l'histoire scolaire est souvent marquée par l'échec, le rapport à l'erreur conditionne la possibilité même de la régulation. Les travaux de Dweck (2006) sur les conceptions de l'intelligence éclairent ce point en montrant que les élèves qui perçoivent leurs capacités comme évolutives s'engagent davantage dans des tâches difficiles et persistent face aux erreurs,

tandis que ceux qui les perçoivent comme fixes préfèrent ne pas se tromper plutôt que de prendre le risque d'apprendre. La portée empirique de cette théorie a toutefois été nuancée par des méta-analyses récentes (Sisk et al., 2018) qui montrent des effets plus modestes que la diffusion grand public ne le laissait penser, particulièrement pour les interventions visant à modifier les conceptions des élèves. Ces réserves ne remettent pas en cause l'intérêt de la notion : elles conduisent à s'en servir comme d'une lecture du rapport de l'élève à l'erreur et à l'effort, et non comme d'un outil d'intervention. Dans le contexte de l'enseignement spécialisé, la qualité du climat d'apprentissage devient alors une variable centrale, qui décide de l'accès même aux processus que le dispositif veut soutenir.

Une dernière dimension de la métacognition mérite d'être relevée car elle se manifeste de manière récurrente dans les dispositifs d'autoévaluation et de coévaluation. Flavell (1979) distingue, parmi les composantes de la connaissance métacognitive, la connaissance relative aux personnes, qui inclut la capacité à évaluer le fonctionnement cognitif d'autrui. Or cette capacité se développe souvent avant la capacité à s'autoévaluer avec la même précision. Panadero (2017) documente ce décalage en montrant que les élèves tendent à être de meilleurs évaluateurs de la production de leurs pairs que de leur propre production, notamment parce que l'autoévaluation exige une décentration supplémentaire par rapport à sa propre performance. On parlera ici d'asymétrie métacognitive pour désigner cet écart entre la finesse du regard porté sur autrui et celui, plus émoussé, porté sur soi. Cette notion servira à caractériser certaines trajectoires d'élèves, en particulier lorsque la coévaluation révèle des capacités évaluatives que l'autoévaluation seule ne laissait pas percevoir.

2.3.2. Autorégulation des apprentissages

L'autorégulation des apprentissages prolonge la métacognition en précisant comment les élèves ne se contentent pas de prendre conscience de leur fonctionnement cognitif mais cherchent à orienter, contrôler et ajuster leur activité en fonction d'un objectif. Là où la métacognition renvoie principalement à la connaissance et à la surveillance des processus mentaux, l'autorégulation désigne un processus plus large qui intègre également des dimensions motivationnelles, comportementales et affectives (Pintrich, 2004). Cette distinction éclaire pourquoi deux élèves disposant des mêmes connaissances métacognitives peuvent produire des niveaux d'engagement très différents selon leur motivation, leur rapport à la tâche et leur capacité à gérer les obstacles.

Plusieurs auteurs définissent l'autorégulation comme un processus orienté vers un but. Cosnefroy (2011) la décrit comme la capacité de l'apprenant à se mettre au travail, à persévérer et à atteindre ses objectifs en contrôlant ses processus d'apprentissage et sa motivation. Zimmerman (2002), dans une perspective proche, la considère comme un processus autodirectif par lequel les élèves transforment leurs ressources cognitives en

compétences effectives, ce qui met en évidence le passage entre disposer de ressources et savoir les mobiliser dans l'action. Son modèle cyclique distingue trois phases. La première est une phase d'anticipation, au cours de laquelle l'élève se fixe un objectif et planifie ses stratégies. La deuxième est une phase de performance, durant laquelle il met en œuvre ces stratégies tout en surveillant sa progression. La troisième est une phase d'autoréflexion, au cours de laquelle il revient sur son activité pour l'évaluer. Cette structure cyclique, et la progression qu'elle rend possible vers une régulation de plus en plus autonome, rend le modèle pertinent pour analyser le dispositif mis en place dans ce travail.

Zimmerman et Moylan (2009) ont précisé que la phase d'autoréflexion conditionne à elle seule l'engagement dans le cycle suivant. L'élève qui attribue ses résultats à des facteurs contrôlables, comme ses stratégies, son effort ou sa préparation, se place dans une dynamique où l'autoréflexion oriente concrètement la suite. À l'inverse, l'élève qui les attribue à des facteurs perçus comme stables, comme ses capacités, tend à voir l'autoréflexion consolider un sentiment d'impuissance plutôt que produire une régulation. Cette logique attributionnelle, théorisée de longue date par Weiner (1986), est particulièrement pertinente pour les élèves de structure de soutien, dont le rapport à l'échec a été évoqué plus haut. Les dispositifs d'évaluation formative cherchent précisément à rendre lisibles les facteurs contrôlables sur lesquels l'élève peut agir, en offrant des repères suffisamment précis pour qu'il puisse identifier non seulement ce qui manque, mais ce qu'il peut faire pour y remédier.

Le modèle de Zimmerman, qui décrit l'autorégulation à l'échelle de l'apprenant individuel, se complète utilement par les apports d'Allal (1988) sur les régulations à l'échelle de la situation didactique. Allal distingue trois niveaux dont les implications pour l'autonomie sont très différentes. La régulation rétroactive intervient après la tâche en réponse à un feedback externe. L'élève ajuste sa production parce qu'on lui a indiqué ce qui manquait. La régulation interactive s'opère pendant la tâche dans l'échange avec l'enseignant ou les pairs. L'élève ajuste en cours d'action sous guidage. La régulation proactive constitue le niveau le plus autonome. L'élève anticipe les exigences de la tâche suivante à partir de ce qu'il a compris de ses propres lacunes, oriente sa préparation en conséquence et s'engage dans le cycle suivant avec une stratégie délibérée plutôt qu'en réponse à un échec. Ce niveau suppose que l'élève ait non seulement reçu un feedback mais qu'il l'ait intégré au point d'en tirer des conséquences pour une situation future encore ouverte. Allal et Mottier Lopez (2007) ont précisé que ce passage d'une régulation externe vers une régulation autonome ne s'opère pas spontanément. Il suppose des situations pédagogiques qui offrent progressivement à l'élève davantage de responsabilité dans l'évaluation et l'ajustement de son propre travail. La complémentarité entre Zimmerman et Allal traverse toute l'analyse : le premier sert à caractériser les phases que l'élève parcourt au sein d'une production donnée, le second à situer la nature des régulations d'une présentation à l'autre.

L'engagement dans ces processus de régulation dépend également de leur dimension motivationnelle. Ryan et Deci (2000) montrent que la qualité de la motivation, et non seulement son intensité, détermine l'engagement autorégulé. Une motivation internalisée, fondée sur l'intérêt pour la tâche ou le sentiment de compétence, produit des formes de régulation plus stables et plus efficaces qu'une motivation purement externe. Usher et Pajares (2008) précisent que le sentiment d'efficacité personnelle, central dans cet engagement, ne constitue pas une disposition générale mais une ressource différenciée selon les domaines et les types de tâches. Un élève peut développer un sentiment solide dans certains registres tout en restant fragile dans d'autres, comme la mobilisation des contenus disciplinaires complexes. Ce sentiment se construit principalement à partir des expériences de maîtrise passées, de l'observation de pairs qui réussissent et des messages reçus de l'entourage. Pour des élèves de structure de soutien, dont les expériences de maîtrise sont par définition plus rares dans les disciplines concernées, ces trois sources prennent un relief particulier. Le modelage, l'entraide entre pairs et les rétroactions confirmatives peuvent tous trois renforcer le sentiment d'efficacité, à condition de ne pas se cantonner aux registres où l'élève se sent déjà compétent, au risque de laisser dans l'ombre les dimensions disciplinaires encore fragiles.

Cette articulation entre régulation, motivation et sentiment de compétence rappelle que l'autorégulation ne se développe jamais indépendamment des situations qui la rendent possible. Paris et Paris (2001) montrent qu'elle s'enseigne et se développe d'autant mieux que les situations pédagogiques rendent visibles les stratégies efficaces, offrent des occasions de les pratiquer et permettent aux élèves de réfléchir sur leur propre démarche. Les consignes, les critères de réussite, les supports et les rétroactions ne constituent pas un simple cadre externe mais sont constitutifs du processus de régulation lui-même. Ce constat invite à ne pas traiter l'autorégulation comme une compétence à acquérir au préalable, qui permettrait ensuite à l'élève de bénéficier de l'enseignement, mais comme une capacité qui se construit dans l'enseignement lui-même, à condition que celui-ci soit suffisamment structurant pour la rendre possible (Zimmerman, 2002).

2.4. Synthèse du cadre théorique

Les notions développées dans ce cadre théorique s'inscrivent dans une logique commune, celle de soutenir la capacité des élèves à comprendre leur activité, à s'approprier les critères de réussite et à ajuster progressivement leurs démarches. Comme le rappelle la figure 1, ces composantes s'articulent en une même chaîne, des conditions posées par l'enseignement jusqu'à l'autonomie de l'élève, et c'est de leur articulation que dépend leur efficacité. Biggs et Tang (2007) la désignent comme l'alignement constructif, soit la mise en cohérence systématique des objectifs d'apprentissage, des activités proposées et de l'évaluation. Berthiaume et Daele (2013) la reprennent dans la littérature francophone sous le terme d'alignement pédagogique,

en soulignant qu'elle ne constitue pas une qualité supplémentaire du dispositif mais une condition d'accès pour les élèves les plus dépendants de l'explicitation. Cette mise en cohérence est précisément ce que le dispositif étudié cherche à construire.

Cette logique suppose toutefois de distinguer deux niveaux dans la maîtrise des critères d'évaluation. Le premier niveau est celui de l'utilisation des critères, lorsque l'élève applique des critères donnés à sa propre production, identifie les écarts et oriente ses ajustements en conséquence. C'est ce niveau que les dispositifs d'autoévaluation et de coévaluation visent à développer et il constitue déjà une compétence non triviale pour des élèves qui peinent à lire les attentes implicites du secondaire. Le second niveau est celui de la construction des critères, lorsque l'élève devient progressivement capable de déduire lui-même, à partir des objectifs disciplinaires, ce qui constitue une production de qualité. Allal (2020) désigne ce second niveau comme méta-évaluation. Le dispositif étudié vise explicitement le premier niveau, le second constituant un développement que les pratiques d'autoévaluation et de coévaluation peuvent contribuer à préparer.

Ce cadre conceptuel fournit les ancrages à partir desquels les questions de recherche peuvent être traitées. La première question, qui interroge l'évolution de l'activité réflexive des élèves au fil du dispositif, mobilise les notions de connaissance et de régulation métacognitives, le rapport à l'erreur, l'asymétrie métacognitive ainsi que le modèle cyclique de Zimmerman et la tripartition d'Allal. La seconde question, qui examine les ajustements produits par les échanges de coévaluation chez chacun des trois élèves, s'appuie sur les niveaux de feedback de Hattie et Timperley, la calibration et l'étayage entre pairs. Ces ancrages orientent à la fois la conception du dispositif et l'analyse des données recueillies, dont la méthodologie est présentée dans le chapitre suivant.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et compréhensive. Elle ne vise pas à produire des résultats généralisables mais à comprendre, avec la précision que les données permettent, les processus à l'œuvre dans un dispositif conduit auprès d'un groupe restreint d'élèves dans un contexte spécifique. Son orientation est celle d'une recherche en intelligibilité, dont l'enjeu est moins de vérifier des hypothèses que de lire ce que le terrain a effectivement produit et d'en dégager des conditions susceptibles d'éclairer la pratique. Cette orientation correspond à ce que Reichertz (2010) désigne comme une démarche abductive, soit un mouvement itératif entre les données et le cadre théorique dans lequel le corpus oriente et infléchit progressivement l'interprétation sans que celle-ci soit prédéterminée.

Cette démarche est cohérente avec une posture de praticienne-chercheuse, qui articule simultanément la position de l'enseignante qui a conçu et conduit le dispositif et celle de la chercheuse qui l'analyse. Cette double posture comporte des avantages, notamment un accès direct aux données et une connaissance fine du contexte, mais elle implique aussi des biais que la triangulation des sources et la rigueur du traitement analytique visent à limiter. Ces éléments sont précisés dans la section consacrée au traitement des données.

Ce chapitre présente successivement le contexte de la recherche et les participants, le dispositif d'enseignement avec son déroulement, ses instruments de collecte et ses précisions contextuelles, le traitement et l'analyse des données, et enfin les considérations éthiques.

3.1. Contexte de la recherche et participants

Cette recherche se déroule au sein de la SSOd du Collège de Delémont, structure de soutien hybride décrite dans l'introduction. Trois élèves en participant activement, tous scolarisés en 9H dans des classes ordinaires différentes, ce qui explique les décalages d'avancement disciplinaire observés au cours du dispositif. Ces trois élèves sont accompagnés par l'enseignante-chercheuse depuis la rentrée d'août 2025. Leurs prénoms ont été modifiés afin de garantir leur anonymat.

Parmi les huit élèves de la SSOd, ces trois-là ont été retenus parce qu'ils sont les seuls à être suivis simultanément en sciences, en histoire et en géographie, soit les trois disciplines retenues pour le dispositif. Les élèves de 10H et 11H, soit suivis dans d'autres branches, soit en processus de sortie de structure, ne répondaient pas à ce critère. Le choix des participants s'est donc imposé par la structure même du terrain plutôt que par une démarche d'échantillonnage construite. Il s'agit en ce sens d'un échantillon de convenance, inhérent aux recherches menées par un praticien sur son propre terrain (Miles et al., 2014). Les limites en termes de généralisation qu'implique ce type d'échantillon sont assumées et cohérentes avec l'orientation compréhensive du travail.

Ce que ces trois élèves partagent est central. Tous trois peinent à identifier et à s'appropriier les attentes scolaires implicites du secondaire, et c'est précisément cette difficulté commune que le dispositif cherche à travailler. Au-delà de cette difficulté partagée, ils présentent des profils diagnostiques distincts. Nino est diagnostiqué de dyslexie et de dysorthographe et utilise un ordinateur en classe à titre compensatoire. Vans présente un trouble du langage. Malik ne fait l'objet d'aucun diagnostic posé. Ces profils sont mobilisés dans l'analyse comme cadres de lecture aidant à comprendre certaines configurations, sans être traités comme des catégories explicatives qui détermineraient les trajectoires observées.

Au-delà de ces éléments diagnostiques, les trois élèves présentent des modes de fonctionnement différents face aux tâches scolaires, dont la caractérisation analytique est construite dans le chapitre d'analyse à partir des données recueillies au fil du dispositif. Cette caractérisation n'est pas anticipée ici afin de préserver la cohérence de la démarche abductive et de laisser à l'analyse le soin de construire les profils à partir de ce que le terrain donne à voir.

3.2. Dispositif d'enseignement

Le dispositif s'est articulé autour d'une tâche commune aux trois disciplines, à savoir la préparation et la présentation orale d'un contenu disciplinaire à partir d'une affiche conçue par les élèves dans Canva, outil numérique de création visuelle. Cette tâche s'est déclinée en un cycle identique dans chacune des branches, ouvert par une séance de modelage et structuré par une succession de phases articulant production, autoévaluation, coévaluation et révision avant une seconde présentation. Les sous-sections suivantes présentent le déroulement chronologique de ce dispositif, les instruments de collecte mobilisés à chacune de ses étapes et les précisions contextuelles qui éclairent les conditions concrètes dans lesquelles il a été conduit.

3.2.1. Déroulement du dispositif

Le dispositif a été conduit successivement en sciences, en histoire et en géographie, soit les trois disciplines dans lesquelles les élèves étaient intégrés en classe ordinaire et bénéficiaient d'un suivi à la SSOd. Les séances se sont déroulées entre janvier et mars 2026.

