



HAL
open science

Comment les évaluations permettent-elles la progression des élèves? Une analyse des différents éléments de l'évaluation en classe de SES (annotations, grilles d'évaluation, remédiations...) et leurs impacts sur la réussite des élèves

Sandy Cecon

► To cite this version:

Sandy Cecon. Comment les évaluations permettent-elles la progression des élèves? Une analyse des différents éléments de l'évaluation en classe de SES (annotations, grilles d'évaluation, remédiations...) et leurs impacts sur la réussite des élèves. Education. 2016. dumas-01366757

HAL Id: dumas-01366757

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01366757>

Submitted on 15 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : SES

Comment les évaluations permettent-elles la progression des élèves?

Une analyse des différents éléments de l'évaluation en classe de SES (annotations, grilles d'évaluation, remédiations...) et leurs impacts sur la réussite des élèves.

Présenté par Sandy CECON

Première partie rédigée en collaboration avec Anna DELAMARE

Mémoire de M2 encadré par Thomas BLANCHET

Sommaire

Introduction.....	5
1 ETAT DE L'ART	6
1.1 Evaluer, qu'est-ce que c'est ?	6
1.1.1 L'étymologie du mot évaluer.....	6
1.1.2 La perception de l'évaluation par les acteurs de l'école	7
1.1.3 Les différentes formes de l'évaluation.....	11
1.2 Préparer au mieux les élèves à l'évaluation sommative : expliciter les objectifs	13
1.2.1 Evaluation formative : un entraînement nécessaire.....	13
1.2.2 « Evaluation par contrat de confiance »	15
1.2.3 Les grilles d'évaluation : un outil pour expliciter les objectifs	17
1.3 L'importance du retour sur l'erreur pour progresser après l'évaluation sommative	21
1.3.1 La place de l'erreur dans les apprentissages	21
1.3.2 Le feedback : élément nécessaire et complémentaire à l'erreur.....	26
1.3.3 L'évaluation : un dialogue permanent entre élève et enseignant	29
2 EXPERIMENTATION CHOISIE.....	32
2.1 La progression des élèves par des annotations « guidantes » sur la copie.....	32
2.1.1 Problématique et hypothèses de l'expérimentation.....	32
2.1.2 Présentation exhaustive de l'expérimentation mise en place	33
2.1.3 Les participants à l'expérimentation	34
2.2 Procédure et déroulement de la recherche	36
2.2.1 Le déroulement de l'expérimentation dans deux classes de première ES.....	36
2.2.2 Le choix des documents.....	38
2.2.3 Les outils de correction.....	39
3 RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION.....	43
3.1 Résultats concernant les évaluations	43
3.1.1 Les notes des deux évaluations	43
3.1.2 La progression des élèves	45
3.2 Présentation du questionnaire au regard de notre expérimentation	47
3.2.1 Le choix du questionnaire.....	47
3.2.2 Le choix des questions	48
3.3 Résultats concernant le questionnaire	50
3.3.1 Une progression grâce aux annotations ?.....	50
3.3.2 D'autres facteurs entrent-ils en compte ?.....	54
4 DISCUSSION ET CONCLUSION	57
4.1 Les annotations « guidantes » sont-elles favorables aux apprentissages des élèves ?.....	57
4.2 Quels autres facteurs de progression ont été révélés par le questionnaire ?.....	60
4.2.1 L'évaluation démystifiée	60
4.2.2 Les grilles de notation en classe de 1 ^{ère} ES	61
4.2.3 Le processus d'apprentissage par la répétition.....	62
Annexes.....	64
Bibliographie.....	63

Nous souhaitons remercier tout particulièrement notre directeur de mémoire M. Blanchet Thomas, professeur de SES qui nous a beaucoup soutenu, relu et participé activement à notre réflexion.

Mais également, Mme Nurra Cécile qui nous a aidées à mettre en place notre expérimentation de façon la plus scientifique possible.

Nos tutrices de stage, Mme Normand Sonia et Mme Lemaitre Marie-Pierre ont également joué un rôle important de suivi mais également de soutien moral.

Enfin, nos formateurs, Mme Laurence Maurin, Mme Laetitia Blanc et Yann Clemençon, pour toutes les réflexions que nous avons pu avoir lors des séances à l'ESPE qui nous ont motivé à faire ce mémoire et qui ont participé à nos réflexions.

Introduction

Selon un rapport de l'UNESCO de 2014 « *pour aider les enfants à progresser à grands pas dans leur apprentissage, il peut être utile de leur fournir les matériels d'apprentissage qui leur permettront d'évaluer eux-mêmes leur progrès* ». Cette citation résume bien notre idée de mémoire. En effet, nous souhaiterions améliorer l'évaluation : notre compréhension de celle-ci ainsi et surtout celle que peuvent avoir les élèves. L'évaluation est une préoccupation actuelle de l'école selon Pierre Merle car elle soulève bien des problématiques : la note, la justice des corrections, la progression des élèves, le jugement...

En ce qui nous concerne, nous souhaitons particulièrement soulever la question de la progression chez les élèves. Les attentes du professeur sont bien souvent pas assez explicites ce qui rend difficile la réussite et la progression des élèves. En effet, selon Michel Barlow l'évaluateur transmet un message codé. Tous les éléments adjacents à l'évaluation comme la note, les appréciations ou bien les annotations doivent être décodés par les élèves. Nous remarquons qu'il est difficile pour le corps enseignant de guider les élèves dans leurs apprentissages par l'évaluation. Le caractère formatif de l'évaluation perd alors de son importance. Mais que faire pour que l'évaluation soit réellement formative ?

Dans ce contexte-là, la problématique qui structurera notre mémoire sera : Comment les enseignants de SES peuvent-ils permettre aux élèves de s'approprier l'évaluation comme outil d'apprentissage ?

Dans une première partie, nous résumerons les écrits de sciences de l'éducation qui s'intéressent à l'évaluation et à sa portée formative. Dans une deuxième partie, nous vous présenterons l'expérimentation que nous avons menée dans nos classes de 1ères ES en lien avec la problématique. Dans une troisième partie, les principaux résultats de cette expérimentation seront analysés. Dans une quatrième et dernière partie, nous conclurons ce mémoire autour d'une discussion qui permettra de faire ressortir ce que ce mémoire a permis de changer dans nos pratiques.

1 ETAT DE L'ART

1.1 Evaluer, qu'est-ce que c'est ?

Cette première partie a pour objectifs de définir ce que nous entendons par le mot évaluation (1.1.1), de présenter comment celle-ci est perçue et vécue par ses différents acteurs (1.1.2) et enfin de catégoriser les différentes formes qu'elle peut revêtir (1.1.3).

1.1.1 L'étymologie du mot évaluer

Pour savoir ce que signifie « évaluer », il faut tout d'abord remonter à son étymologie. La connaissance de l'étymologie du mot permet de mettre en perspective l'évaluation. En effet, toutes les définitions se recoupent sur un point : émettre une valeur. L'évaluation est l'action qui permet de juger de façon précise ou non, le degré de réussite de l'élève¹. Il est important d'insister sur ce point : le degré de réussite et non d'échec. L'éducation française a un important passé marqué par la contradiction entre former des élites et fournir une scolarité identique à tous les enfants. L'évaluation a été un moyen de différencier, de classer les enfants. A travers la note, l'évaluation permettait de sélectionner et classer les élèves. Evaluer n'est donc pas anodin en France. Mais il nous semble important de rappeler qu'étymologiquement, évaluer est fondé sur une vision plutôt positive : celle de valoriser les acquis des élèves avant toute chose.

Evaluer doit permettre de repérer les acquis des élèves mais pas seulement. L'évaluation doit donc certifier les acquis mais également les compétences qui restent à acquérir. Ainsi selon Michel Barlow (2003) « *évaluer c'est repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux, d'un accomplissement* ». L'évaluateur a donc pour objectif de juger des acquis mais également de donner la possibilité à l'élève de mieux faire.

Cependant il est très important de ne pas confondre le jugement de la tâche réalisée par l'élève et le jugement émis sur l'élève par l'évaluateur. Ici, nous sommes bien sur un jugement de la production et l'évaluateur ne doit pas laisser penser qu'il juge l'élève et ses capacités. Cela est d'autant plus important qu'évaluer est fortement lié à une autorité. Selon André de Peretti, une évaluation doit permettre d'augmenter les potentialités de son réalisateur et pour cela il faut

¹ BARLOW, M., *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, 2003, ESF éditeur

augmenter sa foi en lui-même. L'évaluateur a donc autorité sur la critique de la tâche mais jamais sur le producteur de la tâche.

Après ce rappel du sens du mot évaluer dans le système scolaire, il nous semblait important de rappeler ce que ce mot évoque en sciences économiques et sociales (SES). Il existe peu d'écrits sur l'évaluation en SES, même si cette discipline a fait des efforts pour introduire une évaluation par compétence (selon les académies) et qu'elle a récemment modifié ses épreuves du baccalauréat. En effet, cette tâche est vécue de manière différente selon les enseignants. Néanmoins, tous les élèves de la filière ES auront la même épreuve en fin de cycle terminal : le baccalauréat. La question de l'évaluation est donc d'autant plus importante. Dans ce cadre-là, nous pouvons trouver quelques éléments éclairants. Selon un groupe de travail piloté par Marc Montoussé pour la réforme des épreuves du baccalauréat de SES, une « bonne » épreuve présente trois qualités.

Tout d'abord, elle doit être juste : il ne doit pas y avoir trop d'écart sur une même copie corrigée par deux correcteurs différents. Cela dans un souci de légitimité. En effet, elle doit être valide c'est-à-dire mesurer les compétences pour lesquelles elle a été conçue. Pour que les élèves sachent exactement ce sur quoi ils sont évalués et n'aient pas le sentiment d'être pris au dépourvu. Les compétences doivent donc être clairement identifiées. De plus, elle doit permettre de distinguer les bonnes et moins bonnes copies. Elle doit donc être discriminante. Enfin, elle doit être fidèle. Les résultats de l'élève tout au long de l'année doivent refléter la note qu'il aura au baccalauréat.

1.1.2 La perception de l'évaluation par les acteurs de l'école (élèves, professeurs et ministère)

Les membres de la communauté éducative ont un vécu et des points de vue différents de l'évaluation. D'après une enquête réalisée par Odile et Jean Veslin² ce qui ressort le plus de leur questionnaire est une vision négative par les professeurs de la correction de copies. En effet, les notions tels que « corvée, impuissance, angoisse, découragement... » reviennent 59 fois dans leur échantillon de 20 professeurs. C'est un rituel qui est vécu péniblement par les professeurs. Cela semble être une épreuve morale et physique pour beaucoup de professeurs.

² VESLIN, O. et J., *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette éducation

Physiquement, des douleurs apparaissent lors de correction de copies comme des maux de dos et de tête. Moralement, beaucoup d'enseignants sont soumis au découragement et au sentiment d'inutilité.

De plus, l'angoisse et la sensation de pouvoir semblent se mêler à l'action de correction. Tout d'abord, corriger des copies est angoissant car l'évaluation est un miroir des compétences du professeur : ce qu'il a réussi à transmettre. Ainsi les professeurs s'attribuent à eux-mêmes les erreurs de leurs élèves. L'évaluation concerne la production de l'élève et est également l'évaluation de l'enseignant. La correction de copies soulève une autre crainte pour le professeur : celle de ne pas être juste. Il est très compliqué d'évaluer de manière juste et équitable. D'ailleurs Pierre Merle affirme que la note ne peut être juste car elle dépend de beaucoup trop de facteurs aléatoires (la place de la copie dans le paquet, le correcteur, l'origine sociale de l'élève...). Malgré cela, la crainte d'être injuste reste puissante chez les correcteurs. Mais être correcteur assoit la sensation de pouvoir. Le pouvoir peut être lui aussi source d'angoisse mais peut également apporter de la satisfaction à l'enseignant. Par exemple, lorsque les élèves attendent leurs copies, le sentiment de pouvoir est à ce moment-là important, toujours selon Odile et Jean Veslin.

Les élèves ont aussi une vision négative de l'évaluation. Odile et Jean Veslin, évoquent une grande majorité de réactions négatives face à la correction. En effet, sur 91 élèves sondés, 93 mentions négatives reviennent face à seulement 6 mentions positives. Toujours d'après leur enquête, les élèves ont une attitude particulière face aux notes et appréciations des professeurs. Selon eux, les professeurs sont largement soumis à la subjectivité (« il note à la tête »), particulièrement lorsque les professeurs font peu d'annotations et n'ont pas de barème chiffré précis. Parfois, l'évaluation est vécue comme un piège par l'élève car elle semble trop différer entre les disciplines, ce qui amenuise la compréhension des élèves des attentes et l'interprétation des annotations. Cela est particulièrement vrai chez les élèves en difficultés.

Nous avons réalisé une enquête auprès de nos élèves pour leur demander leur sentiment lorsqu'ils ont raté le devoir et lorsqu'ils ont réussi le devoir. L'enquête était un petit questionnaire à réponse libre, nous avons donc classé les réponses dans des catégories (ci-dessous).

Regroupement des réponses en catégories	Quel est ton sentiment si l'évaluation est ratée ?	Regroupement des réponses en catégories	Quel est ton sentiment si l'évaluation est réussie ?
Soulève de l'inquiétude, peur et stress chez l'élève	17.6 %	Soulève un sentiment de joie.	52.9 %
Elève est déçu et s'attribue la responsabilité	67.6 % dont plus de la moitié a qualifié cela par la «déception »	Soulève de la fierté	14.7 %
Elève pense qu'il se rattrapera la prochaine fois	5.9 %	Facteur de motivation pour la suite	8.8 %
Elève pense que le travail ne paye pas	8.8 %	Sentiment que le travail paye, certification d'avoir la bonne méthode de travail	17.6 %
Taux de non réponse	8.8 %	Taux de non réponse	14.7 %

Le sentiment des élèves par rapport au devoir est révélateur. En effet, si le devoir semble raté, nos élèves pensent avant tout que c'est leur faute et cela engendre stress et inquiétude. Seulement 5,9% pensent qu'ils pourront se rattraper au devoir prochain. Les réponses, lorsque le devoir semble réussi, sont moins manifestes. Le sentiment de fierté (qui est un sentiment fort) touche un peu moins de 15% des élèves alors que le sentiment de déception (également un sentiment fort) touche plus de 40% des élèves lorsque l'évaluation est ratée. Ce questionnaire révèle bien qu'un devoir réussi est presque 'normal', un simple sentiment de joie apparaît alors que si celui-ci est raté, l'élève semble profondément marqué par cet échec.

Ainsi les représentations de l'évaluation sont pour les professeurs, comme pour les élèves, plutôt négatives. L'évaluation est largement vue par les élèves comme une sanction qui est parfois incomprise ou injuste ; pour les professeurs l'évaluation revient à évaluer ses pratiques d'enseignement ce qui est source d'angoisse et culpabilisant. Ces résultats d'enquête sont intéressants à mettre en lumière par rapport aux préconisations de grandes institutions. En effet, en pratique le discours autour de l'évaluation ne semble pas encore avoir rejoint le discours des institutions sur l'évaluation. Il y a une importante disharmonie entre les praticiens et les commanditaires.

Depuis quelques années, plusieurs grandes institutions comme le Ministère de l'Éducation et l'UNESCO s'intéressent à l'évaluation pour la modifier et l'améliorer. La préoccupation de l'évaluation est de plus en plus importante car elle est souvent vue trop négativement. Ces institutions rappellent que l'évaluation est avant tout un outil de progrès, qu'elle n'est plus là pour classer les élèves, mais bien pour les faire progresser. Il semblerait que les institutions soient revenues au fondement de la notion évaluer.