L'ordre dans lequel les disciplines ont été abordées n'a pas été arbitraire. Les sciences ont été traitées en premier parce que les trois élèves partageaient la même enseignante en classe ordinaire, ce qui offrait des conditions de départ comparables en termes d'avancement disciplinaire. L'histoire a suivi, une fois les repères d'évaluation suffisamment intégrés pour être ancrés dans les objectifs explicites du chapitre en cours. La géographie a conclu le dispositif avec un format d'analyse documentaire qui supposait une maîtrise méthodologique nouvelle pour les élèves, à savoir la capacité à identifier le type et le but d'un document, à en lire les éléments constitutifs et à sélectionner des

supports pertinents pour approfondir les liens avec le cours. Cette progression correspondait à une complexification croissante des exigences méthodologiques, des tâches les plus structurées vers les plus ouvertes.

Le déroulement de chaque cycle disciplinaire a suivi les mêmes étapes. Une feuille blanche complétée individuellement par les élèves ouvrait le cycle, en recueillant leurs représentations initiales sur la discipline. Une séance de modelage conduite par l'enseignante suivait, puis une première présentation orale par chaque élève à partir d'une affiche conçue dans Canva, une autoévaluation individuelle et une coévaluation collective appuyées sur une grille d'autoévaluation, une phase de révision et enfin une seconde présentation, évaluée à l'aide de la même grille.

La forme du modelage a varié d'une discipline à l'autre, selon une logique qui s'inscrit dans la distinction entre modelage lacunaire et modelage réussi exposée dans le cadre théorique (Bandura, 1997 ; Renkl, 2014). En sciences et en histoire, le modelage a pris appui sur une affiche intentionnellement incomplète ou imparfaite, qui remplissait une double fonction, à savoir rendre visibles les critères de réussite en les ancrant dans une production concrète et placer les élèves en position d'évaluateurs actifs dès la première séance. En géographie, le format a différé. L'enseignante a réalisé sur le moment une analyse de document en s'appuyant sur la grille d'autoévaluation propre au type de document choisi, et les élèves ont participé activement à la co-construction de la présentation. Ce choix tenait au fait que les élèves n'étaient pas au même chapitre et qu'aucune affiche modèle préparée à l'avance n'aurait pu rendre compte de la diversité des supports retenus. Le modelage géographique a donc relevé d'une logique de modelage réussi, en présentant une démarche aboutie et conforme aux attentes, tandis que les modelages des sciences et de l'histoire relevaient d'une logique lacunaire. Cette différence sera reprise dans l'analyse à propos des effets observés sur l'activité réflexive des élèves.

Au-delà de la variation des modelages, les objectifs disciplinaires ont varié selon les branches tout en partageant une même logique. Dans chacune, les élèves devaient s'approprier un contenu de cours spécifique et en rendre compte à l'oral en mobilisant le vocabulaire disciplinaire adéquat. En sciences, il s'agissait de nommer les neuf systèmes du corps humain, d'expliquer leur rôle, de donner des exemples d'organes et d'établir des liens entre les systèmes. En histoire, les élèves ont travaillé sur la fondation de Rome et devaient présenter les mythes, expliquer la localisation de la ville, rendre compte de la propagande et de l'apport de l'archéologie, et distinguer mythes, faits et usage politique. En géographie, la tâche portait sur l'analyse de documents variés. Les élèves devaient identifier le type et le but du document, en lire les éléments constitutifs, repérer les répartitions ou caractéristiques représentées et établir des liens explicites avec le cours. Ce qui a varié d'une discipline à l'autre n'était donc pas la structure de la tâche mais la nature du savoir à s'approprier et le type de support mobilisé pour le donner à voir.

Les premières présentations ont permis de repérer les difficultés liées au contenu disciplinaire, à l'organisation des informations et à l'expression orale, et de donner aux élèves un premier point de repère sur leur propre performance. Les phases d'autoévaluation et de coévaluation qui les suivaient visaient à soutenir la prise de conscience des écarts entre l'intention initiale et la réalisation effective, prise de conscience à partir de laquelle s'organisait la phase de révision.

Entre les deux présentations, les élèves ont disposé d'un temps de réajustement au cours duquel ils ont modifié leur affiche et retravaillé leur discours en s'appuyant sur les retours formulés lors de la coévaluation. Ce travail s'est effectué en partie à domicile et en partie en classe, selon les contraintes du terrain. La seconde présentation a permis d'observer les transformations opérées et d'analyser les ajustements réalisés à la suite de cette phase de révision.

Le dispositif s'est conclu par un bilan final collectif, conduit le 5 mars 2026. Cette séance a occupé une place particulière dans le dispositif. L'enseignante s'est volontairement effacée pour laisser les élèves expliquer l'ensemble du dispositif à un observateur externe qui ne le connaissait pas. Ce changement de destinataire a placé les élèves en position d'experts de leur propre expérience et a généré un niveau de réflexivité que les séances d'évaluation ne pouvaient pas produire seules. Les grilles d'autoévaluation des trois disciplines ont été mises à disposition des élèves pendant cette séance.

3.2.2. Instruments de collecte

Chaque séance a donné lieu à la collecte de cinq types de documents complémentaires, à savoir une feuille blanche, une affiche réalisée dans Canva, une grille d'autoévaluation, une transcription audio et, pour la séance finale uniquement, un bilan collectif. Ces cinq sources sont décrites successivement ci-après, et un exemple représentatif de chacune figure en annexe.

La feuille blanche est un questionnaire écrit structuré en neuf questions, complété par chaque élève en début de cycle disciplinaire. Elle porte sur les premiers mots associés à la branche, la représentation du travail disciplinaire, les souvenirs scolaires positifs, les éléments que l'élève estime capable d'expliquer et ses attentes vis-à-vis de l'enseignante, de la classe et de lui-même. Elle constitue une trace des représentations initiales de chaque élève. Elle s'inspire du modèle proposé par Meia et al. (2022). Un exemple figure en annexe A.

L'affiche est la production visuelle conçue par chaque élève dans Canva, sur laquelle il s'appuie pour sa présentation orale. Elle est réalisée deux fois par discipline, une première version avant la coévaluation et une seconde après la phase de révision. Des exemples figurent en annexes B et C.

La grille d'autoévaluation est un outil structuré que l'élève reçoit dès la première présentation et conserve entre les séances. Elle est organisée en trois dimensions, à

savoir les objectifs disciplinaires propres à la branche, les critères de présentation transversaux communs aux trois disciplines et la communication orale. Pour chaque critère, l'élève s'autoévalue selon une échelle à trois niveaux, soit A pour acquis, PA pour partiellement acquis et NA pour non acquis. L'enseignante appose sa propre évaluation sur le même document, accompagnée de commentaires ciblés qui indiquent ce qui a été réussi, ce qui reste à améliorer et comment y parvenir, et de remarques globales orientées à la fois vers l'amélioration et la valorisation des points positifs.

Cette grille occupe une place spécifique dans le déroulement du dispositif. Elle est posée devant l'élève pendant la présentation elle-même, ce qui permet à l'autoévaluation et à la coévaluation d'être référées en continu aux critères explicites plutôt que reconstruites a posteriori. Une fois complétée, elle est mise à disposition dans un dossier numérique partagé accessible à la classe ainsi que sous format papier, de sorte qu'elle puisse servir de guide de préparation entre les deux présentations.

Les critères disciplinaires sont ancrés dans le Plan d'études romand et les moyens d'enseignement romands, et ont été conçus en accord avec les enseignants des classes ordinaires des élèves. Pour la géographie spécifiquement, la grille a été co-construite avec un collègue rédacteur de l'ODR (Outils, Démarches et Références, CIIP, 2022), ce qui a permis d'ancrer les critères dans les attentes disciplinaires les plus actualisées relatives à un type de document particulier. Des exemples figurent en annexes D et E.

Les transcriptions sont issues d'un enregistrement audio intégral de chaque séance, ensuite retranscrit verbatim. Elles ont fait l'objet d'annotations libres par l'enseignante-chercheuse, consignnant les premières observations et interprétations au fil de la lecture des données, à la manière de ce que Miles et al. (2014) désignent comme des memos analytiques. La démarche par laquelle elles ont été traitées est décrite dans la section 3.3 consacrée au traitement et à l'analyse des données. Des extraits représentatifs figurent en annexe F.

Le tableau 1 détaille la chronologie des séances et le corpus¹ collecté à chacune d'elles.

Tableau 1. *Chronologie des séances et corpus collecté par séance.*

Date	Séance	Code	Corpus collecté
08.01.26	Modelage – Sciences	SC-M	Feuille blanche (FB_SC_Prénom) Affiche de modelage de l'enseignante (AF_SFE_SC)

¹ Les codes du corpus suivent la convention suivante : préfixe désignant le type de document (FB = feuille blanche, AF = affiche, GR = grille d'autoévaluation, TR = transcription audio), suivi du code disciplinaire (SC = sciences, HI = histoire, GE = géographie) et de la séance (M = modelage, P1 = première présentation, P2 = seconde présentation). Le bilan final collectif est codé BF.

Les productions individuelles comportent en outre le prénom de l'élève (sous la forme X_Y_Prénom). Ce prénom n'est pas répété dans les codes cités au fil de l'analyse lorsque le texte indique déjà de quel élève provient l'élément concerné.

Date	Séance	Code	Corpus collecté
			Transcription (TR_SC-M)
15.01.26	Présentation 1 – Sciences	SC-P1	Affiche (AF_SC-P1_Prénom) Grille d'autoévaluation (GR_SC-P1_Prénom) Transcription (TR_SC-P1)
19.01.26	Présentation 2 – Sciences	SC-P2	Affiche (AF_SC-P2_Prénom) Grille d'autoévaluation (GR_SC-P2_Prénom) Transcription (TR_SC-P2)
22.01.26	Modelage – Histoire	HI-M	Feuille blanche (FB_HI_Prénom) Affiche de modelage (AF_SFE_HI) Transcription (TR_HI-M)
29.01.26	Présentation 1 – Histoire	HI-P1	Affiche (AF_HI-P1_Prénom) Grille d'autoévaluation (GR_HI-P1_Prénom) Transcription (TR_HI-P1)
02.02.26	Présentation 2 – Histoire	HI-P2	Affiche (AF_HI-P2_Prénom) Grille d'autoévaluation (GR_HI-P2_Prénom) Transcription (TR_HI-P2)
05.02.26	Modelage – Géographie	GE-M	Feuille blanche (FB_GE_Prénom) Affiche de modelage (AF_SFE_GE) Transcription (TR_GE-M)
12.02.26	Présentation 1 – Géographie	GE-P1	Affiche (AF_GE-P1_Prénom) Grille d'autoévaluation (GR_GE-P1_Prénom) Transcription (TR_GE-P1)
19.02.26	Présentation 2 – Géographie	GE-P2	Affiche (AF_GE-P2_Prénom) Grille d'autoévaluation (GR_GE-P2_Prénom) Transcription (TR_GE-P2)
05.03.26	Bilan final collectif	BF	Transcription (TR_BF)

3.2.3. Précisions contextuelles

Plusieurs éléments contextuels méritent d'être signalés parce qu'ils éclairent la lecture des données et délimitent les conditions concrètes dans lesquelles le dispositif a été conduit.

Nino, à l'aise avec les outils numériques en raison de son équipement compensatoire, a maîtrisé d'emblée Canva et la réalisation des affiches conformes aux attentes, sans avoir besoin d'un soutien technique. Vans et Malik, en revanche, ont bénéficié d'une aide spécifique à la prise en main de Canva lors de la conception de leurs premières affiches. Cette aide a porté exclusivement sur la dimension technique de l'outil, sans intervention sur le contenu.

Malik a été absent lors de la séance SC-P1 du 15 janvier 2026 et n'a donc présenté qu'une seule fois en sciences, le 19 janvier 2026 (SC-P2). Il a été aidé par l'enseignante dans la réalisation de cette affiche lors d'une autre leçon SSOd. Le corpus ne contient pas, pour lui, d'affiche ni de grille pour SC-P1.

Vans a produit deux versions de son affiche HI-P2. La version retenue pour le corpus est celle qui avait été corrigée après la coévaluation, la première version ayant été effacée par l'élève.

L'observateur externe présent lors du bilan final collectif du 5 mars 2026 était Steve Willemmin, collègue enseignant spécialisé alors en stage de formation HEP au sein de la SSOd. Sa présence a permis aux élèves de s'adresser à un destinataire qui ne connaissait pas le dispositif, condition recherchée pour le bilan final. La transcription de cette séance figure sous le code TR_BF.

3.3. Traitement et analyse des données

Les cinq types de sources décrits dans la section précédente ont été mobilisés de manière complémentaire. Ce croisement constitue une stratégie de triangulation au sens de Miles et al. (2014), visant à limiter les biais inhérents à chaque source prise isolément et à renforcer la validité des interprétations produites par l'enseignante-chercheuse.

Les transcriptions ont fourni le matériau central de l'analyse. Elles ont été travaillées selon une démarche qui s'inspire de l'analyse par catégories conceptualisantes proposée par Paillé et Mucchielli (2021), cohérente avec l'orientation abductive de ce travail. Cette démarche a procédé par lectures itératives du corpus, chacune orientée par une visée distincte. Une première lecture, conduite peu après la collecte, a permis de prendre une distance analytique par rapport à la double posture d'enseignante et de chercheuse. Les lectures suivantes ont fait émerger, par la pose progressive d'annotations libres directement insérées dans les transcriptions, des éléments qui avaient échappé à la perception en situation, à savoir des schèmes répétés d'un élève à l'autre, des microphénomènes d'interaction et des effets non anticipés du dispositif. Une lecture ultérieure, conduite après formulation des questions de recherche, a permis de repérer les passages qui éclairaient spécifiquement ces questions sans pour autant écarter les éléments émergents qui les débordaient.

Les annotations déposées au fil de ces lectures n'ont pas rempli une fonction unique. Certaines sont descriptives et pointent un microphénomène observable. D'autres sont

interprétatives et nomment un schème à partir des catégories du cadre théorique. D'autres encore sont réflexives et interrogent la posture de l'enseignante en situation. D'autres enfin sont ouvertes, formulant une question que les lectures successives chercheront à approfondir. Cette pluralité témoigne du va-et-vient entre ce que les données donnent à voir et ce que le cadre théorique permet d'en dire.

C'est à travers ce mouvement que trois catégories analytiques ont été construites et structurent la première question de recherche, à savoir le rapport à l'erreur, l'asymétrie métacognitive et les conditions de mobilisation des ressources métacognitives. Ces catégories ont été élaborées au contact des données recueillies et cristallisent des notions théoriques mobilisées dans le cadre conceptuel, respectivement les stratégies d'évitement (Pekrun, 2006) et la composante identitaire de l'autoévaluation (Boud, 1999), la connaissance métacognitive relative aux personnes (Flavell, 1979 ; Panadero, 2017) et la tripartition des régulations (Allal, 1988) articulée au cycle d'autorégulation (Zimmerman, 2002).

La seconde question de recherche, qui examine les ajustements produits par les échanges de coévaluation, a été traitée à partir de deux entrées analytiques, celle des ajustements observables dans les productions matérielles et celle des transformations dans la nature des échanges, articulées aux niveaux de feedback de Hattie et Timperley (2007).

Les autres sources ont été mobilisées pour compléter cette lecture. Les grilles d'autoévaluation ont permis de documenter ce que les élèves choisissaient de formuler sur leur propre performance et d'observer les écarts avec l'évaluation de l'enseignante, tant sur les niveaux A, PA et NA que sur les commentaires qualitatifs inscrits dans les cases « Remarque ». Les affiches ont rendu visibles les ajustements opérés entre la première et la seconde présentation. Les feuilles blanches ont servi à rapporter chaque trajectoire à son point de départ, en situant les évolutions observées au regard du rapport initial de l'élève à la discipline. Le bilan final a joué un double rôle, celui de source de confirmation pour des observations déjà présentes dans les transcriptions et celui de source autonome pour des éléments réflexifs qui n'auraient pas pu émerger dans le cours ordinaire des séances.

3.4. Considérations éthiques

Cette recherche a été conduite dans le respect des principes éthiques applicables aux recherches menées en contexte scolaire. L'accord du Service de l'enseignement du canton du Jura a été obtenu préalablement à la collecte des données. Les parents et les élèves ont été informés des objectifs de la recherche et ont donné leur accord pour la participation et l'utilisation des données produites dans le cadre du mémoire. Les élèves ont par ailleurs été informés de la possibilité de demander, à tout moment, le retrait de leur participation ou de tout ou partie des données les concernant, sans conséquence sur leur scolarité ni sur le suivi pédagogique dont ils bénéficient à la SSOd.

L'anonymat des participants est garanti par la modification des prénoms. Aucun élément permettant d'identifier les élèves présents lors des séances ne figure dans les documents reproduits ou cités dans ce mémoire. Les données brutes, notamment les enregistrements audios et les transcriptions intégrales, sont conservées de manière sécurisée sur un support chiffré accessible à la seule enseignante-chercheuse. Elles ne sont ni rendues publiques ni utilisées à d'autres fins que celles de ce mémoire et seront détruites à l'issue de la procédure de validation, conformément aux principes de minimisation des données.

La double posture d'enseignante et de chercheuse implique une vigilance particulière quant aux rapports de pouvoir inhérents à la situation. Les élèves se trouvaient dans une relation pédagogique ordinaire avec l'enseignante au moment de la collecte des données, ce qui suppose qu'ils n'étaient pas en mesure de refuser de participer au même titre qu'un sujet de recherche externe pourrait le faire. Cette contrainte structurelle est assumée et a été traitée comme un biais potentiel, limité par la triangulation des sources et par la posture abductive qui impose de prendre au sérieux ce que le corpus produit indépendamment des attentes de la chercheuse.

4. ANALYSE

Ce chapitre rend compte de ce que le terrain a produit. Il cherche à décrire, avec la précision que les données permettent, les processus observés chez les élèves à travers le dispositif mis en place. La structure suit les deux questions de recherche, avec une architecture propre à chacune. La première question s'organise autour de phénomènes thématiques que l'analyse aborde en privilégiant, pour chacun, l'entrée disciplinaire qui le rend le plus saillant, puis d'une synthèse qui répond à la question de recherche. La seconde question s'organise autour de deux entrées analytiques puis d'une synthèse qui mobilise les trois élèves individuellement avant de répondre à la question de recherche. Dans les deux cas, le dispositif lui-même reste mobilisé tout au long de l'analyse comme producteur des phénomènes observés, et la reconfiguration du regard de l'élève sur sa propre activité traverse l'ensemble. Les données sont référencées par leur code lorsqu'elles sont citées directement.

4.1. Comment l'activité réflexive des élèves évolue-t-elle au fil du dispositif ?

La première question de recherche s'intéresse à ce que les élèves donnent à voir de leur propre activité réflexive lors des phases d'autoévaluation et de coévaluation, et à la manière dont ces manifestations évoluent au fil du dispositif. Il ne s'agit pas de mesurer un niveau de métacognition ou d'autorégulation mais d'identifier, dans les paroles, les écrits et les choix d'appréciation des élèves, des indices observables des processus en jeu, en interrogeant la manière dont les caractéristiques du dispositif rendent ces processus possibles ou les contraignent.

Trois entrées structurent cette analyse, complétées d'une synthèse. La première porte sur le rapport à l'erreur, à travers la catégorie de la stratégie d'évitement, qui désigne les démarches par lesquelles l'élève cherche à limiter son exposition à l'erreur. La deuxième porte sur l'asymétrie du regard métacognitif, c'est-à-dire le décalage entre le regard que l'élève porte sur les productions de ses pairs et celui qu'il porte sur sa propre production. La troisième porte sur les conditions de mobilisation des ressources métacognitives, en examinant comment l'autorégulation se déploie ou non aux trois temporalités du cycle d'apprentissage. Le bilan final, mobilisé ponctuellement dans chaque entrée, apporte une triangulation rétrospective et révèle une dimension collective du travail métacognitif que les séances individuelles ne donnaient pas à voir. La synthèse reprend ces analyses pour répondre à la question de recherche.

4.1.1. Rapport à l'erreur

Pekrun (2006) distingue plusieurs types d'émotions liées à l'évaluation scolaire, notamment l'anxiété anticipatoire, la peur de l'échec et la honte rétrospective. Il distingue également plusieurs types de stratégies d'évitement, qui peuvent être comportementales (se soustraire à la situation), cognitives (mobiliser une ressource externe pour ne pas

affronter la difficulté propre) ou relever de l'autohandicap (s'organiser par avance une explication de l'échec éventuel). Cette différenciation interne est précieuse pour l'analyse, parce que les conduites observées dans le corpus ne relèvent pas toutes de la même forme d'évitement. Elles se modulent selon les situations et selon la maîtrise disciplinaire dont l'élève dispose. Cette lecture s'inscrit également dans la filiation des travaux sur l'évitement de l'échec, notamment Dweck (2006) qui montre que les élèves percevant leurs capacités comme fixes tendent à privilégier des situations où ils ne risquent pas l'échec, fût-ce au prix d'un engagement appauvri. Sisk et al. (2018) ont toutefois nuancé empiriquement la portée de cet état d'esprit en montrant que ses effets sont modérés et conditionnés par les caractéristiques des situations. Cette nuance autorise à mobiliser Dweck non comme une grille déterministe mais comme une lecture dont la pertinence dépend précisément de ce que la situation rend possible, lecture qui rejoint celle d'Allal et Mottier Lopez (2007) sur le caractère situé de la régulation métacognitive.

C'est chez Vans que ces stratégies se manifestent avec le plus de relief. Sa trajectoire à travers le dispositif révèle trois modalités successives d'évitement, chacune correspondant à une configuration différente du rapport à l'erreur, et dont la succession ne décrit pas une simple progression mais un déplacement qualitatif de la fonction même de l'évitement.

La première modalité, observée en SC-P1, relève de l'évitement cognitif au sens où Pekrun (2006) le définit. Vans s'appuie sur une affiche qui reprend la fiche de synthèse du cours (« Énumération des systèmes », *Sciences de la nature, cycle 3*, CIIP, 2025) et la lit plutôt que d'expliquer avec ses propres mots. Ce n'est pas la situation qu'il fuit, c'est la mobilisation autonome qu'elle exigerait. Vans s'expose pourtant. Il prend la parole, il occupe la place du présentateur, mais il transfère sur le support écrit ce qui devrait être produit dans la verbalisation. La lecture fait écran entre la performance attendue et l'investissement personnel qu'elle suppose. Cette conduite manifeste à la fois la difficulté objective de mobilisation autonome cohérente avec son trouble du langage, et la fonction émotionnelle de l'évitement cognitif. Lire ce qui est déjà écrit permet de tenir le cadre de la performance sans s'exposer au risque de la reformulation, ni à celui d'un jugement portant sur sa propre maîtrise. La grille de cette présentation révèle un effet collatéral précieux : sur les neuf systèmes attendus, Vans omet le système endocrinien (GR_SC-P1), simplement parce que ce dernier ne figure pas dans la fiche de synthèse qu'il a recopiée. L'évitement cognitif, en confiant au support la charge du contenu, ne libère pas pour autant les ressources métacognitives nécessaires au contrôle d'ensemble. Il les capture au contraire dans la tâche de la lecture elle-même, ce qui en éclaire le mécanisme : l'évitement n'est pas une économie de ressources, c'est leur déplacement.

À la fin de cette même séance, un indice métacognitif vient nuancer cette lecture. Lorsque je l'interroge sur ce qu'il pourrait faire pour mieux apprendre le vocabulaire

spécifique aux systèmes du corps humain, Vans propose de le lire (TR_SC-P1). Sous sollicitation, il transforme la stratégie qui le protégeait pendant la performance en stratégie d'apprentissage projetée. Le même geste, lire, change de fonction selon le moment du cycle où il se déploie : pendant la performance, il est évitement ; en amont d'une performance future, il devient préparation. Cette plasticité fonctionnelle rejoint ce que Schraw et Moshman (1995) décrivent comme connaissance stratégique, c'est-à-dire la capacité à identifier qu'une démarche peut être pertinente dans certaines conditions. L'évitement et l'amorce d'une régulation pour les apprentissages futurs peuvent donc coexister, à condition que le cadre installe un espace énonciatif distinct de celui de la performance.

La seconde modalité apparaît en SC-P2 et constitue une stratégie hybride. Vans ne lit plus son affiche mais s'appuie sur une fiche personnelle de mots-clés qu'il a préparée à la maison. Cette fiche transforme la nature même de l'évitement. Là où la lecture en SC-P1 substituait le support à la mobilisation autonome, la fiche de mots-clés la soutient sans s'y substituer : elle sécurise l'accès au lexique sans dispenser de l'explication. L'évitement cognitif ne disparaît pas, il se déplace vers une fonction d'étayage anticipé. Cette ambivalence rejoint ce que Sadler (1989) théorise sur les supports d'autoévaluation, qui peuvent fonctionner soit comme béquilles palliatives soit comme outils de développement, selon le degré d'appropriation des critères par l'élève. Chez Vans, la fiche se situe précisément dans cette zone intermédiaire. Le déplacement prend tout son sens lorsqu'on le relie au modelage initial. Lors de ma propre présentation en sciences, j'avais explicité deux exigences : expliquer plutôt que lire, et utiliser le vocabulaire scientifique précis disponible dans la fiche de synthèse (TR_SC-M). La fiche de mots-clés que Vans prépare entre les deux présentations matérialise précisément l'articulation de ces deux exigences. Cette transformation correspond à ce que Bandura (1997) décrit comme l'effet d'apprentissage par observation, par lequel l'élève s'approprie une démarche modélisée plutôt qu'il n'en imite la forme. Ce que Vans a retenu du modelage n'est pas un format de présentation mais un principe de préparation, ce qui constitue une intériorisation plus profonde que la simple imitation.

Le bilan final donne à voir une autre configuration, où l'évitement laisse place à une verbalisation assumée de la lacune. Lorsque je l'interroge sur ses points faibles en histoire, Vans nomme l'un des objectifs du chapitre qu'il n'a pas atteints, celui de la distinction entre faits et usage du politique. À ma question sur sa capacité actuelle à expliquer ce point, il répond simplement qu'il n'en est toujours pas capable (TR_BF). Cet échange manifeste que Vans peut désigner ce qu'il ne maîtrise pas sans recourir à un support externe, sans clôturer la réflexion par une autoévaluation maximale, et sans construire d'explication qui anticiperait le jugement. Aucune des trois modalités d'évitement précédentes n'opère dans ce moment. Il assume l'écart entre ce qu'il devait apprendre et ce qu'il sait, ce qui rejoint ce que Boud (1999) décrit comme la possibilité de faire de l'erreur un objet de réflexion plutôt qu'une menace. Ce déplacement peut se

lire à la lumière de Dweck (2006) comme une approximation de ce qu'elle qualifie d'état d'esprit de croissance, où l'erreur ne menace plus l'identité parce qu'elle est intégrée comme objet de travail. Mais Sisk et al. (2018) invitent immédiatement à conditionner cette lecture : ce qui rend cette posture possible n'est pas une transformation de la disposition de Vans, c'est une transformation de la situation. Le bilan installe une distance temporelle par rapport à la performance, une posture narrative plutôt qu'évaluative, et un climat où la verbalisation des lacunes a été progressivement normalisée au fil des coévaluations. Ces caractéristiques convergent vers ce qu'Allal et Mottier Lopez (2007) théorisent comme régulation située, où les ressources de l'élève ne sont pas simplement présentes ou absentes mais activées ou non selon la configuration de la situation. L'évitement n'est donc pas un trait stable de Vans qui aurait disparu au fil du dispositif. C'est une réponse à un type de situation, qui se transforme lorsque la situation elle-même se transforme.

Le contraste avec Nino et Malik confirme la spécificité de cette trajectoire et précise ce que les distinctions de Pekrun permettent d'analyser. Nino conserve une autoévaluation prudente et nuancée, qui maintient des PA et des NA même lorsque mon évaluation reconnaît des progrès. Fréquemment, il se montre plus sévère que moi sur son évaluation, inversion qui contraste avec la tendance documentée dans la littérature. Boud et Falchikov (1989), dans une revue de 48 études sur les pratiques d'autoévaluation, ont établi que les élèves se montrent généralement plus indulgents que leurs enseignants, et que cette tendance est d'autant plus marquée chez les élèves dont les performances sont faibles. Dunning, Heath et Suls (2004) ont consolidé ce constat sous l'angle psychologique en l'inscrivant dans un biais cognitif robuste : la surévaluation remplit une fonction de protection de l'estime de soi face au jugement extérieur, et opère d'autant plus fortement que l'élève dispose d'une métacognition fragile pour évaluer ce qu'il maîtrise. La conduite de Nino contredit doublement ces tendances. Il ne se surévalue pas, et il appartient pourtant à une catégorie d'élèves où, selon ces lectures, la surévaluation devrait être particulièrement marquée. Cette inversion s'éclaire à la fois par les ressources métacognitives stables analysées précédemment et par les caractéristiques du dispositif. La grille tri-dimensionnelle a explicité les attendus avec assez de précision pour que Nino dispose d'une référence externe à laquelle confronter sa production, ce qui rejoint ce que Yan et Brown (2017) décrivent comme une calibration métacognitive développée, qui assume l'incertitude plutôt qu'elle ne l'évite. La régularité des coévaluations a par ailleurs transformé la fonction même de la reconnaissance des limites. Là où la littérature analyse la surévaluation comme une protection face à un jugement perçu comme menaçant, le climat instauré par le dispositif fait de cette reconnaissance non plus une exposition mais une démonstration de maîtrise réflexive. Ce qui distingue Nino de Vans n'est donc pas qu'il n'éviterait pas, c'est qu'il intègre la prudence évaluative dans son autoévaluation elle-même, ce qui rend l'évitement inutile : il ne peut être pris en défaut puisqu'il a déjà reconnu ses propres limites avant que je le fasse.

Malik présente une troisième configuration. Sa grille SC-P2 témoigne d'une autoévaluation globalement honnête, qui converge avec la mienne sur les dimensions formelles de la présentation, à savoir le vocabulaire, les images et l'organisation. Un écart subsiste toutefois sur un critère précis. Sur les exemples d'organes, il se cote A alors que mon évaluation note PA en signalant qu'il n'a pas présenté d'organes pour tous les systèmes (GR_SC-P2). Cet écart isolé manifeste un évitement très localisé, qui porte précisément sur les contenus disciplinaires les plus exposés au regard d'autrui, ce qui rejoint la lecture de Boud (1999) sur la composante identitaire de l'autoévaluation. La portée de ce constat est cependant locale et n'autorise pas à parler d'une calibration systématiquement différenciée selon les registres. En histoire, cette honnêteté se confirme. Lors du bilan final, Malik reformule sans embarras une erreur factuelle qu'il avait commise en HI-P1 : « En fait moi j'avais dit que c'était le père qui voulait se débarrasser de Romulus et Rémus. C'était pas lui » (TR_BF). L'erreur devient un objet de discussion plutôt qu'une menace pour l'image de soi. Cette possibilité de reformuler une erreur factuelle sans embarras n'est pas seulement une caractéristique de Malik. Elle suppose un cadre où l'erreur a cessé d'être traitée comme un échec pour être instituée comme objet pédagogique partageable. Gagné et al. (2024) théorisent cette construction comme une pédagogie de l'erreur dont l'enjeu n'est pas seulement de corriger les écarts mais de transformer ce que l'élève juge dicible de sa propre activité, à travers une rétroaction bienveillante, l'engagement dans un dialogue métacognitif et l'installation d'un climat où la reconnaissance de l'écart soutient plutôt qu'elle ne menace l'estime de soi. Dans le dispositif déployé, cette logique n'a pas été instituée comme programme explicite mais a émergé des caractéristiques mêmes du cadre, à savoir la régularité des coévaluations, la gradation A/PA/NA des grilles d'autoévaluation qui rend énonçables les zones intermédiaires plutôt que de forcer un jugement binaire, et le retour systématique sur les présentations antérieures lors du bilan. La verbalisation rétrospective de Malik s'inscrit dans ce cadre construit, et non dans une disposition individuelle qui lui préexisterait.