L'UNESCO, dans son rapport (Rapport mondial de suivi sur l'éducation) de 2014, rappelle que *« pour aider les enfants à progresser à grands pas dans leur apprentissage, il peut être utile de leur fournir les matériels d'apprentissage qui leur permettront d'évaluer eux-mêmes leurs acquis »*. L'évaluation est donc vue comme un outil de progrès pour les élèves. Pour l'UNESCO, d'autant plus si l'élève peut lui-même s'auto-évaluer, nous y reviendrons dans une prochaine partie. A la suite de ce rapport, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche fit paraître dans son Bulletin Officiel n° 21 (du 22 mai 2014) une préoccupation semblable autour de l'évaluation. *« Pour améliorer l'efficacité des apprentissages et la confiance en eux des élèves, il importe de faire évoluer les pratiques en matière d'évaluation des élèves. Il s'agit d'éviter que l'évaluation ne soit vécue par l'élève et sa famille comme un moyen de classement, de sanction [...]. L'évaluation doit être conçue comme un moyen de faire progresser les élèves, au service des apprentissages. »* (Page 5). Le BO revient bien sur les travers de l'évaluation en France, à savoir le classement et la sélection des meilleurs élèves pour réaffirmer la nécessité de faire de l'évaluation un outil de progrès et d'apprentissage.

Avec l'exemple de ces deux institutions, nous voulons mettre en avant la contradiction entre le vécu des praticiens et la vision de l'évaluation par des institutions. En effet, à travers ce mémoire nous allons essayer de conjuguer ces deux points de vue. Il nous semble primordial de penser et voir l'évaluation aujourd'hui comme un outil d'apprentissage et non une sanction négative. Cependant nous sommes également conscientes des pratiques réelles dans les classes qui peuvent nuire à ce concept. C'est pourquoi nous allons chercher, en tenant compte des difficultés d'un enseignant, à décrire les possibilités et les objectifs de penser autrement l'évaluation.

1.1.3 Les différentes formes de l'évaluation

Dans cette partie, nous présenterons les différents types d'évaluation c'est-à-dire l'évaluation diagnostique, formative, formatrice et sommative. Toutes les évaluations ne se ressemblent pas. En effet, un professeur peut évaluer ses élèves mais ne pas avoir les mêmes objectifs pédagogiques. Les travaux de Bloom, Hastings et Madaus (1971) sont à l'origine de la distinction entre trois fonctions de l'évaluation. Ces trois fonctions concourent à un même but : la régulation des processus de formation.

Premièrement, il existe l'évaluation pronostique ou diagnostique. Elle s'effectue avant une action de formation afin d'ajuster les modalités ou d'orienter l'individu un apprentissage adapté : « voilà, ce que je sais et l'écart qu'il me reste à combler pour atteindre les objectifs du chapitre ». L'évaluation diagnostique permet de faire un état des acquis de l'élève. Elle permet la définition concertée entre l'apprenant et le formateur.

Deuxièmement, l'évaluation formative est celle qui permet de guider les apprentissages. Elle a lieu en cours de formation en vue de guider les apprenants pour faciliter leurs progrès. C'est un moment privilégié pour la régulation des apprentissages. Elle porte sur les processus cognitifs, métacognitifs et motivationnels qui peuvent expliquer les erreurs rencontrées et les démarches en voie de construction. Le but est de promouvoir l'implication active de l'apprenant par l'utilisation d'outils d'autorégulation et par des échanges de co-évaluation entre l'apprenant et l'enseignant. Grâce à cela, l'apprenant a une capacité d'autorégulation, plus consciente et plus contrôlée, de ses apprentissages.

Troisièmement, l'évaluation sommative arrive en fin de cycle : c'est certainement la plus répandue. Elle consiste à dresser un bilan certifiant les compétences et les connaissances acquises par l'apprenant à la fin d'un cursus de formation. C'est celle qui est communiquée aux autres acteurs du système éducatif (parents, direction, universités...). Elle se traduit donc souvent par des examens, des notes ou des appréciations. Cette dernière est la plus utilisée. Bon nombre d'enseignants n'évaluent leurs élèves qu'en fin de séance pour faire un état des lieux de leurs connaissances. En effet, comme nous l'avons vu la vision française de l'évaluation est plutôt orientée vers le fait qu'il faut classer les élèves selon leurs compétences et leur niveau de maîtrise des savoirs. Cette forme d'évaluation est celle qui permet le mieux d'arriver à cet objectif. Nous verrons dans la suite de ce mémoire comment cette évaluation peut devenir un outil pour les apprentissages même si elle intervient en fin de dispositif pédagogique.

Dans les écrits récents sur l'évaluation, il est décrit une quatrième forme d'évaluation : l'évaluation formatrice. Elle ressemble à l'évaluation formative car elle participe directement à la régulation des apprentissages. La différence principale est que l'élève évalue lui-même ses domaines de compétences et ses difficultés. L'évaluation formatrice est proposée par le professeur mais c'est l'élève qui en retire les informations. Elle permet de développer l'auto-évaluation de l'apprenant.

Ces quatre types d'évaluation ne sont en rien contradictoires. En effet, elles sont même complémentaires. Le diagnostic permet de d'adapter sa pratique aux élèves. Les évaluations formative et formatrice sont des outils de préparation à l'évaluation sommative qui est le bilan final de la séquence pédagogique.

Dans la suite de ce mémoire, nous nous intéresserons principalement aux évaluations formatives et sommatives. Notre problématique principale étant « Comment utiliser l'évaluation pour favoriser les apprentissages des élèves ? ». Ces deux formes semblent les plus adéquates. En effet, l'évaluation formatrice a pour objectif de réguler les apprentissages. Elle le permet donc directement. Ensuite, nous tenterons de montrer comment l'évaluation sommative peut aussi le permettre dès lors qu'elle n'est plus vécue comme une sanction. L'évaluation formatrice le permet aussi mais mettant les élèves en situation d'auto-évaluation. Or nous préférons axer notre mémoire sur les évaluations qui impliquent complètement le professeur. Enfin, l'évaluation diagnostique étant plus un outil pour repérer les savoirs initiaux des élèves, nous ne réfléchirons pas sur celle-ci.

Tableau synthèse : les différentes formes d'évaluation

	Diagnostique	Formative	Formatrice	Sommative
But	Faire un état des lieux des savoirs de l'élève	Entraîner l'élève à la tâche finale pour lui faire un retour et relever les problèmes d'apprentissages	Autoévaluation de l'élève sur ses acquisitions	Bilan des apprentissages de l'élève
Décision	Adaptation des pratiques enseignantes ou orienter les élèves	Adaptation des activités d'apprentissage par rapport aux informations relevées et régulation possible	Ajustement par l'élève de ses stratégies d'apprentissage	Certification des compétences de l'élève
Moment	Début de séquence	Pendant la séquence	Pendant la séquence	Fin de séquence

Objectifs pédagogiques évalués	Maitrise des cours précédents	Chaque objectif est important	Chaque objectif est important	Echantillon représentatif des objectifs du cours
Exemple dans notre pratique	Prise de représentation en début de séance du type : pensez-vous que ces affirmations sont vraies	Entraînement à une compétence spécifique par exemple l'argumentation. Les élèves font un premier essai qui donne lieu à une correction du professeur accompagnée de feedback	QCM avant une évaluation pour guider les élèves dans leurs révisions	Evaluation de fin de séquence sur certains objectifs présentés au début de celle-ci

Dans cette première partie, nous avons tenté de définir l'acte polysémique d'évaluation et de présenter les différents acteurs qui concourent à celle-ci. L'évaluation comme nous l'avons montrée représente un temps important dans la vie d'un enseignant. Dans la suite de cet écrit, nous réfléchirons aux différents enjeux de celle-ci et comment la rendre la plus utile pour les élèves.

1.2 Préparer au mieux les élèves à l'évaluation sommative : expliciter les objectifs

Dans cette deuxième partie, nous montrerons que dans l'optique d'une évaluation sommative, il est important et nécessaire que les élèves soient préparés au mieux à celle-ci. Nous verrons donc que l'évaluation sommative doit s'articuler avec des évaluations formatives (1.2.1). Puis, nous présenterons deux outils qui permettent d'explicitier les objectifs que les élèves doivent maîtriser pour l'évaluation sommative : l'« évaluation par contrat de confiance » (1.2.2) et les grilles de correction (1.2.3).

1.2.1 Evaluation formative : un entraînement nécessaire

Nous montrerons dans cette sous-partie que l'entraînement à la tâche demandée suivi d'un retour de l'enseignant est primordial pour une meilleure acquisition des savoirs.

Il semble important de rappeler la différence entre l'évaluation formative et formatrice. Si toutes les deux sont des outils préparant à l'évaluation sommative en donnant des repères aux élèves sur leur niveau d'apprentissage, elles ont toutes fois des modalités différentes. L'évaluation formative permet le dialogue entre l'apprenant et l'enseignant en matérialisant les représentations et les obstacles à l'apprentissage. L'enseignant est donc directement impliqué car il délivre un feedback sur la tâche accomplie. Elle peut donner lieu à une remédiation pour que l'élève puisse s'améliorer. L'évaluation formatrice, elle, permet à l'élève de s'évaluer seul sur le niveau de ses apprentissages et donc de définir lui-même les objectifs et les tâches à atteindre.

Selon un rapport de l'OCDE³ de 2008 intitulé *Evaluer les apprentissages*, les méthodes d'évaluation formative ont fortement participé à l'élévation du niveau général des élèves. Celle-ci « *pourrait être l'une des interventions les plus opérantes sur les performances des élèves jamais étudiée* » (Black et William, 1998). L'évaluation formative a pour particularité de développer la connaissance du « *savoir apprendre* » chez les élèves. Ils sont donc actifs lors de leurs apprentissages, ce qui favorise la maîtrise des stratégies pour apprendre.

Cette étude de l'OCDE sur les pratiques d'évaluation formative montre que les enseignants (qui la pratiquent) ont intégré six principes quant à l'élaboration de ces évaluations :

- Instauration d'une culture de classe encourageant l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation ;
- Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès des élèves vers ces objectifs ;
- Diversification des méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ;
- Diversification des méthodes utilisées pour évaluer les élèves ;
- Feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés ;
- Implication actives des élèves dans le processus d'apprentissage.

³ OCDE/CERI, évaluer l'apprentissage : l'évaluation formative, conf. « *Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques* », 2008

Tous les enseignants n'ont pas conscience de les utiliser mais ces six composantes ont été observées chez la plupart des participants. Nous pouvons donc dire qu'un enseignant qui s'inscrit dans une volonté d'implication des élèves dans leurs apprentissages grâce à l'évaluation formative se retrouvera dans ces six principes.

Ce type d'évaluation dont nous venons de montrer les nombreux aspects positifs ne doit pas s'opposer à la forme la plus connue : la sommative. En effet, comme le défendent Odile et Jean Veslin, ces deux formes d'évaluation doivent s'articuler et non pas privilégier l'une ou l'autre (et encore moins les confondre). L'évaluation formative met l'élève en situation d'évaluation pour qu'il soit acteur de ses apprentissages. Des évaluations exclusivement formatives seraient difficilement tenables, notamment parce que tout enseignant doit dans le système français évaluer ses élèves dans une optique certificative. Une articulation entre évaluation formative et sommative permet de dépasser cela car la première permet l'entraînement et guide les élèves et la deuxième paraît alors plus juste et dans l'intérêt de l'élève. Toutefois, l'enseignant doit respecter les éléments adjacents à l'évaluation formative (comme les feedbacks) pour que l'élève comprenne que ce n'est pas une évaluation sommative.

L'évaluation formative est donc un outil d'apprentissage intéressant pour l'enseignant et l'élève et qui a déjà fait ses preuves. Elle permet au professeur d'explicitier les objectifs que les élèves doivent atteindre en fin de période et de guider l'élève dans ses apprentissages en lui montrant le chemin qui lui reste à parcourir jusqu'au le but final.

1.2.2 « Evaluation par contrat de confiance » : un outil pour être transparent sur les objectifs

Ici, nous allons voir que l'évaluation par contrat de confiance est un moyen d'explicitier les objectifs du professeur auprès des élèves mais également de diminuer le climat de peur et d'angoisse des élèves lors de l'évaluation sommative : tout cela, dans le but de favoriser leurs apprentissages. A ce sujet, nous parlerons donc d'évaluation bienveillante.

L'évaluation bienveillante est un terme qui a fait polémique en 2013 lors de la refondation de l'Ecole (loi du 8 juin 2013). L'évaluation bienveillante n'est pas synonyme

d'évaluation facile, simple ; ce terme a été choisi pour réaffirmer la volonté de faire en sorte que l'évaluation ne doit plus être un couperet séparant les bons et mauvais élèves, mais bien un outil de progrès⁴.

Nous pensons qu'en effet il est essentiel de promouvoir une évaluation bienveillante, en tant qu'enseignant, de promouvoir une évaluation qui valorise les progrès par une évaluation positive. Cela peut se justifier notamment par le climat de peur, d'angoisse qui s'impose encore à beaucoup d'élèves lors des évaluations sommatives. Selon l'enquête PISA de 2012, 2/3 des élèves de 15 ans sont paralysés par la crainte de donner une mauvaise réponse. La peur de l'erreur est un obstacle aux apprentissages (nous y reviendrons dans la partie suivante), elle réduit les capacités et les compétences des élèves lors de l'évaluation sommative. Pour Charles Hadji (2015) « *la peur d'échouer se substitue au plaisir d'apprendre* ».

De plus, Charles Hadji (1989) nous rappelle que « *pour bien jouer, [il faut] savoir d'abord à quoi l'on joue* ». Cela semble être une évidence, cependant les enseignants ne sont parfois pas suffisamment clairs, auprès des élèves, sur les objectifs qu'ils poursuivent. Etre explicite sur les objectifs au fur et à mesure du cours est essentiel mais également lors de la préparation aux évaluations sommatives. Les objectifs sont l'idéal attendu par le professeur : ce que les élèves doivent être en mesure de faire lors de l'évaluation ; il faut donc que les objectifs soient les plus clairs possibles pour que les élèves puissent mettre en œuvre l'action correspondante.

Ces deux points négatifs (le climat de peur ainsi que la non explicitation des objectifs) qui ceinturent l'évaluation sommative peuvent être améliorés par l'évaluation par contrat de confiance. La mise en place d'un contrat de confiance préalable à l'évaluation va permettre de diminuer la peur de l'évaluation chez l'élève car les objectifs, les attentes du professeur lors de l'évaluation seront connues par les élèves⁵. Pour rendre l'évaluation explicite et transparente pour les élèves, André Antibi préconise la mise en place de l'évaluation par contrat de confiance (EPCC). En quoi consiste concrètement ce type d'évaluation ?

⁴ HADJI, C., *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*, 2015, Nathan

⁵ Hadji C. « *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves* », Nathan, 2015.

L'EPCC se déroule en trois points⁶ :

- 1) Le professeur annonce l'évaluation aux élèves. La communication entre professeur et élèves, avant le devoir, doit se faire sur le contenu et les modalités de l'évaluation avenir. Cela se fait généralement sous forme d'une liste à destination des élèves sur ce qu'il faut réviser. Dans l'idéal, cela doit se faire avant même de commencer le chapitre.
- 2) Une séance de pré-contrôle (environ une semaine avant). Pendant une heure en classe, le professeur organise des révisions collectives avec des exercices types ou des questions-réponses sur la liste de révision. Cela permet aux élèves d'énoncer les possibles points de blocages, les incompréhensions. Cette séance est particulièrement efficace pour les élèves en difficultés.
- 3) L'évaluation finale en lien avec la liste de révision. L'évaluation devient donc totalement transparente, l'élève identifie parfaitement les objectifs attendus, il peut donc plus facilement mettre en œuvre les actions pour y parvenir. Sans surprise pour les élèves, l'évaluation n'est plus source d'angoisse, les élèves sont donc en situation pour réussir et pour mobiliser leurs compétences. Un réel climat de confiance s'instaure entre les élèves et le professeur.