4.1.2. Asymétrie du regard métacognitif

L'analyse des conduites évaluatives des trois élèves au fil du dispositif fait apparaître une seconde catégorie analytique, l'asymétrie métacognitive, qui désigne le décalage entre la finesse du regard que l'élève porte sur les productions de ses pairs et celle du regard qu'il porte sur sa propre production. Documentée depuis les travaux de Flavell (1979) sur les composantes de la connaissance métacognitive, puis approfondie par Panadero (2017) à partir de dispositifs de coévaluation, cette asymétrie s'explique principalement par le moindre coût identitaire de la critique d'une production qui n'est pas la sienne (Boud, 1999). Elle peut toutefois varier selon que l'élève s'est ou non approprié les critères travaillés en classe, et selon les enjeux affectifs que la situation engage pour lui.

Trois configurations distinctes émergent du corpus, une chez chaque élève. Malik présente le schéma classique documenté par Panadero (2017), où l'élève porte un regard

riche sur les productions de ses pairs alors que son autoévaluation reste appauvrie. Nino présente la configuration inverse. Ses interventions en coévaluation sont brèves alors que son autoévaluation est fournie et calibrée, ce qui invite à interroger la généralité de ce modèle théorique dominant. Vans manifeste une dissociation plus complexe entre la connaissance qu'il déploie sur les productions d'autrui et la régulation qu'il peine à mobiliser pour sa propre production, distinction posée par Schraw et Moshman (1995).

Le cas de Malik illustre l'asymétrie classique. Lors des moments de coévaluation, il identifie rapidement les lacunes chez ses pairs : il identifie les images mal choisies, propose des améliorations précises référées au matériel pédagogique de la classe, et formule une question qui dépasse le jugement esthétique pour interroger la maîtrise conceptuelle de Vans (en histoire, par exemple (TR_HI-P1) : « en fait, ça veut dire quoi, la propagande ? »). Strijbos et Sluijsmans (2010) identifient dans les dispositifs de coévaluation entre pairs une logique d'apprentissage où l'élève apprend d'abord à porter un regard sur autrui avant que ce regard ne devienne un outil pour soi. Le regard qu'il porte sur la production de ses pairs est multidimensionnel, articulant cohérence référentielle, organisation et complétude disciplinaire. Cette multidimensionnalité prend un sens plus précis lorsqu'on la lit à la lumière de la typologie de Hattie et Timperley (2007). L'identification des images mal choisies relève d'un feedback de niveau tâche, en ce qu'elle constate une non-conformité à l'attendu. La proposition d'améliorations référées au matériel pédagogique de la classe, issue du bilan final, relève d'un feedback de niveau processus, parce qu'elle indique non seulement ce qui ne va pas mais comment y remédier. La question sur la propagande, enfin, dépasse ces deux niveaux pour interroger la maîtrise conceptuelle elle-même, opération qui sollicite Vans dans sa capacité à évaluer ce qu'il sait ou non, et qui se rapproche du niveau autorégulation. Le cas de Malik nuance le constat empirique de Brookhart (2010) rappelé plus haut, selon lequel la rétroaction entre pairs reste le plus souvent cantonnée au niveau tâche. Il manifeste que la coévaluation entre pairs peut, sous certaines conditions, mobiliser les registres les plus exigeants de la rétroaction.

Nino présente une configuration inverse, qui vient nuancer le schéma théorique dominant. Ses interventions en coévaluation sont systématiquement présentes mais brèves et ciblées. Quand il intervient, c'est pour apporter une précision conceptuelle, pour contredire une autoévaluation imprécise d'un pair, ou pour signaler honnêtement une difficulté de compréhension. Son autoévaluation, à l'inverse, est fournie et calibrée. Il assume des zones intermédiaires, justifie ses cotations, et anticipe ses propres lacunes en ouverture. Sa calibration est non seulement plus fine que celle de Malik mais parfois plus sévère que la mienne, comme on l'a déjà observé précédemment.

Cette brièveté n'est pas une faiblesse de la coévaluation. Elle constitue au contraire une forme d'intervention chirurgicale, qui ne vise pas à commenter la production d'autrui mais à apporter, quand c'est nécessaire, une précision conceptuelle utile au pair. Ce que Nino mobilise alors n'est pas le seul niveau tâche, mais aussi les niveaux processus et

autorégulation au sens de Hattie et Timperley (2007), avec une économie qui en fait des interventions de haute valeur informationnelle.

Cette configuration vient surtout interroger le schéma dominant. Panadero (2017) théorise la coévaluation entre pairs comme le levier principal de la construction du regard sur soi : c'est en évaluant autrui que l'élève apprendrait à s'évaluer lui-même. Nino montre qu'on peut disposer d'une autoévaluation très calibrée sans passer par une coévaluation développée. Ses interventions sur autrui restent minimales quand son regard sur sa propre production atteint un niveau de précision que peu d'élèves manifestent. Cela suggère que d'autres voies que la coévaluation peuvent soutenir le développement du regard sur soi. Chez Nino, ce sont les caractéristiques du dispositif d'enseignement explicite et visible qui assurent cette fonction : le modelage rend disponibles les démarches attendues, la grille tri-dimensionnelle explicite les dimensions sur lesquelles porter le jugement, et la régularité des retours enseignants installe une référence externe stable. La coévaluation entre pairs n'est donc pas la seule, et peut-être pas la principale, condition de la construction du regard sur soi : elle peut être relayée, voire suppléée, par d'autres caractéristiques du dispositif lorsque celles-ci sont suffisamment explicites.

Cette finesse autoévaluative invite par ailleurs à articuler deux lectures théoriques en tension. Veenman et al. (2006) conçoivent les habiletés métacognitives comme des dispositions relativement stables, transférables d'une situation à l'autre indépendamment des fluctuations de performance. Le profil de Nino donne raison à cette lecture, puisque sa rigueur évaluative se maintient d'une discipline à l'autre. La forme qu'elle prend, en revanche, demeure sensible au contexte. Sa discrétion lorsqu'il évalue ses pairs n'exprime pas une moindre capacité de jugement mais une posture relationnelle, où la prudence sociale et la concentration sur sa propre tâche se conjuguent. Nino dispose ainsi de ressources stables dont l'expression reste contextuellement modulée.

Le cas de Vans présente une troisième configuration, plus discrète. Ses interventions en coévaluation sont rares. Lorsqu'il intervient, il le fait avec une justesse qui dépasse parfois ce qu'il manifeste pour lui-même. En SC-P1, lors de la coévaluation de la présentation de Nino, c'est Vans qui identifie les systèmes que Nino a omis. Avec mon étayage progressif, Vans retrouve notamment le système urinaire (TR_SC-P1), système qu'il avait pourtant lui-même oublié quelques minutes plus tôt dans sa propre présentation. La même configuration se retrouve en HI-P2. Lors de l'autoévaluation de Nino, qui peine à formuler le lien entre Énée et Romulus (deux personnages du programme d'histoire sur la fondation de Rome), je sollicite Vans qui répond avec justesse « ils viennent de la même famille » (TR_HI-P2). Ce savoir, qu'il n'avait pas su mobiliser dans sa propre présentation d'histoire, redevient accessible quand il est convoqué pour soutenir la production d'un pair.

Cette asymétrie illustre la distinction posée par Schraw et Moshman (1995) entre deux dimensions de la métacognition. La connaissance métacognitive désigne ce que l'élève sait sur le contenu, sur lui-même comme apprenant et sur les stratégies disponibles. La régulation métacognitive désigne sa capacité à mobiliser ces savoirs pour orienter et ajuster sa propre activité. Chez Vans, la première est partiellement présente, comme en attestent les transferts qu'il opère sur les productions de ses pairs. La seconde reste insuffisante, ce qui explique que ces mêmes ressources ne soient pas mises au service de sa propre production. Cette dissociation prend tout son sens lorsqu'on la met en relation avec la stratégie d'évitement analysée précédemment. La situation de coévaluation ne mobilise pas cette stratégie chez Vans, parce que la production évaluée n'est pas la sienne. L'enjeu identitaire est moindre au sens où Boud (1999) l'identifie, le coût émotionnel est réduit, et les ressources qui restent en sourdine pendant sa propre performance peuvent s'activer librement. Mais la dissociation chez Vans n'est pas seulement une affaire d'enjeu identitaire variable. Elle est aussi rendue lisible par les caractéristiques du dispositif. Ce que Vans peut repérer chez Nino (en sciences, par exemple) ne lui est accessible que parce que les neuf systèmes attendus ont été explicitement modélisés et rendus visibles dans le moyen d'enseignement. Sans cette explicitation préalable, le repérage qu'il opère sur la production d'autrui n'aurait pas de référent stable. La dissociation connaissance/régulation s'inscrit donc dans un cadre construit qui rend possible le repérage tout en ne suffisant pas à activer la régulation. La régulation située d'Allal et Mottier Lopez (2007) éclaire ainsi non seulement le rapport de Vans à l'erreur mais aussi son asymétrie métacognitive. Mottier Lopez (2012) prolonge cette lecture en théorisant l'évaluation formative comme un espace dialogique où enseignant et élève co-construisent l'analyse de la production et les pistes d'ajustement. La coévaluation entre pairs déplace encore cet espace : Vans n'évalue plus la sienne, ce qui supprime l'enjeu performatif sans rompre le format. Les ressources qu'il déploie alors ne servent plus un jugement sur lui-même mais une analyse partagée, et c'est précisément ce déplacement qui en rend l'activation possible. Ce qui distingue l'évaluation d'autrui de celle de soi n'est donc pas une question de disponibilité des ressources : c'est la configuration de la situation qui en autorise ou en bloque la mobilisation.

L'évolution observable au fil du dispositif révèle des transformations différenciées. Chez Malik, l'asymétrie classique se réduit entre GE-P1 et GE-P2. Lorsque je l'interroge en GE-P2 sur ce qu'il doit améliorer pour les prochaines présentations, il identifie deux points précis, à savoir mieux expliquer ce qu'il considère comme évident et mieux maîtriser le vocabulaire spécialisé (TR_GE-P2). Ces critères rejoignent ceux qu'il appliquait jusque-là aux productions de ses pairs et qu'il avait progressivement reçus dans les remarques enseignantes consignées dans les grilles. L'intériorisation que Strijbos et Sluijsmans (2010) théorisent comme effet de la coévaluation répétée est ici conditionnée par l'explicitation préalable de ces critères dans le dispositif : sans la modélisation des attendus ni la trace écrite des grilles successives, le passage du regard sur autrui au

regard sur soi resterait sans support stable. Chez Vans, la transformation est plus tardive mais nette. En GE-P2, sur un sujet qu'il maîtrise (les tornades), il formule pour la première fois un critère réflexif précis sur sa propre présentation (« je dois présenter par ordre », TR_GE-P2). Nino conserve quant à lui une grande stabilité tout au long du dispositif. Trois trajectoires distinctes apparaissent ainsi. Le dispositif n'a pas produit un effet uniforme. Il a interagi avec ce que chaque élève apportait, en transposant progressivement chez l'un, en activant tardivement chez l'autre, en confortant chez le troisième.

Au terme de cette analyse, l'asymétrie métacognitive se révèle comme une catégorie productive à condition de la décliner selon les profils plutôt que de la traiter comme un phénomène uniforme. Mais ce que les trois configurations donnent surtout à voir, c'est que la mobilisation des ressources métacognitives ne dépend pas seulement de leur présence ou de leur absence chez l'élève. Elle dépend aussi des conditions dans lesquelles ces ressources peuvent ou non s'activer, conditions qui sont en grande partie construites par les caractéristiques mêmes du dispositif. Cette question prépare directement la sous-section suivante, qui examine les conditions de mobilisation effective des ressources métacognitives au fil des trois temporalités du cycle d'autorégulation.

4.1.3. Conditions de mobilisation des ressources

Les deux sous-sections précédentes ont fait apparaître que les ressources métacognitives des trois élèves sont distribuées différemment et que leur mobilisation dépend de la situation. Il s'agit désormais d'examiner cette mobilisation au fil des trois temporalités du cycle d'apprentissage théorisées par Zimmerman (2002), à savoir l'anticipation, la performance et l'autoréflexion, et selon la tripartition d'Allal (1988) entre régulations rétroactive, interactive et proactive. Cet angle d'analyse permet de poser une question que les sections précédentes n'ont pas traitée : comment ce qui se passe entre une présentation et la suivante reconfigure-t-il, ou non, ce que l'élève fait à la séance d'après ?

Le profil de Nino se caractérise par une régulation déployée aux trois temporalités du cycle. Dès la première séance en sciences, au moment où je rappelle les consignes de l'autoévaluation à Vans qui s'apprête à présenter, Nino me demande s'il peut, comme lors d'une présentation antérieure dont il garde le souvenir, parler librement à partir de notes plutôt que lire un texte préparé (TR_SC-P1). Cette question manifeste qu'il a déjà construit une représentation de ce qu'est une bonne présentation et qu'il mobilise cette représentation pour anticiper sa propre tâche à venir. Tardif (1992) théorise ce report d'une expérience antérieure à une situation nouvelle comme transfert des stratégies métacognitives.

Le dispositif rend par ailleurs visible chez Nino la manière dont les feedbacks s'intègrent d'une séance à la suivante. Le retour central que je lui avais formulé en GE-P1 portait sur les plans de la photographie, qu'il n'avait pas identifiés. En GE-P2, sa présentation des

poules en élevage industriel (document 32, « Élevage de poules (Chine) », *Géographie 9e*, CIIP, 2018) intègre cette dimension de manière explicite, en structurant systématiquement sa description selon le premier plan, le deuxième plan et l'arrière-plan (TR_GE-P2). L'intégration n'est ni partielle ni reformulée : elle reprend exactement la structuration que je lui avais transmise. Hattie et Timperley (2007) qualifient ce type de mouvement de condition principale d'un feedback formatif effectif, à savoir sa capacité à combler l'écart entre la performance actuelle et la performance visée. Le feedback ne se réduit pas chez Nino à un commentaire ponctuel : il devient une ressource opérante pour la performance suivante, ce que Tardif (1992) désigne comme l'intégration d'une stratégie cognitive nouvelle dans le répertoire de l'apprenant. À cette régularité s'ajoute une dimension volitive au sens où Cosnefroy (2011) la définit, c'est-à-dire la capacité à mobiliser et à maintenir l'effort en direction d'un but, malgré les obstacles ou les fluctuations situationnelles. Nino investit chaque séance avec la même rigueur, indépendamment des thèmes ou des disciplines, ce qui témoigne d'une assise volitive autant que métacognitive.