Pour Charles Hadji, l'EPCC est justifiée. En effet, l'évaluation est sans surprise, il valorise bien le travail de l'élève car on évalue ce qui réellement fait l'objet d'apprentissage. L'évaluation étant juste et sans piège, cela diminue la peur qui peut amoindrir les performances des élèves. L'évaluation sommative peut donc être bienveillante et source de valorisation de l'élève.

1.2.3 Les grilles d'évaluation : un outil pour expliciter les objectifs

Dans cette dernière sous-partie, nous nous intéresserons aux grilles d'évaluation. Comme nous l'avons montré précédemment, pour qu'une évaluation soit juste il est important que les élèves sachent ce sur quoi ils sont évalués. Il est important aussi de savoir comment ils vont être évalués et quels sont les critères que le professeur retiendra pour décider si oui ou non la tâche est réussie. Les grilles d'évaluation semblent être un

⁶ Hadji C. «L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves », Nathan, 2015.

outil facilitant cela car elles permettent aux élèves de mieux visualiser l'objectif qui est à atteindre.

Les grilles d'évaluation sont des outils d'évaluation se présentant comme une liste de critères de réussite décrivant les composantes de l'objet à produire et/ou les critères de réalisation qui sont les opérations à mettre en œuvre pour y arriver. Les critères peuvent être reliés à un barème. L'intérêt de cet outil est l'explicitation des attentes et d'un support pour une évaluation positive c'est-à-dire identifier ce que l'élève sait et non plus ce qu'il ne sait pas faire.

L'utilisation des grilles pour la correction des dissertations de SES du baccalauréat a été analysée par deux chercheurs Vautourout et Goasdoué. Cet article⁷ apporte un regard critique sur l'utilisation des grilles de correction en SES. Cette étude a été réalisée sur la correction de trois copies dites moyennes par seize professeurs expérimentés de SES. Elle avait pour but d'étudier les attitudes de ceux-ci lors de la correction de dissertation. Le principal objectif était d'identifier les différences observables entre les correcteurs sur la compréhension des copies et sur l'évaluation. Les chercheurs ont identifié deux démarches de correction : six professeurs utilisent des grilles de compétences développées dans leur académie d'origine et les dix autres n'en utilisent pas. Les auteurs rapprochent les grilles de correction à la volonté d'évaluer par compétence. Ces grilles sont toutes fois très différentes d'une académie à l'autre. Les compétences évaluées sont les mêmes mais le nombre de points attribué diffère.

Cette étude a permis de mettre en évidence des intérêts mais aussi des limites à l'utilisation de grilles. Il semblerait que celles-ci valorisent les copies dites « moyennes ». Le professeur étant encadré par la grille, cela produit un effet cumulatif. Ce qu'il validera grâce à sa grille ne pourra pas être balayé par des maladroresses ou erreurs qui arriveraient par la suite dans la copie. La limite principale identifiée grâce à cette étude est la non-présence de point négatif qui est identifiée comme un défaut de cet outil. En effet, la majorité des grilles visent à valider des connaissances et non faire apparaître des erreurs. On valorise plus qu'on dévalorise. Le problème que mettent en évidence les auteurs est qu'il peut être difficile pour l'élève de voir ce qui ne va pas puisque la grille valide ce qui a

⁷ Marc VANTOUROUT, Rémi GOASDOUE, « Correction de dissertations en SES », Idées économiques et sociales 2011/1 (N° 163), p. 71-7

été réussi. Les chercheurs soulignent néanmoins qu'ils ne peuvent pas formuler de conclusions permettant de trancher sur les apports d'une évaluation par compétences.

Cette étude laisse apparaître les biens-faits pédagogiques de l'utilisation de grilles. Elles permettent la mise en œuvre d'évaluations réellement formatives. Mais, cette utilisation questionne Vautourout et Goasdoué notamment sur les feedbacks et « *le risque d'enseigner la grille* ». C'est ce que nous verrons par la suite. En effet, elle est utile seulement si les professeurs expliquent aux élèves comment la déchiffrer et si le professeur donne des feedbacks complémentaires pour guider les élèves dans l'adoption de nouvelles stratégies.

Il nous semble important de revenir sur le fait qu'il existe différents types de grilles d'évaluation. Une grille d'évaluation qui référencierait simplement les différents critères de réussites ne semble pas d'un grand intérêt pour l'élève. Elle est utile si elle permet à l'élève d'identifier ce qui ne va pas et qu'elle le guide de façon plus au moins explicite vers un changement de stratégies si la tâche n'a pas été correctement réalisée. Souvent les grilles comprennent : les compétences à observer, les critères de réussite (seuil d'acceptabilité du résultat) et le barème. Pour que cette grille participe à l'évaluation formative de l'élève, certains professeurs vont jusqu'à la construire avec leurs élèves. Cela semble très intéressant car les élèves établissent eux-mêmes ce sur quoi ils seront évalués. Pour guider complètement les élèves, cette activité peut être complétée par la verbalisation des critères de réalisation. Ceux-ci indiquent les procédures à mettre en œuvre pour réussir. Cela permet aux élèves de verbaliser les stratégies à mettre en œuvre pour accéder aux critères de réussite.

Nous allons décrire une activité proposée à une classe de seconde lors d'un accompagnement personnalisé ayant pour thème l'argumentation à partir d'un document statistique. C'est une activité fortement inspirée de celle proposée dans la collection *grands repères*⁸ sur Les sciences économiques et sociales au chapitre sur la valeur de l'évaluation. Cette activité a été proposée par un collègue de l'académie de Grenoble pour une classe de Terminale. Nous l'avons adaptée à une classe de seconde. Les élèves ont déjà travaillé l'argumentation avec leur professeur. Ceux qui ont le plus de mal avec cette compétence ont été sélectionnés pour cette séance d'AP. Un document statistique sur la

⁸ Marjorie GALY, Erwan LE NADER, Pascal COMBEMALE (dir.), Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours, Paris, La Découverte, coll. « *Grands Repères* », 2015

répartition des tâches ménagères entre hommes et femmes est donné aux élèves et ils doivent répondre à des questions sous-jacentes pour les aider à décortiquer ce document. Ils doivent ensuite mettre en avant les idées principales et secondaires du document. Ensuite, le professeur leur donne un sujet d'argumentation : « *Vous montrerez que les tâches ménagères sont inégalement réparties entre hommes et femmes* ». Chaque élève écrit un paragraphe suivant la méthode AEI (Affirmer, Expliquer, Illustrer). Le professeur ramasse ensuite les travaux et va photocopier chaque paragraphe pour que tous les élèves aient les paragraphes des autres. Les élèves ont donc tous les paragraphes rédigés et doivent les classer du plus réussi au moins réussi. Il y a eu unanimité sur le paragraphe réussi. Le professeur interroge donc la classe sur la raison pour laquelle ils ont choisi ce paragraphe. Il divise le tableau en deux : la partie de droite est intitulée « *j'ai réussi mon argumentation si...* » et celle de gauche « *pour que ce soit réussi je dois...* » Une petite partie du tableau est dédiée aux erreurs à totalement éviter. Cette étape permet aux élèves d'avoir sous leurs yeux les critères de réussite et les critères de réalisation. Le professeur leur donne donc un deuxième document avec le même thème. Ils doivent donc argumenter en s'aidant du tableau. Le professeur les évaluera en respectant les critères de réussite identifiés.

Cette activité est intéressante car elle fait appel également à la métacognition. La métacognition est l'autorégulation des apprentissages. Par sa pratique, le professeur cherche à faire prendre conscience aux élèves leurs propres fonctionnements cognitifs. C'est exactement ce qui est proposé dans cette activité puisque les élèves mettent des mots sur le travail intellectuel qu'ils doivent fournir. La grille d'évaluation est ici complète et a un but formatif. Cette co-construction permet une explicitation totale des objectifs attendus et ne crée pas d'effet surprise.

Les grilles d'évaluation sont donc très utiles car elles permettent une évaluation par compétence qui semble rendre l'évaluation plus juste. Elle est aussi un outil intéressant car elle permet de travailler sur la métacognition des élèves dans le but de les guider vers la réussite d'une tâche en verbalisant ce qui est attendu d'eux et ce qu'il faut faire pour y parvenir.

Il existe donc différents outils qui permettent au professeur d'explicitier les objectifs pédagogiques aux élèves. Cette étape est nécessaire pour que les élèves soient préparés au mieux à l'évaluation sommative. Il semble toutefois important de rappeler que

l'évaluation formative, l' « *évaluation par contrat de confiance* » et l'utilisation de grilles d'évaluation ne doivent pas être opposées mais articulées pour un apprentissage efficace. Nous allons maintenant nous demander comment l'erreur peut être nécessaire pour faire progresser les élèves.

1.3 L'importance du retour sur l'erreur pour progresser après l'évaluation sommative

L'évaluation sommative doit donc être au mieux préparée pour que les élèves puissent être dans de bonnes conditions pour faire valoir leurs compétences. Cependant, cela ne suffit pas. En effet, il nous a semblé essentiel d'analyser l'erreur comme également un outil pour la progression des élèves. Dans cette partie nous évoquerons donc l'erreur comme un outil d'apprentissage pour le professeur et l'élève (1.3.1), mais pour cela il est nécessaire que des feedbacks soient mis en place (1.3.2). En outre, les feedbacks sur copie sont également un moyen de dialogue privilégié entre le professeur et l'élève (1.3.3).

1.3.1 La place de l'erreur dans les apprentissages

Au cours de ce mémoire, notre réflexion s'est également portée sur le statut de l'erreur. Nous pouvons d'ores et déjà conclure que l'erreur est essentielle aux apprentissages. C'est ce que nous allons chercher à démontrer grâce, notamment, à la vision de Bachelard⁹.

L'erreur a souvent un statut négatif au sein de l'école, cependant elle est primordiale pour progresser. L'erreur doit être vue avant tout comme un symptôme intéressant d'obstacles de la pensée de l'élève. Autrement dit, c'est un indicateur et un analyseur des processus intellectuels. Plus spécifiquement, pour Bachelard il n'y a pas de vérité sans erreur rectifiée. Pour lui, l'esprit ne peut « *se former qu'en se réformant* », c'est pourquoi il appelle l'erreur : obstacle épistémologique. L'esprit humain n'est pas vierge, il cherche dans tous les cas à comprendre ce qui l'entoure, c'est pourquoi les élèves ont de multiples

⁹ BACHELARD, G., 1972, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris.

représentations et idées préconçues. Michel Fabre recense six caractéristiques d'un obstacle :

- L'obstacle est intérieur à la pensée de l'élève. Cela signifie qu'il faut mettre en œuvre des moyens pour le faire émerger. Par exemple il est possible de proposer aux élèves des situations problèmes pour qu'ils se rendent compte que leurs connaissances sont insuffisantes pour expliquer la réalité. L'erreur pourra donc être dépassée qu'à cette condition.
- L'obstacle est facile, c'est-à-dire que l'erreur est une facilité que s'octroie l'esprit pour expliquer un phénomène.
- L'obstacle est positif. En effet, une erreur n'est pas vide de sens, elle ne signifie pas l'ignorance bien au contraire. L'obstacle est rempli de connaissances qui sont liées au sens commun.
- L'obstacle est ambigu. C'est un mode de pensée qui n'est pas récusable en lui-même, mais seulement dans les modalités de son usage. Souvent, l'obstacle vient du sens commun, c'est-à-dire de l'opinion mais pas du savoir scientifique.
- L'obstacle est polymorphique. Un obstacle est difficile à délimiter, il n'est possible d'en faire le tour. De plus, l'obstacle possède une charge symbolique parfois sentimentale, c'est pourquoi il est compliqué à traiter.
- L'obstacle est récursif. En effet, un obstacle ou une erreur se reconnaît qu'une fois dépassée. Ce n'est qu'une fois qu'on est dans le juste que l'erreur apparaît comme telle.

Ces caractéristiques nous permettent de voir qu'en effet l'obstacle n'est pas chose rare, qu'il est récurrent chez les élèves et qu'il peut être difficile de le dépasser. Pourtant pour que les savoirs scientifiques s'inscrivent réellement dans l'esprit il faut entamer une « *rupture épistémologique* » (termes de Bachelard). C'est-à-dire qu'avant toute chose, il faut critiquer et déstabiliser les intuitions premières chez l'élève. L'erreur est donc une étape première et normale, il faut donc la laisser apparaître voire même la provoquer. Si l'on suit la vision de Bachelard, il est donc souhaitable de réaliser des évaluations diagnostiques pour faire émerger les représentations des élèves qui sont des obstacles à tous apprentissages.

En outre que le « *sans faute* » soit imaginaire, il n'est pas souhaitable car pour améliorer les apprentissages il faut laisser apparaître l'erreur. Les erreurs peuvent avoir plusieurs sources, c'est pourquoi en tant qu'enseignant il est essentiel de travailler à leur interprétation. Comme dit précédemment, une erreur a toujours du sens, il faut retrouver les opérations intellectuelles sous-jacentes dont elles sont la trace. Ce n'est qu'en trouvant le processus intellectuel dont l'erreur est le symptôme que l'enseignant peut aider l'élève à dépasser son erreur. Pour faciliter ce travail, nous vous proposons le tableau suivant tiré de Jean-Pierre Astolfi dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* (1997) que nous avons modifié à la marge.