Le profil de Malik présente un agencement très différent. La régulation proactive est régulièrement défaillante, mais la régulation interactive en situation se déploie de manière substantielle. Le cycle d'autorégulation chez lui ne fonctionne donc pas par anticipation autonome mais par ajustement progressif sous étayage, ce qui rejoint la lecture déjà mobilisée d'Allal et Mottier Lopez (2007) sur la régulation située. Ce qui est propre à la présente analyse, c'est l'observation que cette régulation se manifeste dans une dissociation très précise que Pintrich (2004) permet de qualifier. Pintrich distingue la régulation comportementale, qui désigne la mobilisation des ressources et des outils de préparation, et la régulation cognitive, qui désigne le traitement des contenus eux-mêmes. En GE-P1, l'affiche de Malik reproduit fidèlement le document 92, « Limites des plaques tectoniques » (*Géographie 9e*, CIIP, 2018), avec son titre et sa légende parfaitement visibles, mais sa présentation orale parle des volcans alors que la carte représente les zones de séismes (AF_GE-P1 ; TR_GE-P1). La régulation comportementale a opéré, puisque le bon document a été sélectionné et reproduit, mais la régulation cognitive n'a pas suivi, puisque le contenu présent dans la production matérielle n'a pas été mobilisé dans le discours. En GE-P2, l'affiche articule sur deux pages le document 98, « Réseau de bouées d'alerte au tsunami », et le document 92 (AF_GE-P2), agencement qui correspond cette fois à la mise en relation effective que Malik opère à l'oral.

Ce qui change entre les deux séances n'est donc pas seulement la qualité de la verbalisation, c'est l'alignement entre la préparation matérielle et la mobilisation cognitive du contenu, alignement qui constitue la condition d'une autorégulation proactive opérante au sens de Zimmerman (2002).

Un tel alignement est rendu possible par les caractéristiques du dispositif mobilisées par Malik. La grille a explicité, dans la coévaluation P1, les dimensions sur lesquelles la production avait échoué (titre non lu, légende non interprétée, liens non faits). La

modélisation préalable de la démarche d'analyse d'une carte thématique a fourni la référence à laquelle confronter la P2. La structure même du dispositif, en imposant un retour entre P1 et P2 sur les mêmes objets, oblige à reprendre matériellement ce qui n'a pas fonctionné. Sans ces caractéristiques, la régulation interactive de Malik en P1 resterait un événement ponctuel ; avec elles, elle se traduit en transformation matérielle observable en P2.

Chez Vans, l'écart est marqué entre ce qu'il sait des démarches attendues et sa capacité à les mettre en œuvre effectivement. Veenman (2011) distingue précisément la métacognition conditionnelle, qui désigne ce que l'élève sait sur les démarches et les stratégies disponibles, et la métacognition procédurale, qui désigne sa capacité à les mettre en œuvre effectivement. En HI-P1, Vans dit avoir lu les objectifs avant de présenter (TR_HI-P1), mais sa présentation montre qu'il ne les a pas mobilisés en situation. Il l'admet lui-même rétrospectivement en formulant que s'il avait su quoi faire, il aurait expliqué les mythes et la localisation. La connaissance conditionnelle existe formellement, à savoir qu'il a lu les objectifs, mais elle ne se traduit pas en régulation procédurale. Cette distinction permet de qualifier finement la sélectivité avec laquelle Vans intègre les feedbacks d'une séance à l'autre. Certains sont intériorisés rapidement, comme l'a montré l'analyse précédente de la fiche de mots-clés construite entre SC-P1 et SC-P2. D'autres ne le sont pas, ou seulement tardivement. Le feedback récurrent sur l'organisation de la page (mettre 1, 2, 3 ou suivre un ordre) a été formulé dès HI-P1 et confirmé en HI-P2. Pourtant, en HI-P2, Vans ne l'a pas mis en œuvre, ce que je note explicitement en lui disant qu'il n'a suivi aucun des conseils donnés (TR_HI-P2). En GE-P2 cependant, Vans verbalise enfin le critère en disant qu'il doit juste présenter par ordre (TR_GE-P2). La verbalisation devient métacognitive, mais sans que la performance correspondante suive complètement.

Cette sélectivité éclaire une distinction propre aux niveaux du feedback. Hattie et Timperley (2007) ne distinguent pas seulement les niveaux de la rétroaction selon leur portée évaluative ; ils ouvrent aussi la possibilité que ces niveaux se distinguent par leurs conditions d'intégration et par le temps nécessaire pour qu'elle s'opère. Un feedback qui indique une démarche directement substituable peut être intégré dès la séance suivante, comme l'illustre le passage de la lecture mécanique à l'explication autonome entre SC-P1 et SC-P2. Un feedback portant sur une organisation procédurale plus complexe, qui exige la coordination simultanée de plusieurs strates cognitives (organisation visuelle, cohérence du contenu, mise en relation des éléments), suppose une phase de pratique répétée que Tardif (1992) identifie comme nécessaire à l'automatisation d'une stratégie cognitive nouvelle. Or le dispositif, dans sa configuration de dix séances réparties sur trois disciplines, n'a pas offert à Vans les cycles d'application qui auraient permis à ce type de feedback de se traduire en performance opérante. La trajectoire observable chez lui, où le critère « présenter par ordre » passe d'une formulation enseignante répétée à une verbalisation par l'élève sans atteindre la mise en œuvre, manifeste l'amorce d'une

intégration que la durée n'a pas permis de mener à terme. Le modelage et la grille rendent visibles les attendus, l'autoévaluation rend énonçables les écarts, la coévaluation produit le feedback ; mais lorsque celui-ci porte sur une compétence procédurale complexe, l'explicitation ne suffit pas à elle seule. Boekaerts (1999) éclaire un autre versant de cette articulation en distinguant trois couches de l'autorégulation : la régulation des activités cognitives sur un contenu spécifique, la régulation du processus d'apprentissage et la régulation du soi. Chez Vans, la couche cognitive ne peut s'activer que si l'assise disciplinaire est suffisamment solide, ce qui explique l'écart entre GE-P1 (hors thème, régulation effondrée) et GE-P2 (sur le thème étudié, régulation déployée). Lorsque l'assise est solide, le dispositif d'enseignement explicite produit ses effets ; lorsqu'elle ne l'est pas, l'explicitation reste sans prise.

Au terme de cette analyse, les trois profils mettent en évidence que l'autorégulation n'est pas une compétence acquise ou non, mais une activité conditionnée par plusieurs facteurs qui se combinent : l'assise cognitive sur le contenu, la qualité de l'étayage en situation, le caractère intégrable du feedback selon sa complexité procédurale, et la durée disponible pour les cycles d'application. Nino articule pleinement les trois temporalités du cycle qui se sont affinées à travers les séquences. Malik reconstruit le cycle dans la durée, en s'appuyant sur l'étayage en situation et sur les références externes que le dispositif a explicitées. Vans présente une articulation fragmentée qui se reconstitue progressivement, condition par condition, avec une limite que la durée du dispositif n'a pas permis de dépasser.

4.1.4. Effets du dispositif sur l'activité réflexive

La première question de recherche interrogeait la manière dont l'activité réflexive des élèves évolue au fil du dispositif. Les analyses conduites permettent désormais de formuler une réponse qui tient ensemble ce que les trois sous-sections ont mis en évidence. Ce que les trois élèves donnent à voir n'est pas une compétence métacognitive plus ou moins développée, ni une disposition réflexive plus ou moins acquise. C'est une activité qui se déploie de manière différenciée selon les situations, les contenus et les configurations dans lesquelles ils sont engagés. Nino mobilise une autoévaluation calibrée et une intégration immédiate des feedbacks, qui se manifestent aisément parce que le dispositif les sollicite et les rend lisibles. Malik reconstruit progressivement, dans le dialogue de la coévaluation, ce que sa préparation autonome ne soutenait pas en début de parcours, et la transformation observable se loge dans l'alignement entre ce qu'il prépare matériellement et ce qu'il mobilise cognitivement. Vans manifeste une dissociation entre la connaissance qu'il déploie sur les productions de ses pairs et la régulation qu'il peine à mobiliser pour la sienne, dissociation que les caractéristiques du dispositif rendent observable mais qu'elles ne suffisent pas, dans la durée disponible, à résorber complètement.

Les trois entrées analytiques convergent vers une lecture commune. Dans le rapport à l'erreur, l'évitement n'est pas un trait stable mais une réponse à des situations où les élèves craignent d'être mis en défaut, et cette réponse se transforme dès que la situation change. Dans l'asymétrie du regard, les élèves disposent des mêmes ressources, qu'ils évaluent leur propre production ou celle d'un pair. Ce qui change entre les deux situations, c'est la capacité à les activer, capacité que la situation autorise ou bloque selon l'enjeu identitaire qu'elle engage. Dans les conditions de mobilisation, l'autorégulation se déploie ou non selon plusieurs facteurs qui se combinent : assise disciplinaire, qualité de l'étayage, caractère intégrable du feedback, durée d'application. Ce que les trois élèves donnent à voir, c'est donc une activité réflexive qui n'existe pas indépendamment de la situation. Elle ne préexiste pas comme une compétence acquise que le contexte viendrait simplement activer ; elle se construit dans le contexte lui-même. Sans les conditions qui la rendent possible, elle reste invisible ou disparaît.

Cette lecture éclaire le rôle des caractéristiques du dispositif. Le modelage, en rendant accessibles les démarches et les attendus disciplinaires, fournit une référence externe sans laquelle la calibration autoévaluative resterait sans appui : c'est elle qui permet à Nino de se coter plus sévèrement que moi, à Vans de repérer chez Nino les omissions dont il avait lui-même été l'objet, à Malik d'identifier en bilan les critères pour les présentations futures. La grille tri-dimensionnelle, en rendant lisibles les dimensions de la production sur lesquelles porte le jugement, ne se contente pas d'enregistrer les autoévaluations : elle produit en partie la calibration différenciée qu'elle donne à voir, en autorisant des positions intermédiaires que des dispositifs binaires ne permettraient pas. La structure même du dispositif, en imposant deux présentations sur un même objet et en construisant entre elles l'espace des coévaluations, oblige à ce que les feedbacks rencontrent une situation de remploi. La régularité des coévaluations, enfin, a installé un climat où la verbalisation des écarts a cessé d'être une menace pour devenir un objet de travail partageable. Ces caractéristiques ne produisent pas l'activité réflexive ; elles construisent les conditions qui en autorisent ou en empêchent la manifestation.

À ces trajectoires individuelles s'ajoute, dans le bilan final, une dimension collective. Lorsque je demande aux trois élèves ce que les meilleures présentations avaient en commun, ils co-construisent les critères d'une régulation proactive efficace : Vans formule la nécessité de répéter et de revoir ses fiches, Nino ajoute le choix d'une image vue en classe, Malik propose de s'autoévaluer à la maison à partir de la grille (TR_BF). Par effet d'accumulation et de coévaluation répétée, les élèves ont construit un savoir partagé sur les conditions de l'autorégulation, savoir qu'ils peuvent désormais formuler en posture distanciée. Allal (2020) théorise ce phénomène comme un effet de l'évaluation formative sur la co-construction des critères. Cette dimension collective n'est pas un sous-produit de l'analyse individuelle : elle manifeste que le dispositif a construit, au-delà des trajectoires, un référent partagé sur ce qui rend une régulation efficace.

Cette lecture doit toutefois être nuancée par des effets que le dispositif n'a pas pu neutraliser. La durée de dix séances n'a pas offert les cycles d'application que certains feedbacks, en particulier ceux qui portent sur une régulation procédurale complexe, exigeaient pour se traduire en performance opérante. Le modelage, conçu comme un appui à la transposition d'une démarche, a parfois pu produire un effet de surinvestissement du modèle, reproduit à l'identique au lieu d'être approprié. Ces effets contraints ne disqualifient pas le dispositif, ils en délimitent la portée. Le dispositif fonctionne comme un cadre de manifestation et d'amorce ; il ne peut tenir lieu de cycle long d'apprentissage automatisé.

Cette réponse à la première question de recherche prépare un retour vers la problématique générale, qui posait la question du développement des ressources métacognitives et autorégulatrices chez des élèves de structure de soutien. Ce que l'analyse suggère, c'est que ce développement ne consiste pas en l'acquisition stable d'un répertoire que les élèves pourraient ensuite mobiliser indépendamment du contexte. Il consiste plutôt en une extension progressive des situations dans lesquelles les ressources peuvent s'activer et se manifester. Pour les trois élèves observés, ce que le dispositif a soutenu n'est pas tant un apprentissage de compétences nouvelles qu'un élargissement des conditions sous lesquelles leurs ressources existantes peuvent se déployer et se transformer.

4.2. Comment les échanges de coévaluation produisent-ils des ajustements chez les trois élèves ?

La sous-section précédente a montré comment le dispositif fonctionnait comme un cadre dans lequel les élèves manifestaient leur activité réflexive. Cette deuxième question de recherche porte sur ce que les échanges de coévaluation produisent comme ajustements au fil du dispositif. Le terme d'ajustements est repris ici au sens large défini dans la problématique, qui englobe aussi bien les productions matérielles transformées entre les deux présentations que les évolutions observables dans le dialogue avec les pairs et l'enseignante.

L'analyse se déploie selon deux entrées, complétées d'une synthèse. La première porte sur les ajustements des productions matérielles entre les présentations P1 et P2 dans chacune des trois disciplines. La seconde porte sur la nature des échanges, à savoir ce qui se construit dans le dialogue entre pairs et avec l'enseignante. La reconfiguration du regard de l'élève sur sa propre activité, qui a déjà été traitée longuement sous l'angle de l'asymétrie évaluative, n'est pas reprise comme entrée distincte : elle se laisse lire transversalement dans les transformations matérielles des productions et dans les évolutions des échanges. La synthèse reprendra cette dimension de manière individualisée pour les trois élèves, en articulation avec la réponse à la deuxième question de recherche.

4.2.1. Ajustements des productions matérielles

Les productions que les élèves construisent successivement portent la trace de ce que les échanges de coévaluation transforment effectivement. Affiches, documents sélectionnés, mise en page, ajouts manuscrits constituent des observables privilégiés pour cette deuxième question de recherche, à condition de ne pas les traiter comme de simples témoins descriptifs mais comme des indices d'une activité dont la nature varie selon les élèves. Cette sous-section examine successivement les trajectoires de Nino, de Malik et de Vans à travers les disciplines, en cherchant ce que les caractéristiques du dispositif rendent possible chez chacun et ce qu'elles contraignent.

Une distinction transversale structure cette analyse. Les ajustements observables ne sont pas de même nature. Certains relèvent d'un ajout, par lequel l'élève complète une production lacunaire en y inscrivant ce qui manquait. D'autres relèvent d'une articulation, par laquelle des éléments déjà présents sont mis en relation pour produire un sens disciplinaire que la simple juxtaposition ne donnait pas. Black et Wiliam (2009) théorisent l'espace dans lequel cette distinction se joue sous le nom de moment de contingence, qui désigne ce qui se passe entre la rétroaction reçue et l'action de l'élève. Les transformations examinées ici se déploient dans cet espace, à des rythmes et selon des conditions qui diffèrent d'un élève à l'autre. Toutes les disciplines ne sont toutefois pas mobilisées pour chaque élève, notamment lorsqu'une discipline n'a pas donné lieu à une transformation matérielle observable, ou lorsque l'analyse de l'ajustement a déjà été conduite dans les sous-sections précédentes.

La trajectoire de Nino manifeste une transformation qualitative de la nature même des ajustements entre les disciplines. En sciences, l'écart entre ses deux affiches (AF_SC-P1 et P2) est principalement additif et correctif. Nino avait construit en P1 son support à partir de ressources hétérogènes, intégrant un système tégumentaire absent du moyen d'enseignement et dissociant les systèmes musculaire et squelettique alors que la fiche de synthèse les regroupe. La grille P1 (GR_SC-P1) consigne explicitement ces écarts, et la remarque enseignante formule la consigne « Présenter les mêmes systèmes qu'en cours ». L'affiche P2 corrige ces erreurs en s'alignant sur la consigne donnée. Le moment de contingence est ici court : le feedback se traduit en action sur la séance suivante sans étape intermédiaire visible. Cette efficacité tient d'abord à la nature même des feedbacks reçus, qui combinent une cotation précise dans la grille et une consigne écrite directement opérationnelle. Le fait que la P1 de Nino ne reproduisait pas la fiche de synthèse manifeste d'ailleurs que le modelage initial n'avait pas suffi à orienter la production : ce sont les feedbacks consignés en P1, oraux et écrits, qui ont produit la transformation observable en P2. Cette transformation a toutefois été soutenue par une caractéristique du dispositif que Gauthier et al. (2013) identifient comme une condition d'efficacité de l'enseignement explicite : la fiche de synthèse, mobilisée comme référent du modelage, restait disponible et consultable entre les séances, ce qui a permis à Nino de confronter sa production aux attendus institutionnels une fois que le feedback en avait

pointé la nécessité. Pour Nino, le passage de la P1 à la P2 manifeste un déplacement de sa conception de la tâche : l'affiche cesse d'être un aide-mémoire personnel pour s'aligner sur le moyen d'enseignement.