Titre : Une typologie des erreurs

Nature du diagnostic de l'erreur	Explications	Pratiques de classes en lien avec ces erreurs
<p>1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail</p>	<p>Les verbes d'actions des énoncés sont plutôt énigmatiques pour les élèves, cela peut entraîner des difficultés de lecture des énoncés. De plus, l'utilisation de ces verbes peut être complètement différente selon les disciplines, ce qui va renforcer la difficulté.</p>	<p>Activité autour des verbes d'action en Accompagnement Personnalisé en classe. Tout d'abord, les élèves devaient relier les définitions proposées aux verbes d'action. Puis, ils devaient trouver des synonymes pour chacun d'entre eux. Les élèves ont pu se rendre compte de la complexité des consignes à travers les attentes particulières de chaque verbe d'action. Grâce à cette activité, nous avons pu expliciter les sources d'erreurs possibles lors de la compréhension d'une consigne.</p>
<p>2. Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes</p>	<p>Un élève peut être plus ou moins performant à l'école selon ses apprentissages mais également sa capacité à décoder les attentes des</p>	<p>Les objectifs du cours sont donnés sur les fiches de route aux élèves en début de chapitre. Cela les aide à comprendre ce qui va être</p>

	professeurs. Perrenoud parle d'un « métier élève ».	traité dans le chapitre, et donc ce qui fera l'objet de l'évaluation. Cela facilite le décodage de ces objectifs par les élèves qui ont le plus de difficultés. De plus, les objectifs peuvent également être inclus à l'intérieur de la structure du cours, pour un lien plus facile entre contenu et objectif.
3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	On parle ici des représentations élèves qui peuvent cohabiter avec les savoirs scolaires qui restent donc superficiels. L'évaluation diagnostique doit donc permettre de soulever ces erreurs pour que l'élève puisse entamer une rupture épistémologique.	A travers un vrai-faux lors de l'introduction du thème 4 : la monnaie et le financement, nous avons pu voir les préconceptions des élèves autour de la monnaie. Par exemple, certains élèves pensent qu'une carte bancaire est de la monnaie ou encore que la création monétaire se fait uniquement par l'impression de nouveaux billets.
4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	L'erreur peut subvenir aussi parce que le professeur met en place des exercices qui demandent des opérations intellectuelles très diverses ou qui se ressemblent en apparence. Le choix des mises en activité n'est pas anodin, il peut être source d'erreurs.	Nous avons pu observer cela lorsque nos élèves ont dû remobiliser les éléments théoriques du marché pour analyser un marché réel. Par exemple pour le marché du travail, la ressemblance avec le marché théorique était telle que les élèves n'ont pas réussi à relever les spécificités de celui-ci.
5. Erreurs portant sur les démarches adoptées par l'élève	Chaque élève a une démarche propre de travail et d'apprentissage. Chacun met en place une stratégie	Nous avons essayé de faire verbaliser la démarche intellectuelle de nos élèves lors d'un exercice

	qui est plus ou moins consciente. Cependant certaines stratégies ne sont pas efficaces ce qui peut conduire l'élève à l'erreur.	d'argumentation. Cependant, vu la complexité de la tâche, nous ne sommes pas parvenus à ce que nous souhaitons : le partage des stratégies de réalisation entre les élèves.
6. Erreurs dues à une surcharge cognitive	La surcharge cognitive chez l'élève apparaît lorsque la mémoire de travail, c'est-à-dire la mémoire de court terme est trop stimulée, et que la mémoire de long terme ne l'est pas assez. L'erreur est donc la résultante d'un surcroît d'efforts de la mémoire de travail.	Nous nous efforçons de stimuler la mémoire de long terme grâce à la répétition des tâches à accomplir.
7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	Dans chaque discipline qui relève de chaque professeur ainsi que de leurs attentes, les élèves peuvent donc arriver facilement à une confusion des attentes et des méthodes.	Les attentes pour l'épreuve de dissertation au baccalauréat de français sont différentes de celles de la dissertation en SES. Tout particulièrement sur le plan apparent, le professeur exige un plan rédigé alors qu'en SES, nous leur demandons plutôt un plan apparent. Ce phénomène peut également être rencontré sur ce qu'est une problématique.
8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu	L'erreur peut aussi venir d'une tâche complexe. Les tâches complexes sont rarement réussies la première production, c'est pourquoi ici la répétition est essentielle.	L'assimilation de la méthode AEI est complexe car elle demande de mobiliser plusieurs compétences c'est pour cela que la répétition de cette tâche est importante. Nous avons en premier lieu

		<p>décomposé cette tâche (Affirmer, Expliquer, Illustrer) puis nous avons verbalisé les critères de réussite pour que cette tâche soit bien accomplie. Enfin nous avons proposé plusieurs fois aux élèves de refaire le paragraphe dans le but de s'améliorer.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cette typologie de l'erreur n'a de sens que si l'on souhaite interpréter et trouver la source des erreurs de nos élèves. En effet, l'erreur doit avant tout être entendue, comprise et identifiée pour ensuite modifier sa source. Sans cela, impossible de progresser et d'ancrer réellement les savoirs scolaires chez nos élèves. L'erreur est donc un outil de progrès. Mais pour que cela soit efficace, il faut que l'enseignant donne à ses élèves des feedbacks pour donner la possibilité à l'élève de modifier son action. C'est ce que nous allons voir dans la suite.

1.3.2 *Le feedback : élément nécessaire et complémentaire à l'erreur*

Nous allons voir ici que le retour sur l'erreur grâce à des feedbacks est essentiel pour que l'élève puisse progresser. Nous essayerons, tout d'abord, de décrire les caractéristiques d'un bon feedback, pour ensuite voir comment faire en sorte que ces feedbacks soient entendus et utilisés par l'élève pour modifier son action et donc progresser.

« *Toute activité visant à un but a besoin d'informations en retour avant, pendant et après l'action* » voici ce que nous dit Jean Cardinet, un grand spécialiste de l'évaluation. En effet, le feedback qui est un retour sur l'action visant à provoquer une action correctrice de l'élève, peut être donné à tout moment : après une évaluation sommative ou pendant une évaluation formative. Un feedback est donc un message envoyé à l'élève. Il l'informe sur la qualité de sa performance (réussite ou échec) et en explicite les raisons. En cas de réussite, le feedback n'apporte pas de nouvelles connaissances : il explicite les connaissances dont l'élève dispose déjà et qu'il a utilisées pour réaliser la tâche

demandée. En cas d'échec, le feedback apporte un surcroît de nouvelles connaissances. Le plus souvent cela se fait par le professeur mais pas uniquement. Dans cet écrit, nous allons nous concentrer sur le rôle du professeur dans la construction des feedbacks.

Un bon feedback nécessite d'être efficace, il doit permettre à l'élève de modifier son processus d'apprentissage. C'est pourquoi un feedback doit être informatif, suffisamment précis pour guider l'élève, sans non plus lui apporter la solution finale. Un bon feedback doit permettre à l'élève de trouver une meilleure stratégie d'apprentissage ou de réalisation. Il peut se faire sous différentes formes : à l'oral, à travers les annotations sur la copie, à travers la confrontation à une autre copie, à la grille d'évaluation etc. Tous ces moyens doivent permettre à l'élève de comprendre et d'avoir une information sur ce qu'il a réussi ou ce qu'il n'a pas encore réussi à réaliser. Et surtout, comment faire pour réussir ce qu'il n'a pas encore réussi.

Il y a donc des pièges à éviter lorsqu'on donne un retour sur la production des élèves¹⁰ :

- Il ne faut pas que les feedbacks soient trop abondants sinon nous perdons les élèves dans une masse d'informations où toutes ne sont peut-être pas essentielles. Le professeur doit donc concentrer ses feedbacks sur un ou deux objectifs. Il faut accepter de ne pas signaler toutes les petites erreurs pour que les erreurs qui paraissent essentielles soient correctement traitées.
- Les feedbacks sont parfois ambiguës. En effet, un bon feedback ne doit pas être vague, sinon les élèves n'ont pas réellement les outils pour modifier et améliorer leurs tâches. Par exemple une annotation sur copie telle que « *à revoir* » ou « *faux* » n'est pas guidant pour les élèves ; ils auront l'information que ce qu'ils ont écrit est erroné mais ils ne sauront ni pourquoi ni comment mieux faire.
- Il faut faire attention à ce que les feedbacks ne soient pas agressifs. Parfois, les élèves peuvent interpréter les feedbacks comme une critique négative envers eux et non envers leur tâche. Il faut donc bien faire attention, surtout sur des feedbacks tels que les annotations, de ne pas viser l'élève en tant que tel mais bien sa production. Sinon le feedback perd de son utilité, il ne sera pas vu comme un moyen de progresser mais comme un jugement personnel.

¹⁰ VESLIN, O. et J., *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette éducation

- Le feedback doit être à la fois général et particulier. En effet, il faut faire attention à ne pas être trop impersonnel, le professeur doit essayer de constituer un feedback informatif sur la production d'un élève. Mais, il doit également être général dans le cadre d'une discipline, d'un programme destiné à des élèves d'un même âge.

Ainsi un feedback efficace doit éviter ces pièges pour essayer d'être le plus précis et informatif possible pour le destinataire.

Outre cela, faut-il encore que l'élève prenne en compte ce feedback. Pour motiver l'élève à tenir compte du feedback réalisé par le professeur, celui-ci doit proposer des remédiations, c'est-à-dire des moments où l'élève à l'occasion de transformer son erreur en réussite sur une même tâche (qui est souvent un autre exercice pour atteindre le même objectif). Un feedback a pour objectif de faire comprendre à l'élève où il en est et ce qu'il faut qu'il fasse pour atteindre l'objectif fixé, si le professeur ne propose pas de refaire et donc de possiblement s'améliorer, à quoi sert-il de faire des feedbacks ? La remédiation est donc le complément des feedbacks.

C'est lors des moments de remédiation que l'élève peut se réguler. Il est donc important de prendre du temps pour que les élèves puissent réajuster, réadapter ou encore transformer leurs connaissances et leurs compétences en refaisant une mise en situation. C'est là que l'évaluation prend toute sa dimension d'acte didactique. Nous nous efforçons, dans nos classes, de proposer des temps de remédiation à nos élèves. Par exemple, à la suite d'une évaluation sommative type Partie 1 de l'Epreuve composée, nous avons proposé à nos élèves de choisir une des deux questions pour la refaire s'ils le souhaitent. Pour que la recomposition soit meilleure, en fin de copie, chaque élève a des annotations (les points positifs de leur évaluation ainsi que les points à améliorer en priorité) ainsi que la grille d'évaluation remplie par le professeur. Nous faisons en sorte que les annotations soient le plus « guidantes » possibles, en évitant tous les pièges précédents. La grille d'évaluation donne aussi un retour pour les élèves, ils comprennent mieux leur note ainsi que les commentaires. Proposer de refaire une partie d'une évaluation a deux avantages importants : tout d'abord, cela pousse l'élève à lire les annotations et la grille et donc lire les feedbacks et enfin, cela leur permet d'avoir une vraie chance de modifier ce qui semble ne pas aller et de consolider ce qui va.

Les feedbacks sont aussi importants que l'erreur. Ils sont mêmes complémentaires. Encore une fois, un bon feedback doit absolument être le plus informatif possible. Mais, cela ne suffit pas. Il faut stimuler les élèves à s'en servir. Pour cela, nous avons proposé la possibilité de laisser refaire une partie de l'évaluation, ce qui semble être efficace pour que les élèves progressent et qu'ils ne voient plus l'erreur comme un constat mais comme une possibilité de mieux faire par la suite. Nous avons pu observer cela dans nos classes car 85% de nos élèves (échantillon de 55 élèves) nous disent lire les annotations sur la copie. Un taux aussi élevé s'explique avant tout car nous donnons souvent la possibilité de refaire une partie du devoir ; les élèves ont donc intégré le fait que les annotations (type de feedback) pouvaient les aider à progresser.

1.3.3 L'évaluation : un dialogue permanent entre élève et enseignant

Après avoir vu l'importance des feedbacks, nous montrerons dans cette sous-partie qu'il est indispensable d'installer un dialogue entre apprenants et enseignants pour que l'apprentissage soit plus efficace. La note en elle-même ne suffit pas, il est important que le professeur aide l'élève à décoder ce qu'il lui manque pour réussir la tâche¹¹.

Quel que soit le type de l'évaluation, le fait simplement de noter ne suffit pas à l'élève pour progresser. Au contraire, cela accentue l'effet sanction d'une évaluation. Comme le propose Odile et Jean Veslin, il est important de transformer la relation pédagogique. L'élève doit être vu comme un sujet en apprentissage. Le professeur, lui, est là pour aider l'apprenant à progresser. Il est formateur et non juge. Pour dépasser cela, il doit y avoir une communication entre ces deux acteurs de l'apprentissage scolaire. L'évaluation est tout particulièrement une activité de communication. Pour Jean Cardinet, l'évaluation « est un moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre. L'évaluation est donc à concevoir moins comme une activité de mesure mais comme un effort de communication ». En effet, le professeur peut avoir explicité les objectifs que les élèves doivent maîtriser en fin de période et comment les atteindre mais l'évaluation est le seul moyen que le professeur a pour se rendre compte des représentations qu'ont les élèves sur ce qu'il a dit. En évaluant, il peut se rendre compte qu'une information a mal été comprise et qu'il faut donc revenir dessus. Un simple questionnement oral du type :

¹¹ BARLOW, M., *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, 2003, ESF éditeur

« *avez-vous compris ?* » n'est pas suffisant. L'évaluation est donc bien un outil de communication car elle permet de suivre les progrès individuels des élèves et les guider par les annotations vers la réussite.

La communication n'est pas nécessairement unilatérale : du professeur vers l'élève comme nous venons de le présenter. L'auto-évaluation peut être un moyen pour le professeur de faire verbaliser à l'élève l'état de son apprentissage. Nous prendrons la définition de Nunziati¹² concernant l'auto-évaluation soit un « *discours sur sa pratique* ». L'auto-évaluation renvoie donc à une multitude de choses : celles qui portent plus sur les savoirs, qui précèdent un devoir et qui ont souvent la forme d'un QCM à celles qui concernent plutôt le cheminement intellectuel des élèves. Cette dernière est une verbalisation, qui peut être orale ou écrite, permet à l'élève de mettre des mots sur ce qu'il a voulu réaliser, sur la stratégie qu'il essaye de mettre en place pour s'améliorer... Cette auto-évaluation est d'une grande aide pour savoir ce qui pose problème dans l'apprentissage de l'élève. Le professeur peut par exemple demander à chaque fin de devoir que tous les élèves citent deux choses qu'ils pensent avoir réussi et deux de leurs échecs et comment ils peuvent s'améliorer. Cette auto-évaluation encourage la discussion de l'élève vers le professeur. L'élève conscientise son travail cognitif ce qui est très motivant pour améliorer ses apprentissages. Bien sûr, il est nécessaire que le professeur donne son avis sur cet auto-bilan. Par exemple, le professeur demande à la fin de ses devoirs à chaque élève d'identifier deux éléments de son devoir réussi et deux choses non réussis. Si l'élève pense avoir réussi quelque chose mais que pour le professeur ce n'est pas le cas. Il est important que l'enseignant lui fasse remarquer pour peut-être mettre le doigt sur un élément mal interprété par l'élève.

Ces dispositifs encouragent le dialogue entre enseignants et apprenants. Elle fait naître de la confiance entre ces deux acteurs ce qui est bénéfique pour l'apprentissage des élèves. Ces démarches doivent être régulières et suivre les élèves tout au long de l'année. Les fiches de suivi semblent être un bon outil pour l'évolution de l'élève soit retranscrite. Elles sont une simple feuille où les élèves recopient nos annotations en fin de copie qui récapitulent deux choses qu'ils ont réussies et deux points à améliorer. Les élèves la complètent au fur et à mesure des DS ce qui permet au professeur et à l'élève de voir la

¹² NUNZIATI, G., « pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *cahiers pédagogiques*, n°280, janvier 1990.

progression. Le professeur favorise le dialogue avec ses élèves grâce à cela. Nous pouvons imaginer que cela devienne un rituel. Les élèves pourraient directement dans leur copie dialoguer avec le professeur. Par exemple, il essaye d'utiliser un mécanisme vu en cours pour expliquer une idée. Pourquoi ne pourrait-il pas écrire : « *j'ai essayé de mobiliser un mécanisme vu en cours : le cycle du crédit, ai-je réussi ?* ». Le professeur verra donc directement les efforts qu'a fait l'élève et lui répondre. La copie n'est donc plus une simple production à vérifier, un état des savoirs mais aussi le support d'un dialogue pour favoriser les apprentissages. Cela peut permettre au professeur d'améliorer ses annotations et feedback.

La communication grâce à l'auto-évaluation que nous avons présentée n'est donc pas à négliger et ne doit pas être seulement orale. Elle se joint à ce que nous avons dit sur les feedbacks. Cette communication pourra aider les élèves à rectifier leurs erreurs par une nouvelle stratégie si le professeur propose une remédiation à l'élève. Elle le guidera sans trop lui donner d'indication. Celle-ci pourra être aussi le lieu de communication. Tout ce que nous avons présenté permet à l'élève de se rendre compte que l'évaluation est un outil nécessaire à sa progression.

2 EXPERIMENTATION CHOISIE

2.1 La progression des élèves par des annotations « guidantes » sur la copie

Suite à notre revue de la littérature, nous avons choisi de nous concentrer sur un point particulier ; celui des annotations. A travers l'état de l'art, nous avons trouvé des définitions, conseils pour que celles-ci soient bénéfiques et non « sanctionnantes » auprès des élèves. Cependant nous n'avons trouvé que peu d'écrits expliquant qu'elles peuvent être un facteur à part entière dans la progression des élèves. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à ce sujet.

Pour ce faire, nous allons tout d'abord nous concentrer sur la problématique ainsi que les hypothèses que nous avons choisies de traiter (2.1.1). Puis nous vous présenterons rapidement le déroulement de l'expérimentation (2.1.2) ainsi que les participants (2.1.3).

2.1.1 Problématique et hypothèses de l'expérimentation

L'expérimentation que nous avons menée porte essentiellement sur la correction de copies. Notre problématique a beaucoup évolué lors de notre travail de recherche. En effet, au départ, nous voulions faire deux expérimentations différentes. Celle de Sandy devait porter sur l'utilisation des grilles et comment les rendre accessibles aux élèves. Anna, elle, s'était directement intéressée aux annotations et leurs efficacités pour faire progresser les élèves suite à la lecture du livre de Veslin sur la correction de copies.

Après différents rendez-vous avec notre tuteur Thomas Blanchet et Cécile Nurra, chercheuse en sciences de l'éducation, nous sommes arrivées à la conclusion que deux expérimentations distinctes risquaient de ne donner aucun résultat étant donné notre échantillon trop peu important. En effet, nous voulions faire l'expérimentation avec nos classes de 1^{ère} ES. Les deux classes réunies donne un total de 55 élèves ce qui semble plus adéquat.

Le sujet sur lequel nous voulions travailler était l'évaluation des élèves. Après diverses lectures et grâce à notre début d'année de stage, nous nous sommes rendu compte de certains problèmes. Dans notre pratique, nous voulons vraiment que l'évaluation soit un outil de

progression pour les élèves. Nous pensons avoir instauré un climat de confiance qui fait que les élèves ne vivent plus avec le sentiment que l'évaluation est une sentence. Pour autant, il était très important pour nous de réfléchir sur comment rendre ces temps d'évaluation efficaces pour que les élèves progressent dans leurs apprentissages. Après diverses réflexions, nous nous sommes rendu compte que nos annotations n'étaient pas idéales. Parfois, nous les guidons trop en leur donnant la réponse ce qui les empêche réfléchir. Et, d'autres fois, nous restons trop vagues ce qui ne permet pas aux élèves de voir le chemin qu'il lui reste à parcourir pour atteindre l'objectif.

Nous avons choisi cette expérimentation car elle sera la plus intéressante pour améliorer nos pratiques. Comme nous venons de le dire, nous nous posons encore beaucoup de question sur l'annotation des copies et leur impact sur la progression des élèves. C'est pour cela que les problématiques suivantes nous ont semblées intéressantes à traiter lors de notre expérimentation. : Dans quelle mesure un feedback par des annotations « guidantes » est efficace pour la progression des élèves ?

Nous émettons donc comme hypothèse principale que ce sont bien les annotations « guidantes » qui favorisent la progression des élèves. Nous considérerons comme des annotations « guidantes », des feedbacks suffisamment informatifs sur la démarche pour que l'élève puisse entreprendre dans le but d'améliorer ses compétences. Cependant, guider ne signifie pas donner la solution aux élèves. En effet, un bon feedback doit permettre à l'élève de faire un état des lieux de ses savoirs et compétences mais également donner des pistes de réflexion sur la démarche à entreprendre pour s'améliorer. Par la suite nous proposerons une typologie d'annotations « guidantes » et « non guidantes ».

2.1.2 Présentation exhaustive de l'expérimentation mise en place

L'expérience menée a été réalisée dans les deux classes de première dans deux lycées différents, au total 55 élèves ont participé. Ceux-ci seront décrits dans la sous-partie suivante.

Notre expérimentation aura bien évidemment pour but de valider ou invalider notre hypothèse de départ. Pour cela nous avons donc fondé l'expérimentation sur une épreuve type baccalauréat de sciences économiques et sociales (précisément la deuxième partie de l'épreuve composée). Les étapes de notre expérimentation sont décrites rapidement ci-dessous :

Première étape : Travaux Dirigés d'une ou deux heures avec présentation des compétences pour la partie 2 de l'épreuve composée (EC2) à partir d'un document statistique. Nous avons présenté les attentes à nos élèves en découpant la grille d'évaluation comme étant les trois étapes nécessaire à réaliser dans la copie.

Deuxième étape : Mise en application à travers une évaluation. Les élèves ont eu un document statistique pour répondre aux compétences de l'EC2. Ce travail est ramassé et noté. Le professeur fera des annotations sur toutes les copies, cependant, aléatoirement, la moitié des copies seront annotées avec des feedbacks « guidants » et l'autre moitié avec des annotations « non guidantes ».

Troisième étape : Le professeur redonne les EC2 aux élèves (environ dix minutes), un temps de lecture et de compréhension des annotations a été laissé aux élèves. Puis, le professeur redonne un autre document statistique (avec les mêmes compétences sur la lecture des données chiffrées) pour qu'ils refassent l'exercice. Les élèves auront donc accès à leurs annotations de la copie précédente. Celle-ci sera également ramassée et notée.

Quatrième étape : La dernière copie est redonnée aux élèves. Ils prennent en compte leurs notes et annotations. Un questionnaire type fermé a été donné aux élèves.

Ces deux dernières étapes nous permettrons de voir l'influence des feedbacks sur l'implication de l'élève dans sa tâche ainsi que sa progression (ou non progression).

2.1.3 Les participants à l'expérimentation

Les établissements concernés par notre expérimentation sont nos établissements de stage soit le lycée Pierre du Terrail de Pontcharra (38) et le lycée des Eaux Claires de Grenoble (38). Nous avons choisi de tester notre hypothèse sur nos classes de premières ES. Cette partie aura pour objectif de faire une typologie des élèves concernés.

Le lycée des Eaux Claires regroupe 1167 élèves de tous niveaux. La classe expérimentée (1^o ES 3) est composée de 35 élèves dont 15 garçons et 21 filles. Cette classe se caractérise par un niveau moyen mais une ambiance de convivialité et de travail se dégage. Les élèves sont enthousiastes et volontaires, tout particulièrement lors des remédiations sur les évaluations.

Le lycée de Pontcharra, Lycée Pierre du Terrail, accueille près de 1 000 élèves dont les origines sociales sont plutôt privilégiées. La classe sur laquelle l'expérimentation a été tentée est la 1ère ES3 qui est composée de 20 élèves dont 7 filles et 13 garçons. Le niveau est très bon. Les élèves travaillent beaucoup et sont aussi très volontaires et intéressés. La participation orale est leur point fort.

Tableau 2 : Comparaison des moyennes de SES sur le second trimestre

	moyenne < 8	8 > moyenne < 10	10 > moyenne < 12	12 > moyenne < 15	moyenne > 15
1ES 3 (Lycée des Eaux Claires)	4	7	10	10	4
1 ES 3 (Lycée Pierre du Terrail)	0	0	1	13	6

Nous avons cherché à être sur les mêmes compétences ainsi que sur la même partie du programme, cela dans un souci d'efficacité de l'expérience menée. Ainsi, nous en étions au thème 4 du programme d'économie intitulé « Monnaie et financement », plus précisément sur la troisième sous question de ce thème : « Qui crée la monnaie ? ». Nous avons donc vu les mêmes notions, cela nous a permis de choisir un document commun qui était faisable pour nos deux classes. En ce qui concerne les compétences visées pour l'évaluation, nous en étions exactement au même niveau avec nos élèves. Nous avons donc même construit ensemble une séance pour présenter la partie deux de l'épreuve composée à nos élèves. Cela nous a permis d'être parfaitement au point sur les attentes et objectifs que nous pouvions exiger toutes les deux à travers notre évaluation.

2.2 Procédure et déroulement de la recherche

Dans cette partie nous verrons dans le détail le protocole de recherche. Nous vous présenterons le déroulement de l'expérience dans nos classes (2.2.1), puis nous exposerons les documents choisis pour l'expérimentation (2.2.2) ainsi que nos outils de correction (2.2.3).

2.2.1 Le déroulement de l'expérimentation dans deux classes de première ES

Plus précisément, nous allons décrire notre protocole de recherche, avec le plus de détails possibles, dans sa mise en place auprès des expérimentés. Nous veillerons à justifier nos choix en cours de présentation.

Pour reprendre les étapes précédemment décrites, notre protocole a donc commencé par une mise en commun au niveau des attentes et compétences exigées dans les grilles du baccalauréat pour l'épreuve de l'EC2. Ce travail a donc été réalisé en amont, nous nous sommes retrouvées pour co-construire une séance de travaux dirigés en confrontant nos représentations sur les attentes pour cette épreuve. Nous nous sommes rendu compte que nous n'avions pas exactement la même interprétation de la grille. Par exemple, sur la grille d'évaluation est marquée la compétence « fournir une lecture correcte », nous n'avions pas la même idée de ce que signifier cette compétence. Pour Sandy, il lui semblait nécessaire que les élèves fassent une lecture correcte avec du sens (donc reformulée) avant même de chercher à répondre au sujet du devoir. Pour Anna, elle ne semblait pas voir l'utilité au départ, mais finalement, en corrigeant ses premières copies, cela lui est apparu comme une bonne idée.

Ce travail en aval nous a donc permis de bien coordonner nos attentes pour les présenter clairement aux élèves par la suite.

Puis, nous avons donné à nos élèves le même devoir au même moment (à 1 jour près). Celui-ci comprenait un document statistique de type graphique. Les élèves ont eu vingt minutes en classe pour faire l'évaluation. Le choix du document sera présenté ci-après.

Nous nous sommes retrouvées pour corriger nos copies. En effet, il nous semblait essentiel de corriger ensemble ; et en effet, plusieurs questions ont émergé lors de la correction. Nous avons partagé nos avis sur les copies pour être sûres de bien corriger. Nous avons donc séparé par moitié nos paquets de copie aléatoirement. Un paquet recevrait des annotations « guidantes » et l'autre partie des annotations mais « non guidantes ». Puis nous avons saisi les notes (sur 4 points) ainsi que la caractéristique sur les annotations reçues dans un logiciel de calcul pour avoir une base de données partagée.

Nous avons ensuite rendu les copies à nos élèves respectifs. Dans nos deux classes, nous avons veillé à leur laisser un temps de lecture et de compréhension des annotations en présentiel. Directement nous leur avons signalé qu'une autre EC2 sera à faire en classe pour compléter la première note. Nous leur avons laissé une semaine pour bien intégrer les annotations. Les copies devaient être rapportées par les élèves lors de la deuxième EC2 pour qu'ils puissent avoir les annotations sous les yeux. Les élèves ont, dans l'ensemble bien rapporté leur première copie, 80% l'avait pendant le devoir.

Nous avons dû ensuite corriger les copies ensemble, mais cette fois nous avons moins besoin de l'avis de l'une ou de l'autre. Nous avons donc complété notre fichier avec les secondes notes. Nous avons ensuite rendu les EC2 à nos élèves. Directement après, nous leur avons demandé de remplir un questionnaire.

L'expérimentation s'est déroulée selon le calendrier suivant :

Etape 1	TD de présentation de l'EC2	Sandy fait : 11/03 Anna fait : 29/02 et 3/03 Heure dédoublée (TD)
Etape 2	Mise en application	Anna fait : 24/ 03 Sandy fait : 25/03
Etape 3	Rendu	Anna fait : 31/03 Sandy fait : 1/04
Etape 3 B	Nouvelle mise en application	Anna fait : 4/04 Sandy fait 4/04
Etape 4	Questionnaire	Anna fait : 8/04 Sandy fait : 7/04

2.2.2 Le choix des documents

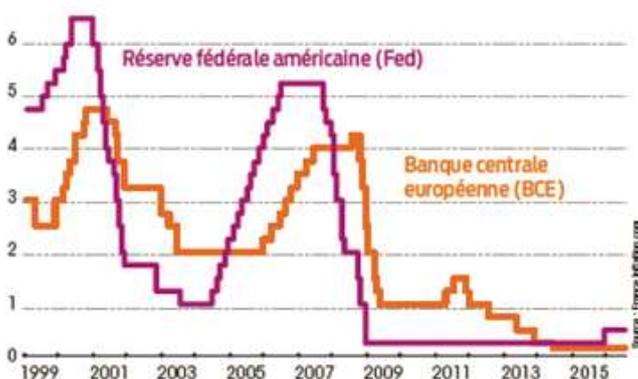
Nous allons vous présenter les supports que nous avons utilisés lors de notre expérimentation. Nous vous présenterons d'abord les documents retenus pour nos évaluations, puis les supports que nous avons utilisés pour corriger et enfin les annotations que nous avons rédigées au préalable.

➤ Les évaluations données

Pour notre expérimentation nous avons dû construire deux évaluations de type EC2. Il a donc fallu trouver deux documents. Sur les conseils de notre tuteur de mémoire et de nos tutrices en établissement nous avons choisi de garder le même savoir-faire statistique pour limiter le niveau de difficultés. En effet, si nous changions de savoir-faire par exemple en passant d'une lecture de taux d'intérêt à une lecture en indice, les résultats de notre expérimentation auraient pu être faussés. Les élèves auraient pu ne pas progresser car ils auraient rencontré des difficultés sur la lecture. De plus, les feedbacks qui auraient été donnés après la correction n'auraient pas porté sur cela. Il y aurait pu avoir un impact sur nos résultats. La recherche de documents ayant le même savoir-faire statistique et de la même difficulté a été longue. Nous nous sommes toutefois mises d'accord sur les deux documents suivants.

Document 1 : étape 2

Evolution des taux directeurs de la BCE et de la Fed, en %



Document 2 : étape 3

Evolution du taux de chômage
Selon le territoire



servatoire des zones urbaines sensibles - rapport 2013 - © Observatoire des inégalités

Nous avons donc décidé de choisir des documents qui traitent de l'évolution de deux variables. Le premier concerne les taux directeurs de la BCE et de la Fed et le deuxième montre l'évolution du taux de chômage dans les zones urbaines sensibles (ZUS) et les territoires hors

ZUS. Les deux documents portent sur des sujets différents ce qui n'est pas un problème pour l'expérimentation car le savoir-faire que nous évaluons est : le traitement d'un document statistique pour répondre à un sujet. Pour cette compétence, aucun savoir savant n'est nécessaire.

Toutefois, les élèves peuvent rencontrer des difficultés lors de l'étude de ces deux documents. La première difficulté se trouve dans les titres. Les deux documents sont intitulés « évolution... ». Les élèves pourraient croire que le pourcentage est un taux d'évolution. La deuxième difficulté potentielle est : en abscisse, les dates ne sont pas identifiées pas un tiret mais par le segment entre les deux tirets. Nous n'avons pas trouvé d'autres difficultés. C'est pour cela que nous avons choisi ces documents.