L'histoire présente un cas différent. L'affiche P1 et l'affiche P2 de Nino sont identiques (AF_HI-P1_P2), et cette absence de transformation matérielle pourrait suggérer une absence d'ajustement. La comparaison entre les deux présentations orales montre l'inverse. La grille P1 (GR_HI-P1) avait consigné cinq PA sur les objectifs disciplinaires ; en P2 (TR_HI-P2), Nino structure son déroulement avec autonomie, formule lui-même qu'il manque encore un mythe, interrompt sa propre conclusion pour ajouter un objectif oublié. L'ajustement s'est déplacé du support vers le rapport au savoir, avec une maîtrise du contenu plus assurée et un déroulement plus structuré. Le dispositif produit ici un effet qui ne se loge pas dans la production matérielle mais dans la prise en charge active de la présentation.

La géographie marque une troisième nature d'ajustement. Dès la P1, l'affiche de Nino met en relation deux documents, le document 20, « Serre hors-sol à Genève (Suisse) », et le document 21, « Agriculteurs à São Paulo (Brésil) » (*Géographie 9e*, CIIP, 2018). La transformation entre GE-P1 et GE-P2 ne se réduit pas à un complément, elle consiste en une intégration effective des objectifs disciplinaires que la grille P1 avait identifiés comme non maîtrisés. La cotation PA sur l'objectif « plans » et la remarque enseignante (« Tu as décrit l'image mais pas vraiment les plans », GR_GE-P1) forment une consigne directement opérationnelle que Nino mobilise en P2, où le même objectif passe à A. Nino transfère par ailleurs cette nouvelle connaissance aux coévaluations de ses pairs, ce qui manifeste qu'elle est désormais disponible comme critère pour lui. Topping (2009) théorise précisément ce mécanisme dans le cadre de la peer assessment, où l'apprentissage circule entre observation de la production d'autrui et reformulation pour soi. La progression du regard sur soi se manifeste ainsi à trois niveaux distincts chez Nino : alignement sur un référent en sciences, prise en charge active du déroulement en histoire, intégration et transfert d'un critère disciplinaire en géographie.

Malik présente une trajectoire différente, qui s'organise autour de la levée progressive d'une dissociation entre production matérielle et mobilisation cognitive. Les sciences offrent un point de départ particulier, puisque Malik n'a eu qu'une seule présentation, ce qui ne permet pas la comparaison directe entre deux états successifs. Son affiche unique (AF_SC-P2) propose toutefois une organisation par verbes d'action (« à respirer », « à éliminer les déchets », « à nous protéger »), structure qui ne reproduit pas la fiche de synthèse mais en propose une transposition fonctionnelle. Là où Nino s'aligne, Malik reformule. Les deux conduites témoignent d'une appropriation du référent institutionnel, mais sous des modalités différentes : l'enseignement explicite adossé au moyen d'enseignement (Gauthier et al., 2013) n'enferme pas dans la copie.

En géographie, la dissociation entre production matérielle et mobilisation cognitive est explicite en P1. Son affiche reproduit fidèlement le document du moyen d'enseignement avec son titre et sa légende intacts (AF_GE-P1), mais sa présentation orale est hors-sujet (TR_GE-P1). L'analyse précédente des conditions de mobilisation a qualifié cette dissociation à travers la distinction de Pintrich entre régulation comportementale et régulation cognitive. Sous l'angle des transformations matérielles, ce que cette P1 montre, c'est qu'une production matérielle correctement préparée ne signifie pas pour autant que les contenus disciplinaires sont compris ou maîtrisés.

C'est précisément cette dissociation que la P2 lève. Sa deuxième affiche (AF_GE-P2) respecte les objectifs, et la verbalisation orale traite effectivement ce que le support donne à voir. L'ajustement n'est pas ici seulement additif, il est articulatoire. Le moment de contingence est plus long que chez Nino : entre le feedback reçu en P1 et l'action en P2, une étape supplémentaire a été nécessaire, celle de l'alignement entre préparation matérielle et mobilisation cognitive. Topping (2009) éclaire un autre versant de cette transformation. La structure articulatoire que Malik met en œuvre en P2, où il convoque un second document pour éclairer le premier, prolonge ce que Nino avait construit en GE-P1 en mettant en relation deux documents distincts. L'apprentissage par observation entre pairs ne se réduit pas à un mécanisme par lequel l'élève corrige ses propres erreurs en voyant celles des autres, il fait circuler des structures qui peuvent être réinvesties.

Vans présente une troisième trajectoire, où les ajustements observables dépendent des conditions dans lesquelles le dispositif s'inscrit. Dans son cas, nous allons uniquement nous focaliser sur la géographie, où la transformation est la plus remarquable. Sa deuxième présentation sur les tornades et les trombes (documents 4, « Tornade (États-Unis) », et 8, « Trombe sur l'océan », module A « Qu'appelle-t-on un risque ? », *Géographie 9e*, CIIP, 2018) déploie une production structurée (AF_GE-P2), articulée autour de deux documents mis en relation, alors que la P1 portait sur le document 61, « Répartition des plaques tectoniques » (module D, même ouvrage), hors du module alors travaillé par sa classe ordinaire. Cet écart ne tient pas seulement à l'effet du feedback ni à un développement métacognitif autonome : Vans présente cette fois sur le module travaillé par sa classe, ce que Boekaerts (1999) théorise comme dépendance de la régulation cognitive à l'assise disciplinaire. À cet alignement disciplinaire s'ajoute un usage cette fois pertinent de la grille d'autoévaluation. La verbalisation de Vans en P2 (« je dois juste présenter par ordre ») en manifeste l'investissement : ce critère de l'ordre n'est pas un acquis intrinsèque, c'est un attendu rendu visible par la grille, que Vans s'est approprié pour orienter sa propre performance.

Topping (2009) éclaire un autre trait propre à la trajectoire de Vans. La structure articulatoire entre tornade et trombe qu'il construit en P2 prolonge la démarche que Nino avait mise en œuvre en GE-P1 en mettant en relation deux documents distincts. Mais ce n'est pas le seul modèle dont Vans dispose. En GE-P2, l'ordre de passage place Malik en premier, Vans en second, Nino en troisième. Vans a donc pu observer la P2 de Malik juste

avant la sienne, P2 dans laquelle Malik mobilisait correctement les attentes du dispositif et levait la dissociation observable en P1. Schunk (1987) précise les conditions auxquelles le modelage par les pairs produit ses effets : un pair perçu comme similaire à soi (en âge, en statut scolaire, en niveau de difficulté) sert de modèle plus efficace qu'un modèle expert, parce que l'observateur peut se projeter dans la démarche modélisée. Pour Vans, Nino et Malik remplissent ce rôle chacun à sa manière. Nino offre un modèle de démarche disciplinaire solide construite dès la P1, et Malik un modèle de transformation effective entre P1 et P2, plus directement transposable parce qu'il manifeste un parcours d'élève qui a lui-même corrigé sa trajectoire. À cette double circulation entre pairs s'ajoute le modelage initial conduit par l'enseignante, qui a fourni un référent disciplinaire explicite. La conjonction de ces différents modèles multiplie les références sur lesquelles Vans peut s'appuyer pour construire sa propre P2. L'observation entre pairs n'est donc pas un mécanisme automatique. Pour Vans, elle a fonctionné parce que les conditions étaient réunies : un alignement disciplinaire solide, deux pairs dont les présentations offraient des références pertinentes, et un cadre construit par un modelage réussi et la mobilisation d'un outil de guidage tel que la grille d'autoévaluation.

4.2.2. Ajustements de la nature des échanges

Les transformations matérielles examinées dans la sous-section précédente ne couvrent pas toute la portée des échanges de coévaluation. Une part de ce qui se construit dans le dispositif se loge dans la dynamique conversationnelle elle-même, dans la manière dont enseignante et élèves analysent ensemble une production, formulent des écarts et négocient des pistes d'ajustement. Cette sous-section examine cette dimension à partir de deux entrées. La première porte sur l'évolution des modes d'intervention au fil du dispositif, du côté de l'enseignante comme du côté des élèves. La seconde porte sur la nature qualitative des feedbacks effectivement échangés, en distinguant les niveaux qu'ils mobilisent et les configurations énonciatives qui les soutiennent.

L'analyse longitudinale fait apparaître un déplacement progressif de la charge dialogique. En sciences, le modelage initial place l'enseignante en posture d'explicitation dense. Elle présente une affiche volontairement lacunaire, accueille les remarques des élèves, mais porte l'essentiel du travail de complétion (TR_SC-M). Lorsque les élèves identifient un manque (« vous avez pas mis les neuf systèmes »), l'enseignante reprend immédiatement pour expliciter ce qui devrait y figurer. Le dialogue est dense mais asymétrique : les élèves participent par adhésion ou par cotation brève, tandis que l'enseignante porte la verbalisation analytique. Mercer (2008) qualifie ce type d'échange de cumulatif : les interventions s'accumulent dans une direction commune, mais la responsabilité de la construction du sens reste centralisée chez un participant.

Le modelage en histoire opère un premier déplacement. L'enseignante présente une affiche imparfaite, mais elle ne complète plus seule les manques (TR_HI-M). Elle pose des questions ouvertes (« qu'est-ce qui manque encore ? », « pourquoi je l'ai mis là ? ») et

attend que les élèves identifient eux-mêmes ce qui ne va pas. Lorsque Malik remarque qu'une image avec un vélo n'est pas pertinente, l'enseignante laisse la critique se déployer entre les pairs. Le dialogue s'oriente vers ce que Mercer nomme un échange exploratoire, dans lequel les participants prennent en charge collectivement l'évaluation d'une proposition.

Le modelage en géographie radicalise ce déplacement. L'enseignante n'apporte plus une production préparée à l'avance. Elle construit la démonstration en direct, devant un document du moyen d'enseignement, en lisant les questions de la grille d'autoévaluation et en y répondant à haute voix (TR_GE-M). Elle annonce explicitement la transformation. Le modelage devient processus visible plutôt que produit fini. Les élèves sont sollicités dès la première question (« quel est le titre de la carte thématique ? »), et certaines de leurs interventions enrichissent le modelage lui-même : Vans, mobilisant ses propres connaissances, fait spontanément le lien entre les volcans sous-marins et les tsunamis. L'enseignante valide explicitement (« là, t'es allé encore beaucoup plus loin que mon explication à moi »). La caractérisation d'enseignement explicite et visible que Gauthier et al. (2013) théorisent prend ici une forme particulière : ce qui est explicité, ce n'est plus seulement ce qu'il faut faire, c'est aussi comment on le fait quand on doit le faire pour la première fois.

L'évolution observable du côté des élèves accompagne cette progression. En sciences P1, les élèves répondent aux sollicitations enseignantes mais initient peu d'interventions spontanées. Lorsque Vans présente, c'est principalement l'enseignante qui pose les questions de guidage et d'autorégulation. Dès l'histoire, on observe Nino et Malik prendre l'initiative de l'évaluation. Nino remarque, par exemple, que Vans est plus compréhensible quand il explique avec ses mots que quand il lit (TR_HI-P1). En sciences P2, Vans pose des questions à Nino pendant sa présentation. La transformation devient particulièrement nette en géographie. En GE-P1, Vans pose des questions complexes pendant la présentation de Malik sur les volcans (« madame, les volcans sous l'eau c'est des volcans qui sont pas réveillés alors ? »), ce qui révèle deux choses : il prend l'initiative dans l'échange, et il mobilise ces questions pour préparer sa propre présentation à venir. En GE-P2, Malik et Nino questionnent Vans avec densité (« comment ça se forme ? c'est la même chose ? est-ce qu'elle [la tornade] peut se mélanger avec un tourbillon ? »). Topping (2009) théorise précisément ce passage progressif d'une évaluation par les pairs réceptive vers une évaluation active, dans laquelle les pairs deviennent producteurs d'analyse et non plus seulement témoins.

Cette densité interrogative pose néanmoins une difficulté que la trajectoire de Vans rend visible. En HI-P2 et GE-P1 de Vans, les questions des pairs interviennent à des moments où il était en difficulté, et plusieurs d'entre elles ont fonctionné comme des aides ou des déstabilisateurs plutôt que comme des évaluations. En GE-P2 de Vans, la dynamique change : les pairs continuent de poser des questions, parfois avec une grande densité, mais Vans ne se laisse plus déstabiliser parce qu'il maîtrise son sujet. Le dispositif a donc

rendu visible une condition à observer attentivement : la circulation active des questions entre pairs ne soutient l'apprentissage que lorsque le présentateur dispose des ressources disciplinaires nécessaires pour y répondre. Lorsque ce n'est pas le cas, la densité interrogative bascule du côté de l'aide compensatoire, ce qui n'est pas l'objet de la coévaluation. L'enseignante, même lorsqu'elle vise un retrait progressif au profit des échanges entre pairs, doit alors rester attentive à ces moments et ne pas hésiter à reprendre une part active dans la régulation pour éviter que l'élève ne soit empêché de progresser par une circulation interrogative qui le dépasse.

Le bilan final consacre cette transformation. L'enseignante y annonce explicitement son retrait (« je vais essayer d'être la moins présente possible dans ce qui va être dit », TR_BF) et les élèves franchissent un pas supplémentaire en portant leur analyse sur le dispositif lui-même. Malik suggère ainsi de pouvoir présenter sur plusieurs pages plutôt qu'une seule, et propose, à propos de la difficulté de Nino face au stress, une lecture qui assume une posture quasi-clinique (« il peut prendre un anti-stress »). Ces interventions relèvent de ce que Mottier Lopez (2012) qualifie d'évaluation formative dialogique étendue à sa dimension collective : les élèves ne se contentent plus de coévaluer leurs productions, ils analysent ensemble ce que le dispositif rend possible. Allal (2020) théorise ce déplacement comme le passage d'une régulation interpersonnelle ponctuelle à une réflexion collective sur les conditions de la régulation elle-même.

L'analyse de la nature qualitative des feedbacks éclaire un second versant de cette dynamique. Les niveaux distingués par Hattie et Timperley (2007), déjà mobilisés dans les analyses précédentes pour qualifier des moments isolés, prennent ici une portée transversale : ils permettent de caractériser ce qui circule effectivement dans les échanges du dispositif.

Le niveau personne, que Hattie et Timperley identifient comme le moins efficace pour l'apprentissage et qu'il convient de minimiser, est très peu présent dans les transcriptions du corpus. Lorsqu'il apparaît, c'est sous une forme brève et positive (« bien joué », ou encore « bravo »), généralement après un effort ou une réussite ponctuelle, sans constituer la trame des échanges. Cette quasi-absence n'est pas accidentelle : elle découle d'une caractéristique structurante du dispositif, qui ancre la coévaluation dans la grille à objectifs disciplinaires plutôt que dans une appréciation globale du présentateur.