Une fois, les documents choisis nous avons dû définir un sujet pour chacun d'entre eux. Les sujets ne devaient pas être exactement les mêmes mais pour autant ne pas demander des tâches complètement différentes. En effet, dans ce cas-là, l'objet de notre recherche aurait perdu de l'intérêt car certains élèves auraient eu du mal à comprendre que les feedbacks sont un outil pour progresser. C'est pour cela que nous nous sommes accordées sur les deux sujets suivants :

- Après avoir présenté le document, vous montrerez l'évolution des taux d'intérêt directeurs entre 1999 et 2015 (évaluation 1)
- Après avoir présenté le document, vous caractériserez l'évolution du taux de chômage selon le territoire entre 2013 et 2012 (évaluation 2)

2.2.3 Les outils de correction

Pour éviter les biais dans notre expérimentation, nous avons au préalable décidé ensemble de la grille d'évaluation et des annotations que nous allions mettre pour se mettre d'accord sur ce qu'est annotation « guidante » et ce qui ne l'est pas.

➤ Les annotations

Pour notre expérimentation nous avons clairement décidé de tester les feedbacks qui ont comme fonction d'évaluer l'écart au but et d'aider les élèves dans la réalisation d'une tâche selon la typologie de Bosc-Miné¹³. L'objectif de ce mémoire étant de réfléchir sur comment l'évaluation peut permettre aux élèves de s'améliorer grâce aux feedbacks. Ces deux types de feedback semblent les plus efficaces car ce sont ceux que nous utilisons le plus lors des

¹³ Christelle Bosc-Miné (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. L'Année psychologique, 114, pp 315-353

évaluations. Notre hypothèse étant que les annotations « guidantes » écrites par le professeur permettent aux élèves de progresser, nous avons répertorié les annotations qui pouvaient plus ou moins guider les élèves.

Pour notre expérimentation, Cécile Nurra nous a conseillé de définir au préalable les annotations que nous comptons mettre aux élèves pour que l'on soit toutes les deux d'accord sur celles que nous allons utiliser pour que l'expérience soit plus juste. Le document suivant recense les différentes annotations que nous allons mettre sur les copies.

Titre : Classification des feedbacks- annotations

Annotations « guidantes »	Annotations « non guidantes »
<ul style="list-style-type: none"> - Il manque éléments sur la présentation de document, réfère toi à la grille. - Il te manque l'unité pour que ta lecture soit complète. - Erreur sur la variable, il faut te référer au titre pour savoir ce qu'est la variable. - N'oublie pas de reformuler le titre pour donner du sens à ta lecture. - Pour trouver les différentes périodes dans le document, trouve les sommets qui représentent le début / fin d'une période. - Une évolution doit toujours être qualifiée : soit c'est une baisse soit c'est une augmentation. - Pour mettre en relation et donc répondre au sujet, il faut que tu prouves l'implication d'une courbe sur l'autre. - Tout propos doit être prouvé par un chiffre avec une manipulation : coefficient multiplicateur ou points de pourcentage. - Tout propos doit être prouvé par un chiffre avec une manipulation : coefficient multiplicateur ou points de pourcentage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du document incomplète - Lecture fausse - Lecture incomplète - Tu n'as pas périodisé la courbe - Tu n'as pas mis en relation les courbes - Tu n'as pas fait émerger de tendance - Tu n'as pas mis de données - Tu n'as pas répondu au sujet - Manque d'illustration. - Flou / pas clair. - Maladroit

- Une courbe doit toujours avoir un qualificatif décroissant ou croissant, surtout pour montrer une tendance générale.

Il a été difficile de rester « non guidant » pour les copies qui devaient l'être. Nous nous sommes rendu compte que nous étions souvent « guidantes » dans nos corrections et il a donc fallu se forcer pour ne pas nuire à notre expérimentation.

➤ Les grilles d'évaluation

Pour corriger nos copies type EC2, nous avons utilisé les grilles d'évaluation suivantes. Les élèves ont eu, à chaque réalisation de leur devoir, la grille qui a servi à corriger leur copie. Ainsi les élèves avaient des annotations mais aussi la grille d'évaluation correspondante à leur note.

Ci-dessous, vous trouverez les grilles avec lesquelles nous avons évalué le travail de nos élèves. Nous nous sommes basées sur les grilles du baccalauréat de sciences économiques et sociales de Grenoble. En effet, nous les trouvons claires et précises. Les trois compétences évaluées sont bien séparées ce qui permet de ne pas pénaliser plusieurs fois une même erreur. Nous avons modifié les critères de réussite pour qu'ils soient plus proches de notre document et qu'ils soient plus explicites pour nos élèves.

Grille pour l'étape 2 (première correction de l'EC2)

Compétences	Critères de réussite	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Points
Présenter le document	Identifier : date, source, unités, titre, nature du document, variables, champs Présent en début de réponse	5-6	3-4	1-2	0	0,5
Fournir une lecture correcte	Une ou plusieurs phrases de lecture correcte, complète et donnant du sens <i>Le taux directeur de la BCE était de 3% en 1999 alors que celui de la banque fédérale américaine était de 4,6%.</i>	Correcte, complète, sens		Sans reformulation	erreur	1,5
Manipuler des données statistiques pour répondre à la tâche	Pour répondre à la tâche, l'élève a : - Périodiser le document en 4 ou 5 périodes - Mise en relation des deux courbes : corrélation Avec des chiffres : lectures comparées, coefficients multiplicateurs, points de pourcentages	Périodisation des courbes et mise en relation	Une seule des deux	Une seule des deux mais de manière maladroite	Pas de réponse au sujet	2

Grille pour l'étape 3 (deuxième correction d'EC2) :

Objectifs	Critères de réussite	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Pts
Présenter le document	Identifier : date, source, unités, titre, nature du document, lieu, champs Présent en début de réponse	5-6	3-4	1-2	0	0,5
Fournir une lecture correcte	Une ou plusieurs phrases de lecture correcte, complète et donnant du sens <i>En France, lors de l'année 2005, 10% de la population active ne vivant pas dans une ZUS était au chômage.</i>	Correcte, complète, sens		Sans reformulation	erreur	1,5
Manipuler des données statistiques pour répondre à la tâche	Pour répondre à la tâche est utilisé : <ul style="list-style-type: none"> - Tendance générale des deux courbes - Périodisation après et avant 2008. - Mise en relation : marquer la différence du taux de chômage entre ZUS et hors ZUS Avec des chiffres : lectures comparées, coefficient multiplicateur, point de pourcentages	3 éléments pour répondre à la tâche	3 éléments mais pas complets (seulement lectures comparée) ou deux sur les trois	Moins de deux éléments	Pas d'élément	2

Il y a très peu de changement entre la première et la deuxième grille. Les attentes en terme de compétences sont les mêmes. Il est important au niveau pédagogique de garder à chaque fois la même base pour que les élèves retrouvent leurs repères.

Nous avons présenté notre protocole d'expérimentation. Son élaboration a été guidée par Cécile Nura, chercheuse en sciences de l'éducation et Thomas Blanchet, notre tuteur. Cette partie a été longuement réfléchi pour que les résultats soient les plus réalistes possibles. Dans la partie suivante, nous vous présentons les résultats auxquels nous avons abouti.

3 RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION

Cette partie a vocation de présenter nos résultats mais non les discuter. Nous présentons simplement les conclusions de nos expérimentations. Dans un premier temps, les résultats en termes de notes (I). Dans un seconde temps, nous prendrons un temps pour justifier notre questionnaire ainsi que le présenter (II). Puis nous finir par les résultats de ce même questionnaire (III).

3.1 Résultats concernant les évaluations

Dans cette partie nous nous attarderons sur les évaluations. Quelles ont été les notes aux différentes évaluations ? (3.1.1). Y-a-t-il eu progrès entre ces deux évaluations ? Et si oui, dans quelle mesure sont-elles liées aux annotations ? (3.1.2).

3.1.1 Les notes des deux évaluations

Nous avons donc donné deux évaluations de la partie 2 de l'Epreuve Composée type baccalauréat. Puis, nous avons construit des graphiques de la répartition des notes de nos élèves.

Nous pouvons constater que, lors de la première évaluation, les notes sont plutôt faibles. La moyenne de nos deux classes est à 2,5 sur 4. Cela peut s'expliquer par le fait que ce soit la première EC2 que nos élèves faisaient en évaluation. La seconde évaluation a bénéficié d'une meilleure moyenne, elle était de 3 sur 4 soit 0,5 point d'amélioration en moyenne dans nos deux classes.

De plus, la répartition des notes est elle aussi très différente entre les deux évaluations qui, nous le répétons, étaient de la même difficulté. Les productions, sur un barème de 4 points, ont été de 0,75 à 3,5 points pour la première évaluation (voir Figure 1). Pour les productions de la seconde évaluation, les notes se répartissent entre 2,5 et 4 : Soit une plus forte concentration de

bonnes notes. De plus, un grand nombre d'élèves ont atteint les 4 points sur 4, soit 36% de la classe (voir Figure 2).

Figure 1 : La répartition des notes de la première évaluation

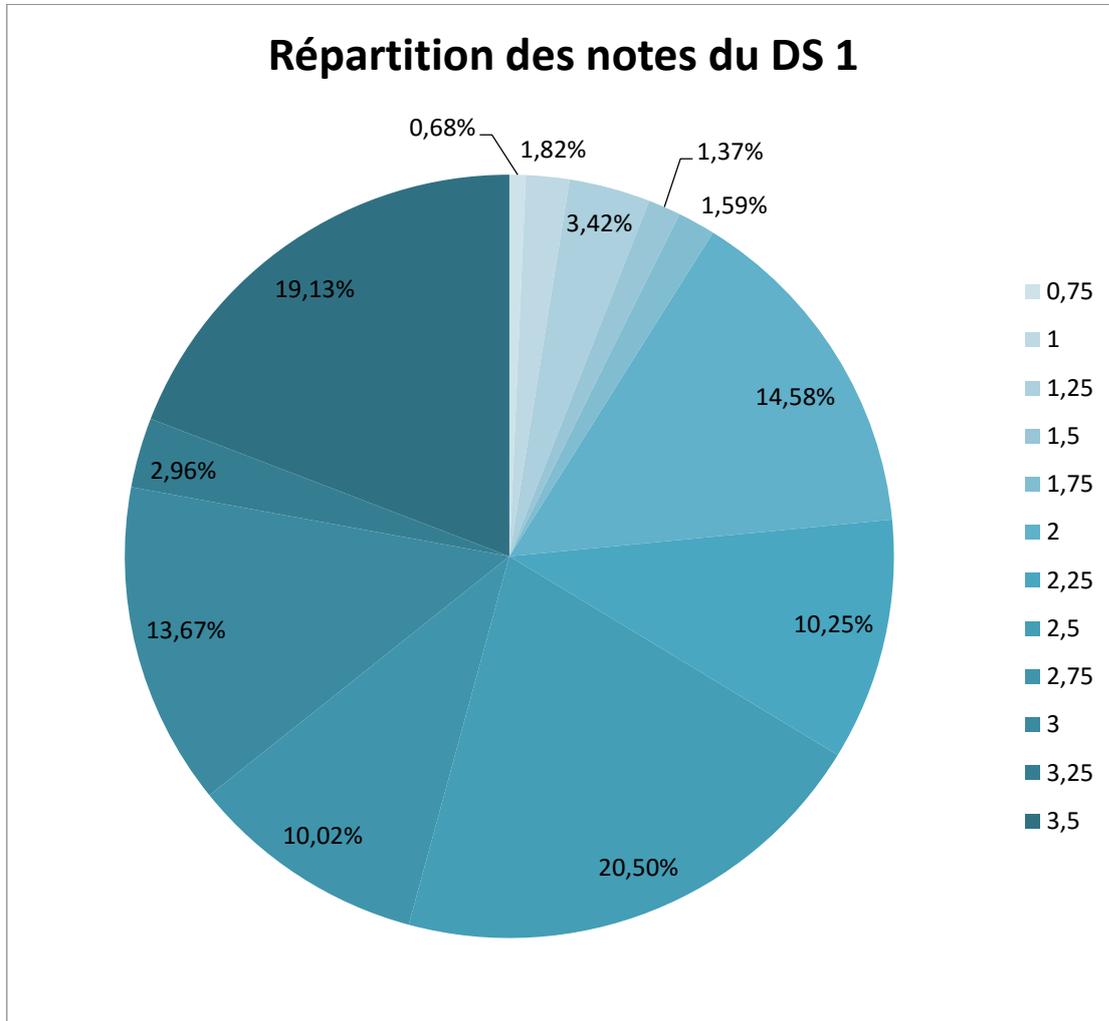
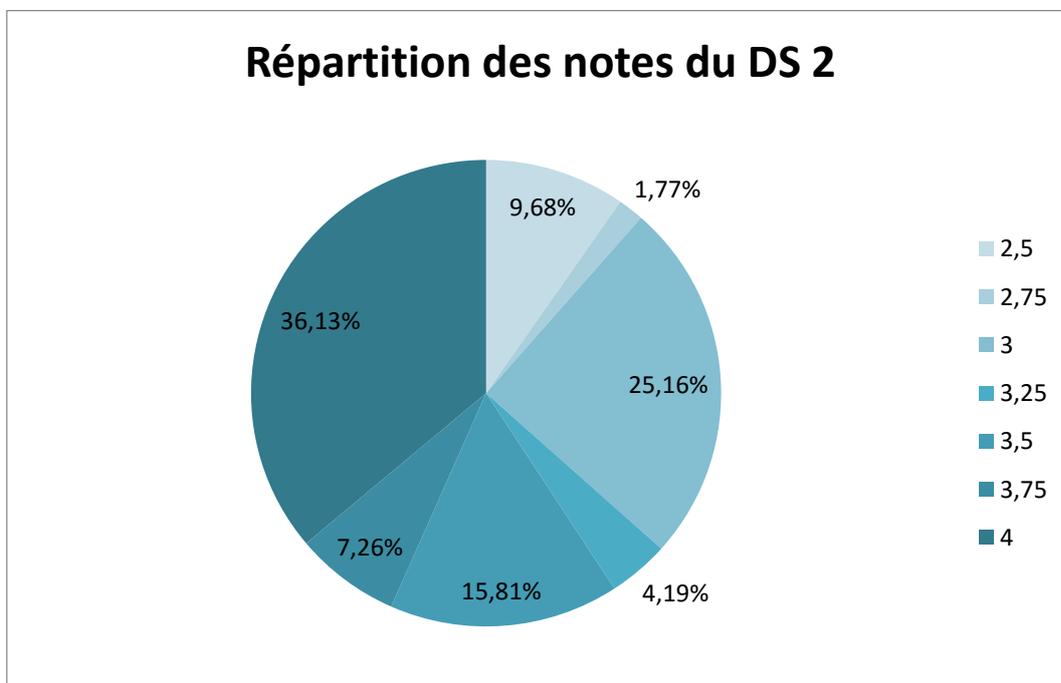


Figure 2 : La répartition des notes de la deuxième évaluation



Nous pouvons d'ores et déjà voir que la deuxième évaluation a mieux été réalisée par les élèves. Ce qui induit une certaine progression de leur part sur la compréhension ainsi que la réalisation de l'épreuve autour d'un document statistique. C'est ce que nous allons voir plus précisément par la suite.

3.1.2 La progression des élèves

Les élèves ont certes progressé mais nous allons voir dans quelle mesure. Nous pouvons voir, grâce à la Figure 3, que nos élèves n'ont pas tous progressé. En effet, 17% ont régressé par rapport à la première note allant de -1,75 point à zéro point. Mais tous les autres élèves ont progressé d'au moins 0,5 point. Ainsi une grande partie de nos classes a progressé lors de leur deuxième évaluation grâce à une stratégie adéquate.

Pour être plus précis, il faut s'attarder sur la Figure 4. Concernant les 17% qui ont régressé ; nous voyons qu'en réalité une grande partie de ces élèves a stagné. Ils n'ont ni régressé ni progressé. 20% d'entre eux, ont un écart de zéro point, ce qui montre bien qu'il n'y a que très peu d'élèves qui ont effectivement régressé. De plus, les fortes progressions ainsi que les fortes régressions sont relativement rares, environ 2% des élèves pour chaque type d'évolution. De manière moins précise mais plus parlante, plus des trois quart de nos élèves ont progressé entre 0,25 et 2 points supplémentaires sur leur deuxième évaluation par rapport à la première.

Figure 3 : Les écarts de progrès ou de régression des productions élèves entre les deux évaluations

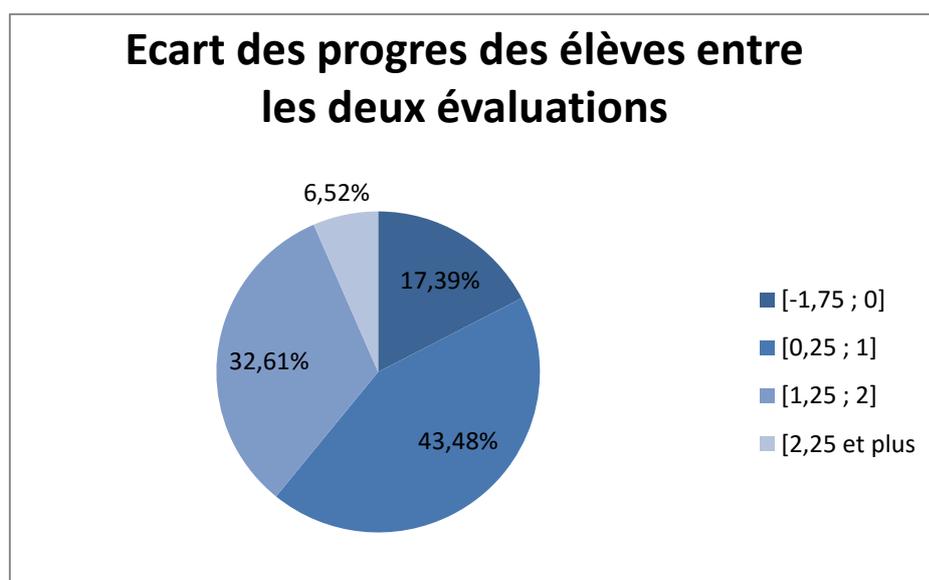
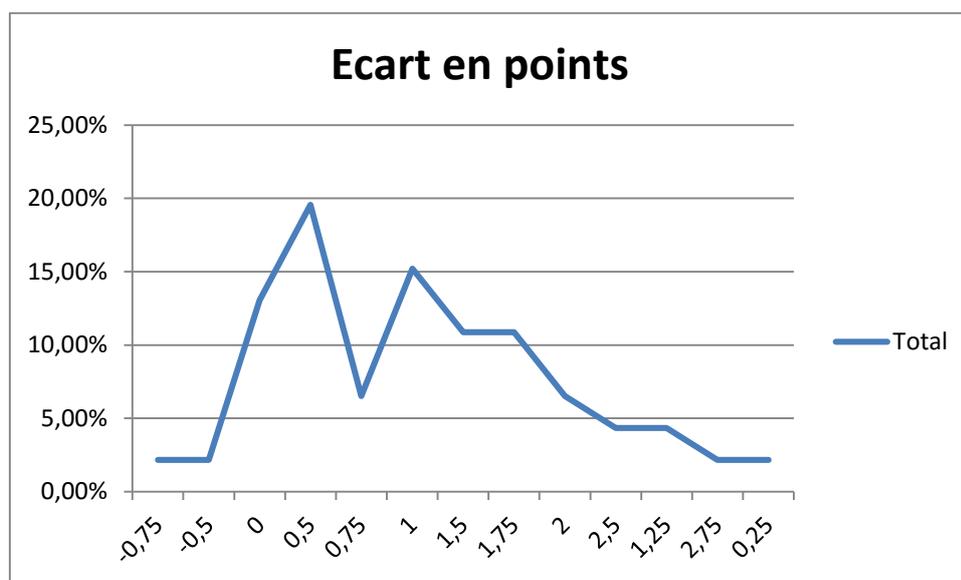


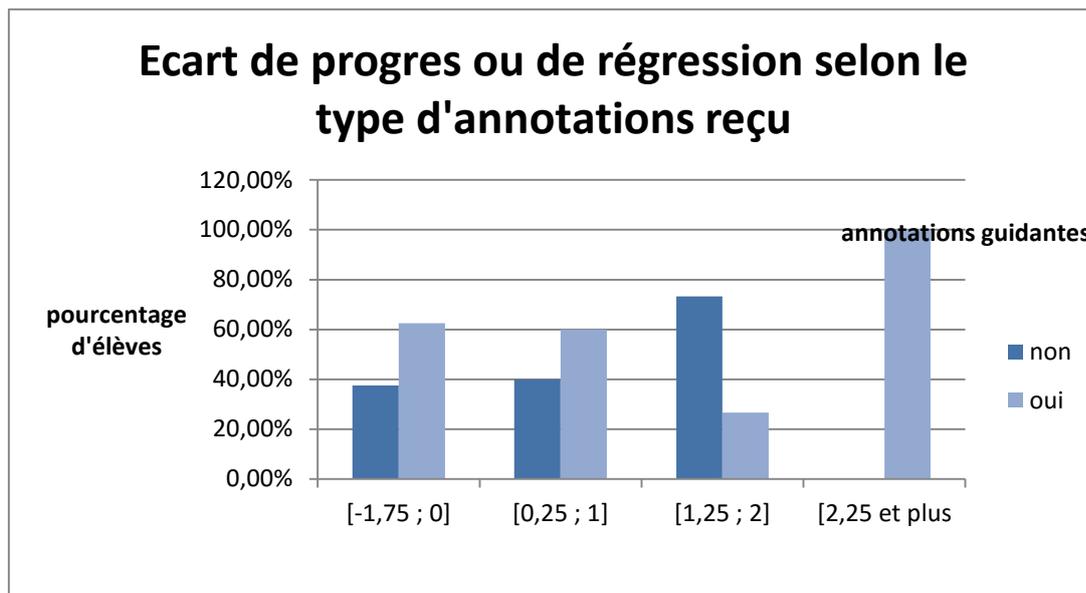
Figure 4 : La répartition des élèves sur l'écart en point entre les deux évaluations



Une fois l'évolution de nos élèves décrite, nous pouvons nous concentrer sur les annotations qu'ils ont reçues. Grâce à la Figure 5, nous détaillerons notre analyse. Tout d'abord un élément clé est à noter, les élèves ayant le plus progressé (au moins 2,25 points supplémentaires) ont tous reçu des annotations dites « guidantes ». Mais nous remarquons également, que les élèves ayant eu des annotations « non guidantes » (couleur bleue dans la figure) ont su également progresser mais dans une moindre mesure. Sur 100 élèves ayant reçus des annotations « non guidantes », 73 ont gagné entre 1,25 et 2 points. Concernant la progression entre 0,25 et 1 point supplémentaire, ici les annotations « guidantes » semblent avoir permis d'améliorer la note lors de la deuxième évaluation (60% des élèves ayant connu ce progrès avaient reçu des annotations « guidantes »). Cependant 62% des élèves ayant régressé ou stagné (entre -1,75 et 0 point) ont également reçu des annotations « guidantes ».

La progression des élèves n'est donc pas nettement corrélée aux annotations. Nous pouvons certes, estimer que ceux qui ont le plus progressé ont été avantagés par des annotations « guidantes ». Mais les élèves ayant régressé ont eux aussi reçu des annotations « guidantes ». Nous ne pouvons donc pas être catégoriques sur le rôle joué par les annotations.

Figure 5 : La progression en écart de point par rapport au type d'annotation donné sur la copie



Ainsi nos élèves ont plutôt progressé en moyenne, ce qui est encourageant.

3.2 Présentation du questionnaire au regard de notre expérimentation

La partie suivante a pour objectif de présenter le questionnaire que nous avons donné aux élèves à la fin de notre expérimentation. Nous montrerons d'abord pourquoi il a été nécessaire (3.2.1) puis ensuite nous le présenterons (3.2.2). La forme finale de notre questionnaire se trouve en annexe.

3.2.1 *Le choix du questionnaire*

Lors des premières réflexions sur notre mémoire, nous pensions seulement faire une étude comparative des notes obtenues par nos élèves lors des deux évaluations. Cécile Nurra, nous a conseillé de compléter cette expérimentation par un questionnaire pour mieux comprendre les enjeux auxquels nous allions être confrontées. Il a été donné « à chaud » c'est-à-dire juste après le rendu des deuxièmes EC2 pour que les élèves donnent leur ressenti sur leur progression. Ce questionnaire couplé aux résultats des élèves nous a vraiment permis d'expliquer l'impact des annotations sur la progression des élèves.

De plus, nous nous sommes rendu compte que les élèves ayant eu des annotations « non guidantes » avaient plus progressé que les élèves ayant eu des annotations « guidantes » quand nous regardions les moyennes générales. Nous avons donc dû réfléchir aux autres éléments pouvant rentrer en compte pour comprendre cette progression plus forte. Le questionnaire a alors vraiment été nécessaire. Les notes en elle-même ne pouvaient pas nous donner des pistes pour comprendre ce résultat qui réfute notre hypothèse.

Enfin, sur les conseils de Cécile Nurra, nous avons décidé de rédiger un questionnaire de type fermé. Le traitement aurait été trop compliqué si les questions avaient été ouvertes. Dix-sept questions sont donc en fait des affirmations. Pour chacune d'entre elles, les élèves devaient dire s'ils étaient plus ou moins d'accord. Cinq choix de réponse s'offraient à eux : pas du tout d'accord, pas d'accord, un peu d'accord, d'accord et tout à fait d'accord. Grâce à ce format, le traitement des données a été facile et nous a permis de mettre en évidence certaines tendances que nous détaillerons par la suite.

Nous avons toutefois choisi de mettre comme question finale une question où les élèves pouvaient répondre avec leurs propres mots : « Avec vos mots, expliquez pourquoi vous avez progressé ou non entre les deux EC2 ? ». Nous l'avons fait pour voir si des choses intéressantes ressortaient. Les réponses sont très différentes les unes des autres. Les élèves qui n'ont pas progressé sont plus revenus sur leur méthode de travail en expliquant leur moins bonne note par un manque de travail à la maison. Les élèves qui ont progressé ont très bien identifié l'importance des annotations dans leur réussite mais aussi celle des grilles. Nous n'avons toutefois pas pu traiter les informations retirées pour les raisons que nous avons évoquées plus haut.

La question de l'anonymat a été abordé mais très vite abandonné car la mise en place aurait été trop longue et le suivi des élèves trop compliqué. Nous avons donc demandé aux élèves d'écrire leur nom sur chaque questionnaire. Cela a été plus simple pour le croisement des données avec les résultats des EC2.

3.2.2 Le choix des questions

Le choix des questions a été longuement réfléchi entre nous. Nous avons sollicité notre tuteur, Thomas Blanchet, qui nous a donné un retour très instructif. En effet, lors de notre

premier questionnaire certaines affirmations n'étaient pas claires. Les élèves pouvaient ne pas comprendre leurs sens. Cette relecture a permis d'éviter ce fait-là.

En annexe se trouve le questionnaire que nous avons donné aux élèves mais ci-dessous vous trouverez les 17 affirmations proposées aux élèves. Ils devaient signifier leur accord ou non avec celles-ci.

Affirmations	Thèmes
1. Le niveau de difficulté de la première EC2 m'a surpris. 2. Le niveau de difficulté des deux EC2 était le même. 3. J'ai été suffisamment préparé pour faire la première EC2. 4. J'ai été suffisamment préparé pour faire la deuxième EC2.	Le contexte
5. Je lis toujours mes annotations sur mes copies de SES 6. Pour cette épreuve, j'ai particulièrement lu les annotations sur ma copie de SES. 7. Je ne comprends pas ce que veut dire la professeure dans ses annotations. 8. Les annotations sur ma copie m'ont permis de mieux de comprendre ma note. 9. Les annotations sur ma copie m'ont permis de m'améliorer. 10. Les annotations de la première EC2 m'ont aidé à réussir la deuxième EC2. 11. Les annotations sur ma copie me sont utiles que si je peux les réappliquer pour un autre devoir similaire.	Les annotations
12. La grille d'évaluation est plus utile que les annotations pour comprendre ma note. 13. La grille d'évaluation est plus utile que les annotations pour m'améliorer.	La grille d'évaluation
14. Le fait de refaire le devoir est bénéfique pour ma progression.	La répétition de la tâche
15. Pour moi, l'évaluation est un facteur de stress. 16. Je pense que l'évaluation est seulement une fin en soi pour terminer un chapitre.	Leur rapport aux évaluations

17. Les évaluations de chaque chapitre ne me sont pas utiles pour les évaluations des chapitres suivants.	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Pour élaborer ce questionnaire, nous avons tout d'abord mis en évidence les thèmes que nous voulions aborder. Le thème des annotations a pour but de répondre à notre hypothèse. Les affirmations sur le contexte permettaient de contrôler s'il n'y avait pas de biais à notre expérimentation. Il nous semblait aussi important de questionner les élèves sur les grilles pour voir si elles sont un outil qui peut permettre la progression. L'affirmation sur la répétition de la tâche avait pour objectif de voir si les élèves sentaient qu'en refaisant la même tâche ils progressaient. Les trois dernières affirmations étaient plutôt des échos à ce que nous avons trouvé lors de l'état de l'art. Nous voulions vérifier si c'était le cas dans nos classes.

Le choix de l'ordre des thèmes a été fait pour guider l'élève dans sa réflexion. En commençant sur le contexte, c'est-à-dire les épreuves en elles-mêmes, nous resituons l'expérimentation. Les affirmations sur les annotations qui sont le cœur de notre expérimentation arrivent en second pour que l'attention des élèves soit optimale. Vient ensuite, les thèmes annexes qui nous permettront de comprendre les possibles éléments annexes qui peuvent aider les élèves à progresser.

3.3 Résultats concernant le questionnaire

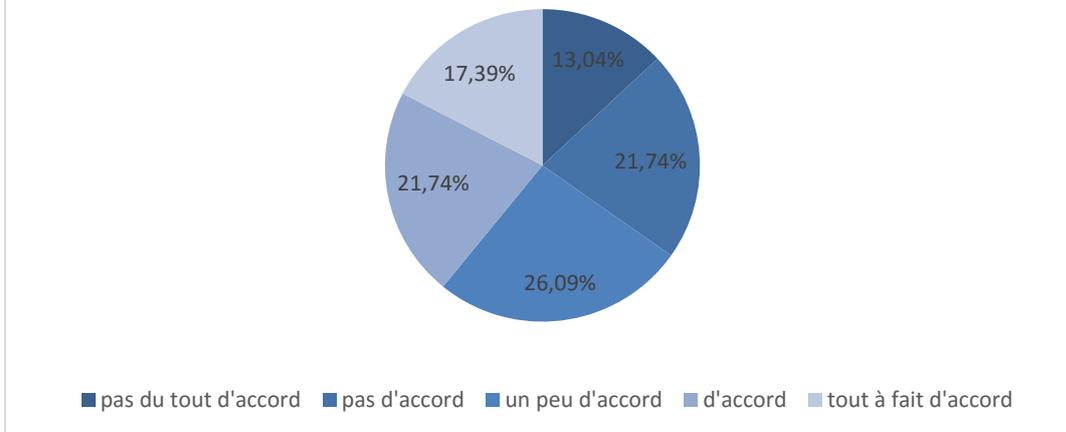
Les résultats du questionnaire vont maintenant être présentés. Nous nous concentrerons que sur les éléments les plus importants c'est-à-dire qui nous éclairent sur la problématique de notre mémoire et qui viennent réfuter ou non notre hypothèse. En effet, comme nous l'avons dit plus (haut) les élèves ayant reçus de annotations guidantes ont moins progressé que les autres.