Le niveau tâche est dominant dans les coévaluations P1 et reste présent dans les coévaluations P2. Il prend la forme de corrections ciblées sur les contenus disciplinaires : « tu n'as pas mis tous les systèmes », « il manque les marécages », « ce fleuve s'appelle le Tibre », « Auguste c'est plus tard, pas en même temps que Romulus ». Ces feedbacks sont nécessaires : ils corrigent les écarts disciplinaires que la grille pointe, et ils établissent les références sur lesquelles les niveaux supérieurs pourront ensuite s'appuyer. Brookhart (2010) souligne que le niveau tâche est une condition d'accès aux

niveaux supérieurs, qui ne peuvent se déployer que lorsque les contenus de référence sont établis.

Le niveau processus apparaît systématiquement dans les feedbacks enseignants, et de manière croissante au fil du dispositif. Il prend la forme de questions sur la démarche plutôt que sur le résultat : « comment on fait pour vérifier ? », « où est-ce que tu peux aller chercher ? », « si tu sais pas, qu'est-ce qu'on peut faire ? ». Pendant le modelage en sciences (TR_SC-M), Malik propose les yeux comme organe du système nerveux par intuition. L'enseignante refuse de valider ou d'invalidier la réponse, et fait émerger par questionnement une chaîne de vérification que les élèves nomment eux-mêmes : consulter le moyen d'enseignement, demander à un adulte, chercher sur Internet. La validation du contenu disciplinaire n'intervient qu'après que l'enseignante ait effectivement vérifié devant les élèves, modélisant ainsi le geste même qu'elle leur demande d'apprendre à mobiliser.

Le niveau autorégulation est plus rare mais structurant dans le dispositif. Il apparaît dans les remarques écrites des grilles, qui formulent des consignes prospectives mobilisables au-delà de la séance (« post-it, mots-clefs », « organisation : 1, 2, 3, ou haut-bas »). Il apparaît aussi dans certaines relances orales, particulièrement en histoire et en géographie, lorsque l'enseignante demande à l'élève d'identifier ses propres ressources d'amélioration (« est-ce que tu peux améliorer ça tout seul ? », à Vans en HI-P1). Le bilan final mobilise ce niveau de manière dominante : les questions sur ce qui s'est passé quand l'élève ne savait pas, sur les stratégies de préparation, sur les conditions de réussite des bonnes présentations, orientent toutes la verbalisation vers une régulation des apprentissages futurs (TR_BF). Wiliam (2011) théorise précisément ces formulations comme techniques d'évaluation formative qui transforment les questions enseignantes en déclencheurs de pensée plutôt qu'en vérification de réponses : la fonction du questionnement n'est plus de valider une connaissance, elle est de soutenir la construction du regard de l'élève sur sa propre activité.

Du côté des élèves, la nature des feedbacks produits évolue elle aussi. En P1, les feedbacks pairs sont rares, courts, et essentiellement de niveau tâche. En P2, ils deviennent plus élaborés et se diversifient. Nino, en SC-P2, formule un feedback de niveau tâche nuancé sur Vans : « je mets un petit PA, vu qu'il y en a des qu'il sait les dire des fois ». Cette formulation ne se contente pas de coter, elle justifie la cotation par une distinction interne à la performance, ce qui constitue déjà une amorce de niveau processus. En GE-P2, les questions de Malik à Vans manifestent une forme particulière de feedback indirect : en demandant à Vans des précisions sur la formation des trombes, Malik le pousse à expliciter ce qui restait implicite, ce qui relève d'un soutien à la verbalisation analytique. Le bilan final donne à voir des feedbacks d'élève à élève qui dépassent la stricte description : Nino verbalise sa propre régulation face au stress (« déjà moins paniquer et essayer de donner une réponse »), Malik propose une stratégie d'organisation de la présentation à partir de la grille. Ces formulations relèvent d'une

autorégulation devenue partageable : ce que l'élève a construit pour lui peut désormais être proposé aux autres comme ressource.

Les configurations énonciatives qui soutiennent cette circulation des feedbacks méritent une attention particulière. Plusieurs formulations enseignantes reviennent de manière systématique tout au long du dispositif : « tu te mets quoi ? A, PA, NA ? » impose un engagement de cotation et donc une prise de position évaluative ; « pourquoi ? » exige une justification et oriente vers le niveau processus ou autorégulation ; « toi, tu lui aurais mis quoi ? » place le pair en posture d'évaluateur et fait circuler la responsabilité analytique. Ces formules ne sont pas de simples techniques de classe, elles configurent l'espace énonciatif dans lequel le feedback peut se déployer à tel ou tel niveau. Wiliam (2011) souligne que ces choix microlinguistiques sont décisifs : une question fermée verrouille le niveau tâche, une question ouverte autorise les niveaux supérieurs, une demande de justification les sollicite explicitement. Dans le dispositif observé, la prédominance des questions ouvertes et des demandes de justification éclaire la fréquence relative des niveaux processus et autorégulation par rapport aux dispositifs scolaires plus classiques où les feedbacks restent souvent confinés au niveau tâche.

4.2.3. Effets du dispositif sur les ajustements

La deuxième question de recherche interrogeait la manière dont les échanges de coévaluation produisent des ajustements chez chacun des trois élèves au fil du dispositif. Les analyses conduites dans les deux sous-sections précédentes permettent désormais de formuler une réponse qui tient ensemble les ajustements observables dans les productions et ceux qui se déploient dans la nature des échanges. Cette synthèse examine également, dans un second temps, les limites que la trajectoire de Vans fait apparaître plus nettement et les ajustements que la littérature spécialisée sur le trouble développemental du langage suggère.

Trois trajectoires distinctes se dégagent de l'analyse. Nino consolide une autonomie évaluative qui s'étend progressivement aux pairs, et sa dyslexie ne constitue pas un obstacle dans le dispositif dès lors que les appuis structurants et son outil de travail habituel sont disponibles et font partie intégrante du dispositif. Malik lève progressivement la dissociation initiale entre préparation matérielle et mobilisation cognitive, et déploie au bilan final une réflexivité qui s'étend jusqu'à proposer des modifications du dispositif lui-même. Vans présente la configuration la plus dépendante des conditions : ses ajustements sont massifs lorsque les modèles disponibles et l'alignement disciplinaire le permettent, et ils se déplacent vers des stratégies de contournement lorsque ces conditions font défaut. Les échanges de coévaluation produisent ainsi des ajustements de natures différentes selon les élèves, qui partagent toutefois un mouvement commun : ils ne se limitent pas à modifier les productions, ils transforment progressivement la manière dont l'élève se rapporte à sa propre activité, à celle des pairs et au dispositif. Allal et Mottier Lopez (2007) théorisent ce mécanisme à

partir des régulations interactives, qui se construisent dans la dynamique de l'échange plutôt que préalablement à lui.

Cette extension n'a toutefois pas eu lieu de la même manière pour tous, et la trajectoire de Vans fait apparaître plus nettement les limites du dispositif tel qu'il a été conduit. Son trouble du langage rend la mobilisation autonome des contenus disciplinaires coûteuse, ce qui explique sa dépendance aux modèles offerts par les pairs et par la chercheuse-enseignante. Lorsque ces modèles ont fait défaut, en histoire notamment, le dispositif n'a pas offert d'appui compensatoire suffisant, et Vans a basculé vers des stratégies de contournement qui n'ont pas pu être traitées dans la temporalité contrainte du dispositif.

Avec le recul, plusieurs ajustements suggérés par la littérature spécialisée sur le trouble développemental du langage auraient pu être envisagés. La fragmentation explicite du contenu sur plusieurs supports thématiquement cohérents, plutôt que la contrainte d'une page unique comme en histoire et en sciences, aurait pu alléger la charge cognitive linguistique au moment de la mobilisation orale. Bishop et Adams (1990) ont montré que les élèves avec TDL traitent moins efficacement les supports informationnels denses, et que la répartition de l'information sur plusieurs supports de moindre densité améliore le rappel et la production. La performance accrue de Vans en géographie P2, où sa production était structurée sur deux pages distinctes (la tornade puis la trombe), illustre empiriquement ce principe, que la suggestion formulée par Malik lors du bilan final, à savoir autoriser plusieurs pages plutôt qu'une seule, retrouvait à sa manière. Adapter cette modalité aux trois disciplines, en particulier à l'histoire où la contrainte d'une page unique a manifestement pesé sur Vans, constitue donc un ajustement directement transposable au dispositif.

D'autres ajustements relèvent toutefois d'un champ d'intervention que l'enseignante n'aurait pas été en position de prendre en charge seule. Le travail sur les stratégies de récupération lexicale, distinct de l'enseignement du vocabulaire lui-même qui se déroule en classe ordinaire et qui a été soutenu en SSOd par la situation des termes scientifiques pendant les présentations, suppose une intervention spécialisée que Ebbels et al. (2012) ont théorisée et dont ils ont montré l'efficacité chez des adolescents avec TDL et difficultés de récupération lexicale. Cette intervention ne mobilise pas les mêmes gestes professionnels que ceux d'une enseignante de structure de soutien et relève davantage du suivi logopédique. Sa pertinence pour un élève comme Vans appelle moins une transformation du dispositif qu'un renforcement de la collaboration interprofessionnelle entre l'enseignante de SSOd et la logopédiste qui suit l'élève, collaboration que la littérature spécialisée identifie comme une condition d'efficacité du soutien aux élèves avec TDL au secondaire (Conti-Ramsden et al., 2018). Un temps de préparation orale individualisé pour Vans entre la P1 et la P2 aurait également pu offrir une différenciation ciblée, mais sa mise en œuvre dans la temporalité scolaire contrainte d'une SSOd réunissant trois élèves de classes ordinaires différentes pose des difficultés organisationnelles dont l'analyse dépasse le cadre de cette synthèse.

Loin de remettre en cause le dispositif, ces ajustements en précisent les conditions d'efficacité pour des élèves dont les ressources langagières sont particulièrement sollicitées par la tâche de présentation orale.

Le retour vers la problématique générale s'amorce ainsi. Le dispositif articulant enseignement explicite, enseignement visible, autoévaluation et coévaluation a soutenu, chez ces trois élèves de structure de soutien, le développement de leurs ressources métacognitives et autorégulatrices, à condition de comprendre ce développement non comme l'acquisition d'un répertoire stable mais comme l'extension progressive des situations dans lesquelles ces ressources peuvent s'activer. Pour deux des trois élèves, cette extension s'est déroulée sans rencontrer d'obstacle diagnostique majeur. Pour le troisième, le trouble du langage a structuré la trajectoire en rendant particulièrement saillante la dépendance aux modèles disponibles, sans pour autant empêcher des progressions effectives lorsque les conditions étaient réunies. L'enjeu professionnel qui se dégage de cette analyse, et que la conclusion reprendra, concerne moins la mobilisation d'un dispositif particulier que la manière dont l'enseignante peut, dans la conduite quotidienne d'une structure de soutien, identifier et organiser les conditions sous lesquelles les ressources des élèves peuvent se déployer.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, je peux désormais répondre à la question qui en constituait le point de départ. Les analyses l'ont montré, le dispositif a bien soutenu, chez les trois élèves de la SSOd, le développement de leurs ressources métacognitives et autorégulatrices. Ce développement n'a pas pris la même forme chez chacun, et il n'a pas été uniforme dans le temps, mais il s'est manifesté pour les trois, à des degrés et selon des modalités que les analyses ont précisées. Ce que je retiens surtout de cette progression, c'est qu'elle s'est déployée dans un cadre bienveillant, où l'erreur a cessé d'être traitée comme un échec et où les élèves ont pu se sentir suffisamment en sécurité pour s'exposer, se tromper et reprendre. C'est dans ce climat que la métacognition et l'autorégulation ont pu trouver les conditions de leur développement.

Un constat me tient particulièrement à cœur. Mes trois élèves, scolarisés en structure de soutien et portant un parcours scolaire difficile, se sont révélés capables de produire des feedbacks d'une qualité que je ne soupçonnais pas. Ils ont identifié des écarts précis, formulé des suggestions étayées sur le matériel pédagogique, posé des questions qui ont parfois dépassé le simple constat pour interroger la maîtrise conceptuelle de leurs pairs. Je n'en ai pas été surprise, parce que je sais ce dont ces élèves sont capables lorsque les conditions sont réunies, mais j'en ai été fière. Cette qualité des échanges entre pairs constitue à mes yeux l'un des apports les plus significatifs du travail, et elle invite à interroger les représentations qui circulent parfois sur ce que les élèves de structure de soutien peuvent ou ne peuvent pas accomplir.

Je ne découvre pas ce dispositif aujourd'hui. Je l'avais déjà mobilisé dans ma pratique antérieure, mais sans le degré de réflexion que cette recherche m'a permis de construire. Mon intérêt pour la métacognition était bien marqué dès le début de ma formation. Il s'est fortement développé durant ces trois années, et plus encore à travers ce travail de recherche. La lecture, l'analyse et l'écriture m'ont permis de construire une compréhension élargie de ce que recouvrent l'enseignement explicite et l'enseignement visible. J'ai compris que ces deux notions, loin d'être de simples méthodes pédagogiques, dessinent une posture qui transforme la manière de concevoir une séquence, d'organiser une évaluation, de donner un feedback. Là où j'utilisais le dispositif en m'appuyant sur l'intuition que les élèves apprenaient mieux en étant actifs, j'ai désormais une compréhension plus précise des mécanismes qui sous-tendent cet apprentissage, et des leviers que je peux ajuster selon les élèves et selon les disciplines. Je me sens professionnellement enrichie par cette appropriation, et j'espère continuer à développer mes compétences dans ce champ qui me semble particulièrement fécond pour l'enseignement spécialisé.

Cette recherche m'a confirmé une conviction qui orientait déjà mon enseignement, et qu'elle a renforcée plutôt qu'elle ne l'a fait naître. Je suis convaincue que des élèves actifs dans leurs apprentissages, qui présentent, qui s'autoévaluent, qui prennent part à

l'évaluation de leurs pairs, qui formulent eux-mêmes ce qu'ils ont compris et ce qui leur résiste encore, sont des élèves qui progressent. Cette activité ne se limite pas à les faire avancer dans les contenus disciplinaires. Elle leur redonne aussi de la motivation. Le mémoire ne portait pas directement sur cette dimension, mais elle a été visible tout au long du dispositif, et elle me semble inséparable de ce que la recherche a permis d'observer.

Une limite reste à travailler. Le cas d'un des trois élèves a rendu visible que le dispositif tel que je l'ai conduit ne suffisait pas, à lui seul, à soutenir tous les profils. Lorsque l'élève dispose des ressources nécessaires pour s'engager dans la tâche, le dispositif fonctionne et produit ses effets. Lorsque ces ressources sont plus fragiles, certains feedbacks restent sans prise et certaines situations dépassent ce que le cadre seul peut soutenir. Je dois encore développer une certaine finesse dans la conduite du dispositif, en particulier pour anticiper ces moments et y répondre par une différenciation plus ciblée ou par une articulation plus structurée avec les autres professionnels qui suivent les élèves. Cette finesse ne s'acquiert pas uniquement par la lecture théorique, elle se construit dans la pratique répétée et dans l'attention portée à ce que chaque situation donne à voir.

Ce mémoire ne clôt pas un travail, il en ouvre la suite. La conviction qui l'a porté, à savoir que les élèves de structure de soutien méritent un enseignement qui les rende acteurs et non seulement bénéficiaires de leurs apprentissages, en sort renforcée. La recherche m'encourage à poursuivre dans cette direction, à continuer d'affiner les dispositifs que je mets en place, à les adapter aux profils que je rencontre et à les inscrire dans une réflexion qui ne se contente pas de les reproduire mais qui interroge ce qu'ils rendent possible. Des élèves acteurs de leurs apprentissages sont, je le crois plus profondément aujourd'hui qu'au début de ce travail, des élèves en voie de réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (Dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, Article 87.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Berthiaume, D., & Daele, A. (2013). Choisir ses stratégies d'évaluation. Dans D. Berthiaume & N. Rege Colet (Dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur* (p. 173-188). Peter Lang.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3e éd.). Open University Press.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: Seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121-132.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Dir.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Büchel, F. P., & Büchel, P. (1995). *L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Delachaux et Niestlé.
- CIIP. (2018). *Géographie 9e : sciences humaines et sociales, cycle 3. Livre de l'élève*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2022). *Outils, démarches et références (ODR) pour la géographie*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2025). *Sciences de la nature, cycle 3 : classeur de l'élève (fiches de travail et fiches de synthèse)*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 237-255.
- Cornoldi, C. (2010). Métacognition, intelligence et compétence. Dans S. Larivée (Dir.), *L'intelligence : approches biocognitives, développementales et contemporaines* (p. 219-235). ERPI.
- Cosnard, S., & Cloet-Sanchez, T. (2021). *L'erreur, comment l'utiliser pour apprendre*. Retz.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Delvallé, A. (2020). *La rétroaction efficace en classe*. Chenelière Éducation.

- Desrochers, A., Beaupré-Boivin, K., & Tremblay, M. (2025). La coévaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 48(1), 5-32.
- Doudin, P.-A., Martin, D., & Albanese, O. (Dir.). (2001). *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires* (2e éd.). Peter Lang.
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), 69-106.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Earl, L. M., & Green, J. (2020). Faire fructifier les apprentissages : enseignement, évaluation et rapports avec l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(1), 29-58.
- Ebbels, S. H., Nicoll, H., Clark, B., Eachus, B., Gallagher, A. L., Horniman, K., Jennings, M., McEvoy, K., Nimmo, L., & Turner, G. (2012). Effectiveness of semantic therapy for word-finding difficulties in pupils with persistent language impairments: A randomized control trial. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 35-51.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Gagné, M.-J., Berger, M.-J., & Charron, A. (2024). *La pédagogie de l'erreur : comprendre pour mieux intervenir*. Chenelière Éducation.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. ERPI.
- Goudeseune, A. (2024). Le modelage en enseignement explicite : un levier pour la métacognition des élèves. *Revue de pédagogie spécialisée*, 12(2), 45-62.
- Guilmois, C. (2019). *Quelles pratiques pédagogiques pour la réussite des apprentissages fondamentaux ? Pédagogie explicite ou pédagogie de la découverte ?* [Thèse de doctorat, Université des Antilles].
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Johnson, B. M., & Janzen, M. D. (2023). Critical perspectives on visible learning. *Critical Studies in Education*, 64(3), 213-228.
- Kerriou, M. (2024). Les rétroactions formatives dans une perspective inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(1), 23-38.
- Meia, S., Tieche-Christinat, C., & Pelgrims, G. (2022). *Recueillir le rapport au savoir des élèves en début de cycle disciplinaire : un outil pour les enseignants*. HEP Vaud.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59.
- Messier, G. (2017). *Modéliser pour mieux enseigner. La pratique réflexive du modelage en classe*. Chenelière Éducation.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3e éd.). Sage.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pea, R. D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 423-451.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Reichertz, J. (2010). Abduction: The logic of discovery of grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), Article 13.

- Renkl, A. (2014). Toward an instructionally oriented theory of example-based learning. *Cognitive Science*, 38(1), 1-37.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549-571.
- Strijbos, J.-W., & Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20(4), 265-269.
- Swanson, H. L. (2023). Meta-analysis of explicit instruction interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 56(2), 89-107.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2021). Explicit instruction as the essential tool for executing the science of reading. *The Reading League Journal*, 2(2), 4-11.
- Veenman, M. V. J. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. Dans R. E. Mayer & P. A. Alexander (Dir.), *Handbook of research on learning and instruction* (p. 197-218). Routledge.

- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Éditions Sociales. (Ouvrage original publié en 1934)
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262.
- Yerly, G. (2023). L'enseignement visible : repères pour une pédagogie explicite et engageante. *Formation et profession*, 31(2), 1-15.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. Dans D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Dir.), *Handbook of metacognition in education* (p. 299-315). Routledge.

Annexes

Annexe A

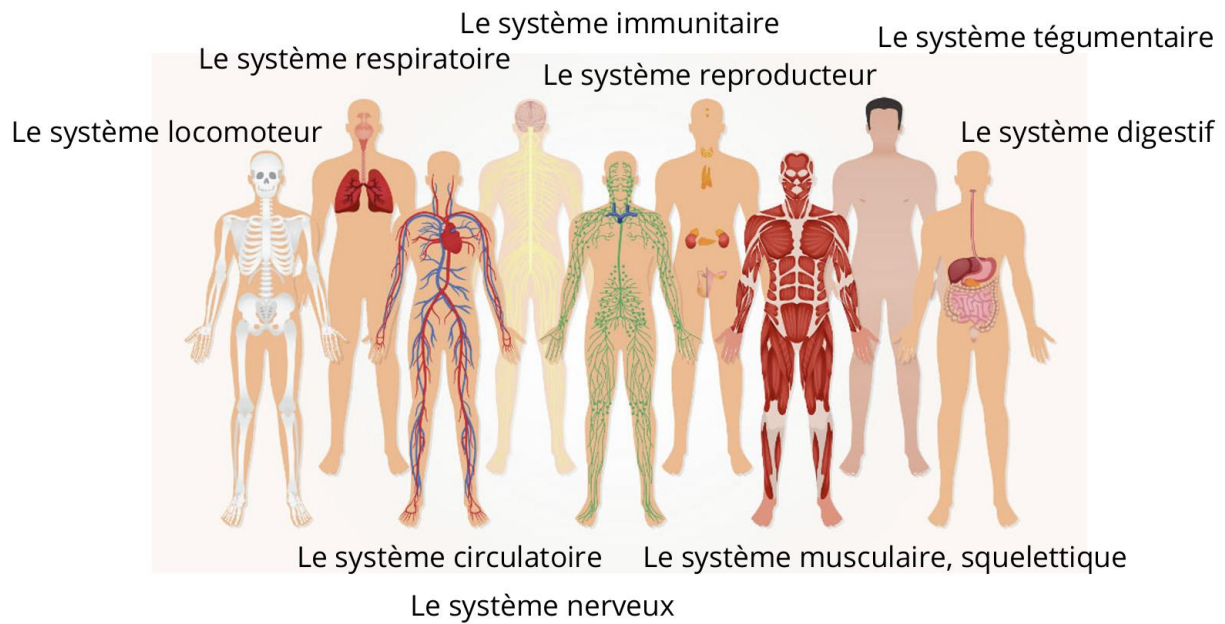
Exemple de feuille blanche réalisée par Vans en géographie.

Vans	Géographie	2025-2026
4. Mon meilleur souvenir en géo : - Le thème de l'espace.	3. Le travail des « géologues » c'est : - De découvrir l'espace et l'eau et la terre.	7. Mes attentes face à la prof de géo : - J'attends que Madame Ferati nous explique des choses qu'on n'a pas compris.
5. Ce que j'ai bien aimé en géo : - Le monde sous l'eau.	1. Premiers mots qui me viennent à l'esprit pour cette nouvelle année en géographie : - L'eau - Tremblement de terre - Paysage - Forêt	8. Mes attentes face à la classe de géo : - J'attends de la classe que tout le monde ait ses affaires*.
6. Un élément que je serais capable d'expliquer en géo : - Les habitants près des volcans.	2. Pour moi, faire de la géo, c'est : - Apprendre à découvrir le monde.	9. Mes attentes et motivations en géo : - Bien écouter la prof.

*L'élève fait référence à sa classe ordinaire, avec son enseignant ordinaire.

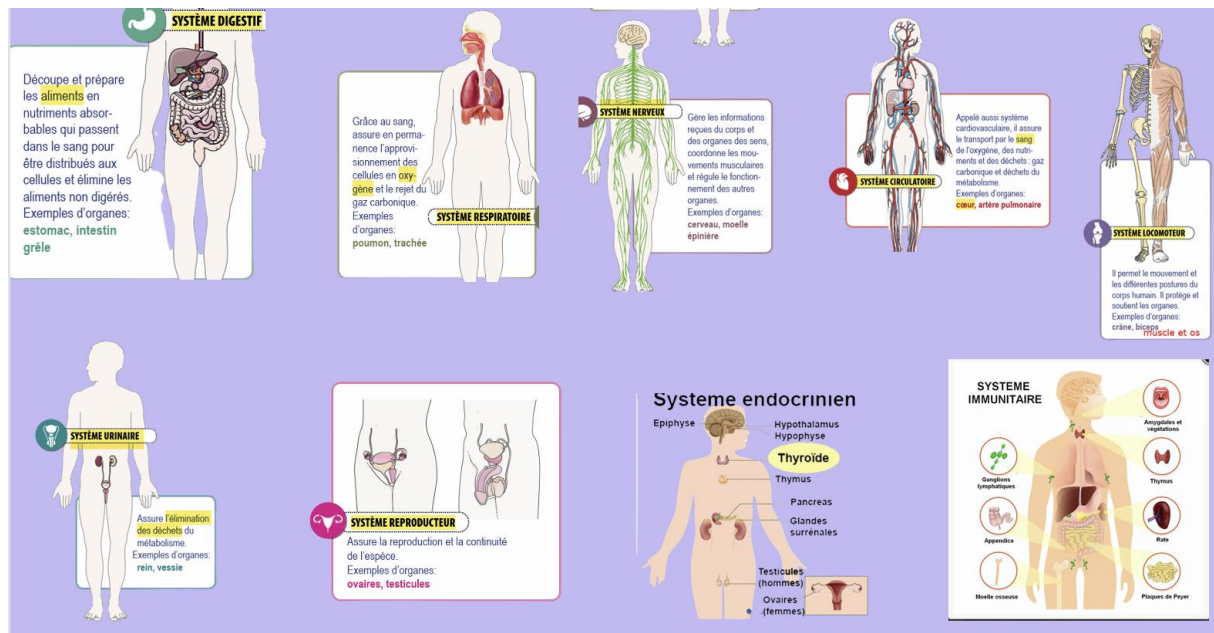
Annexe B

Exemple d'affiche réalisée par Nino pour la première présentation orale de science



Annexe C

Exemple d'affiche réalisée par Nino pour la deuxième présentation orale de science



Annexe D

Exemple de grille d'autoévaluation complétée par Nino pour la première présentation orale de science

Grille d'autoévaluation

ÉLÈVE	DATE	SCIENCE
NINO	15.01.26	S10 - LES SYSTÈMES

Objectifs du cours

	A	PA	NA	
Connaître les 9 systèmes (nom)		x		NA : Tu n'as pas cité les bons systèmes (urinaire, endocrinien)
Savoir dire à quoi ils servent, quel est leur rôle		x		PA : système reproducteur
Donner des exemples d'organes		x		NA : Tu as choisi de bonnes images qui illustrent bien les organes mais tu ne les as pas cités.
Expliquer les liens entre les systèmes		x		NA : pas fait

REMARQUES

Présenter les mêmes systèmes qu' en cours, faire des liens entre les systèmes, donner plusieurs exemples d' organes.

Présentation

	A	PA	NA	
Éléments importants pour chaque système	x	x		A/PA : On voit les organes, le nom des systèmes mais ce ne sont pas les bons.
Vocabulaire précis et maîtrisé		x		PA/NA : Tu n'as pas été assez précis sur les organes
Images	x			A
Organisation	x			PA

REMARQUES

Tu dois connaître au moins deux organes de chaque système et mieux organiser ton texte sur ta page.

Communication et langage

	A	PA	NA	
Je m'exprime clairement à l'oral.	x			A

REMARQUES

Bonne expression orale, bravo.

Annexe E

Exemple de grille d'autoévaluation complétée par Nino pour la deuxième présentation orale de science

Grille d'autoévaluation

ÉLÈVE	DATE	SCIENCE
NINO	19.01.26	S10 - LES SYSTÈMES

Objectifs du cours

	A	PA	NA	
Connaître les 9 systèmes (nom)		x		A : Tu sais quels sont les 9 systèmes.
Savoir dire à quoi ils servent, quel est leur rôle	x	x		PA : Système endocrinien
Donner des exemples d'organes		x		NA : Tu n'as pas présenté suffisamment d'organes.
Expliquer les liens entre les systèmes			x	NA : Pas fait

REMARQUES

Il manque toujours deux éléments : faire des liens entre les systèmes et donner plusieurs exemples d'organes.

Présentation

	A	PA	NA	
Éléments importants pour chaque système	x			A
Vocabulaire précis et maîtrisé	x	x		A
Images	x			A
Organisation	x			A

REMARQUES

Présentation correcte.

Communication et langage

	A	PA	NA	
Je m'exprime clairement à l'oral.	x			A

REMARQUES

Bonne présentation mais un peu trop rapide.

Annexe F

Extraits représentatifs d'une transcription audio annotée²

Extrait 1 — Annonce du retrait de l'enseignante

SFE (01:46) Cette discussion, parce que ce sera une discussion sur ce qu'on a fait jusqu'à maintenant. Mais par contre je vais essayer d'être la moins présente possible dans ce qui va être dit. Je vais essayer de faire en sorte que ce soit vous qui participez. Je me rends compte que la manière dont je présente ça, c'est un peu flou, mais je pense que vous allez comprendre assez vite.

Extrait 2 — Co-construction collective des critères de bonne présentation

SFE (21:57) Moi, je me souviens que c'était une bonne présentation. Si on devait dire le top 5 des choses — des meilleures qualités, ou je sais pas comment dire — les meilleures présentations, c'est ceux qui ont fait quoi ? C'est les élèves qui ont fait quoi ?

Vans (22:16) Ceux qui ont pris le temps de répéter ?

SFE (22:18) Ceux qui ont pris le temps de répéter. Ceux qui ont fait quoi d'autre ?

Vans (22:21) De revoir plusieurs fois leurs fiches.

Nino (22:25) Choisir une image qu'on a déjà vue.

SFE (22:27) Choisir une image qu'on a vue en classe. Ça paraît un peu bête de le dire maintenant, mais c'est vrai — si on est en dehors du cours, c'est plus compliqué. Quoi d'autre ? Il y a un commentaire positif que j'ai dit à chaque fois à un élève. Ouais.

Malik (22:44) C'est que euh... genre euh... dire, à la maison, hmm, genre même s'il n'y a pas d'élèves, on dit à la maison ça c'est bien, ça c'est pas bien.

SFE (22:58) Oui, exactement — remplir la grille à la maison. Comme ça, quand vous l'avez remplie à la maison, vous pouvez déjà savoir si vous êtes bon ou pas.

Extrait 3 — Prise de recul des élèves sur le dispositif

SFE (27:51) OK, mais j'entends, je reçois tout ce que vous avez à dire. OK. Donc en histoire, puisque vous avez donné les 2 la même réponse — si vous deviez refaire et que vous êtes le prof d'histoire — vous auriez demandé quoi comme changement ?

Malik (28:09) Bah de euh dire qu'on peut faire genre maximum 3 affiches.

SFE (28:14) 3 pages. Toi, t'aurais pensé quoi ?

² Ces extraits sont issus de la transcription du bilan final collectif (TR_BF) du 5 mars 2026. Ils illustrent successivement la posture de retrait progressif de l'enseignante, la co-construction collective des critères de bonne présentation et la prise de recul des élèves sur le dispositif lui-même. Les annotations en marge correspondent aux memos analytiques posés au fil des lectures itératives.

Nino (28:19) Je sais pas vraiment.

SFE (28:22) Toi, t'as une idée ?

Vans (28:23) Bah moi je trouve que c'est déjà bien.

SFE (28:25) L'histoire, c'est bien comme ça. Et en géo alors, t'aurais changé quoi ?

Vans (28:30) Le but du document.

SFE (28:32) Expliquer le but du document.

Vans (28:35) Parce qu'on doit déjà expliquer la présentation et encore revenir sur ça — il y a plusieurs choses à reprendre.