3.3.1 Une progression grâce aux annotations ?

Comme nous le montre la Figure 6, la majorité des élèves pense que les annotations de la première EC2 leur ont permis de réussir la deuxième. Pourtant, 34,78% des élèves interrogés ne sont pas en accord avec cela. Nous pouvons donc nous questionner sur l'importance des annotations pour les élèves.

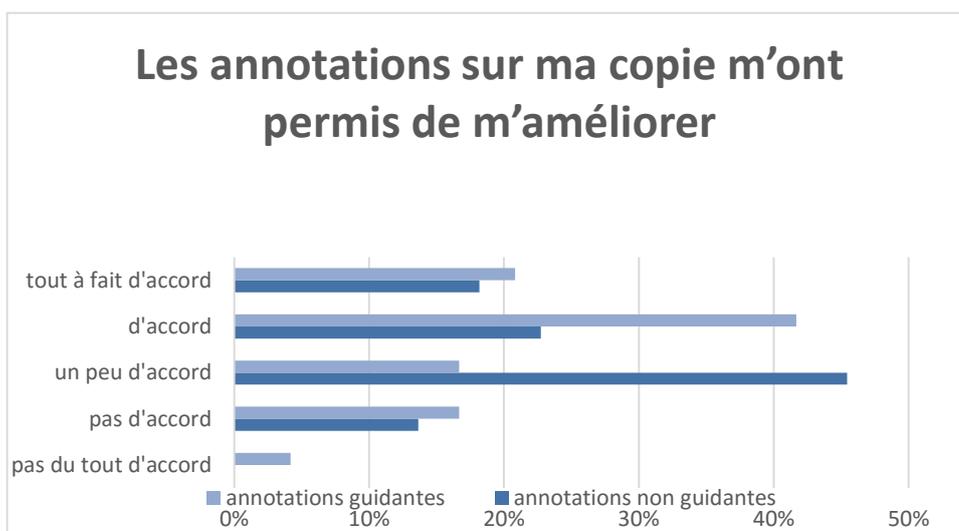
Figure 6 : L'avis des élèves sur l'impact des annotations sur leur réussite

Les annotations de la première EC2 m'ont aidé à réussir la deuxième EC2.



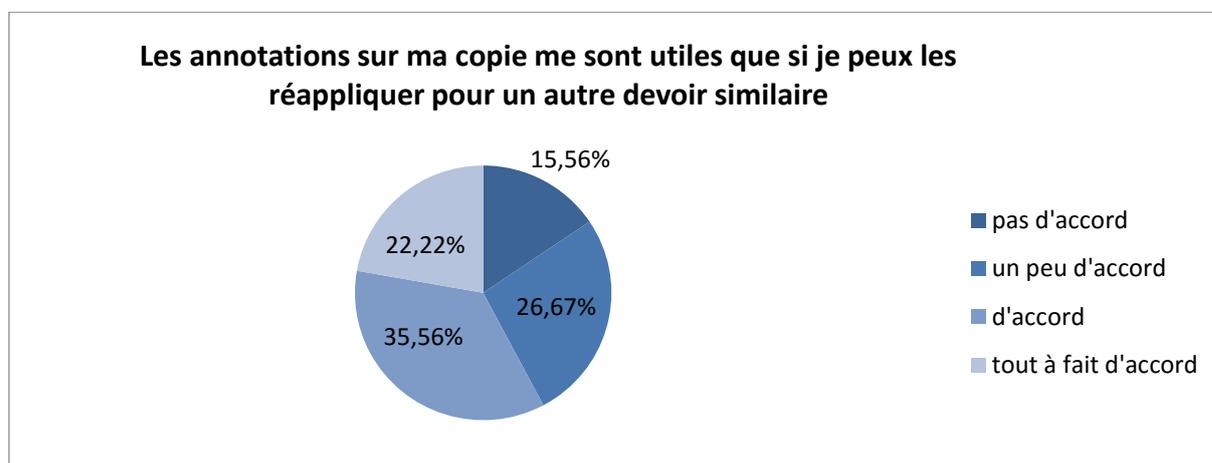
Cela nous amène à nous demander, si les élèves avec les annotations « non guidantes » ont ressenti que ces annotations étaient moins efficaces. Nous voyons donc que les élèves n'étant pas totalement convaincus par le fait que les annotations leur ont permis de progresser en répondant « un peu d'accord » sont les élèves ayant eu des annotations « non guidantes ». Les élèves aux annotations « guidantes » sont ceux qui ont le plus répondu « tout à fait d'accord » et « d'accord ». On peut donc dire qu'ils ont conscience que les annotations étaient « guidantes » c'est-à-dire qu'elles avaient pour but de les faire progresser.

Figure 7 : La différence de perception des annotations entre élèves guidés par les annotations et les autres



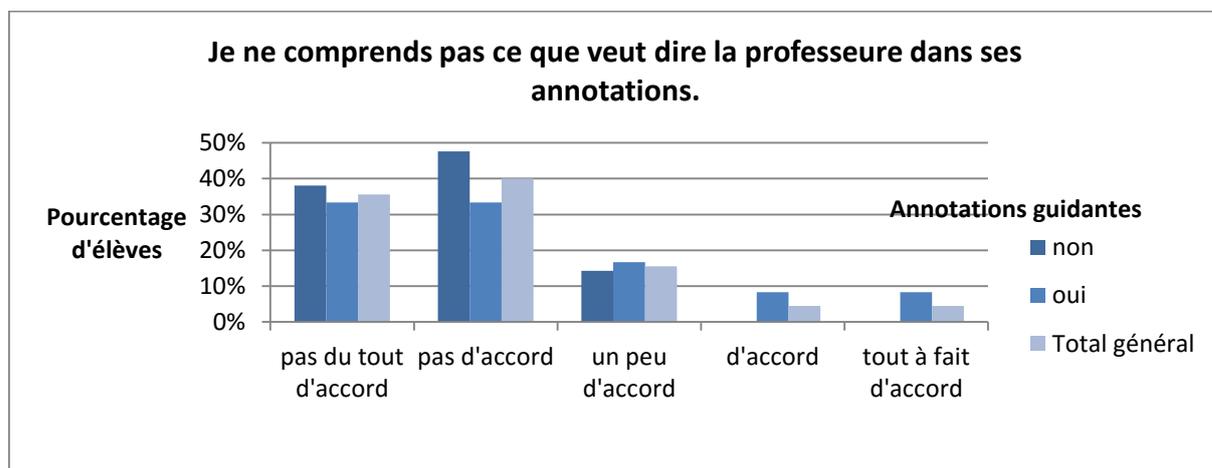
Autre aspect important à développer est de savoir, sur le long terme, ce que pensent les élèves des annotations. Seulement 15,56% des élèves interrogés pensent que les annotations sont utiles, même s'il n'y a pas à nouveau un DS du même type.

Figure 8 : Les annotations n'ont d'autres intérêts que de refaire la même tâche



Nous nous sommes questionnées sur la compréhension des consignes par les élèves. Le graphique suivant nous montre que quelques élèves ayant eu des annotations « guidantes » n'ont pas compris ce que nous voulions dire. Cela a peut-être influé sur les résultats obtenus.

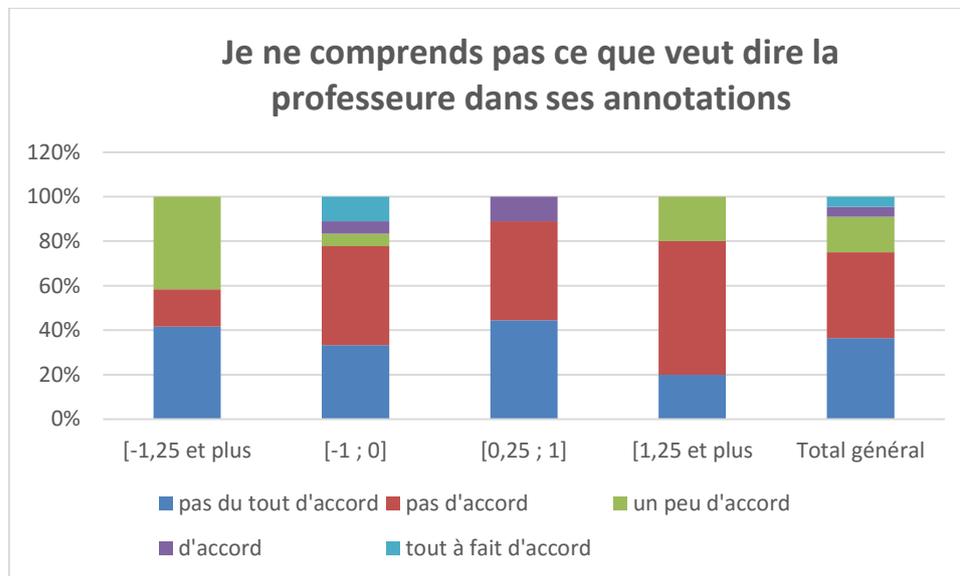
Figure 9 : La compréhension des consignes en fonction du type d'annotation.



Nous avons voulu voir si l'incompréhension de certaines annotations avaient pu biaiser notre expérimentation. Nous avons donc croisé les écarts des élèves entre la première et la deuxième note et la réponse à la même affirmation que précédemment : « je ne comprends pas ce que veut dire la professeure dans ses annotations ». Comme le montre le graphique 10, les élèves comprennent les annotations. Il montre toutefois que les élèves n'ayant pas progressé

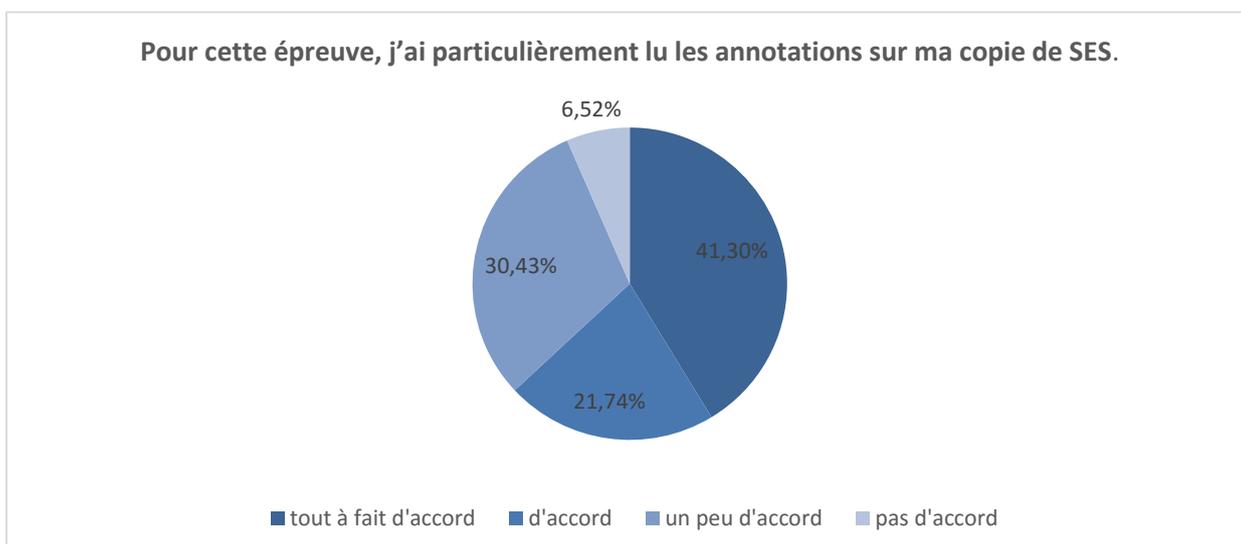
sont ceux où les réponses positives (tout à fait d'accord, d'accord et un peu d'accord) sont les plus représentatives. La régression de certains élèves peut donc s'expliquer par une incompréhension de l'aide qui leur était proposée dans les annotations.

Figure 10 : La compréhension des annotations en fonction des écarts de progression



Les conclusions que nous pouvons faire sur les annotations sont les suivantes. Les élèves ont conscience que les annotations leur ont permis de progresser. Il faut toutefois prendre en compte le fait que les annotations ne sont pas seulement utiles quand le professeur propose de refaire la même tâche. Le questionnaire a soulevé un point qui peut expliquer une partie de la non progression : des annotations non comprises. Toutefois, comme le montre ce dernier graphique, cette expérimentation nous a permis de montrer aux élèves que les annotations sont utiles pour leur progression. En effet, ils ont plus lu leurs annotations que lors des DS précédents.

Figure 11 : La lecture de consignes par les élèves pour cette épreuve

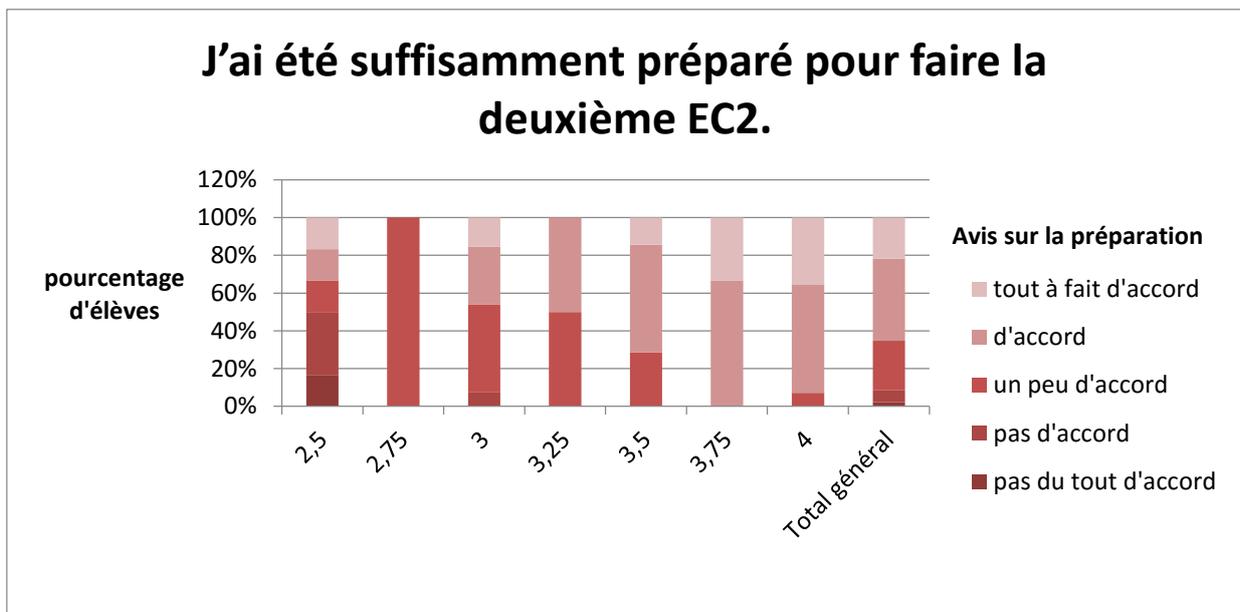


3.3.2 D'autres facteurs entrent-ils en compte ?

Nous allons maintenant présenter les autres éléments qui pourraient justifier la plus grande progression des élèves ayant reçu des annotations « non guidantes ». Le questionnaire nous a permis de récolter des données sur la préparation des élèves, les grilles et la répétition de la tâche.

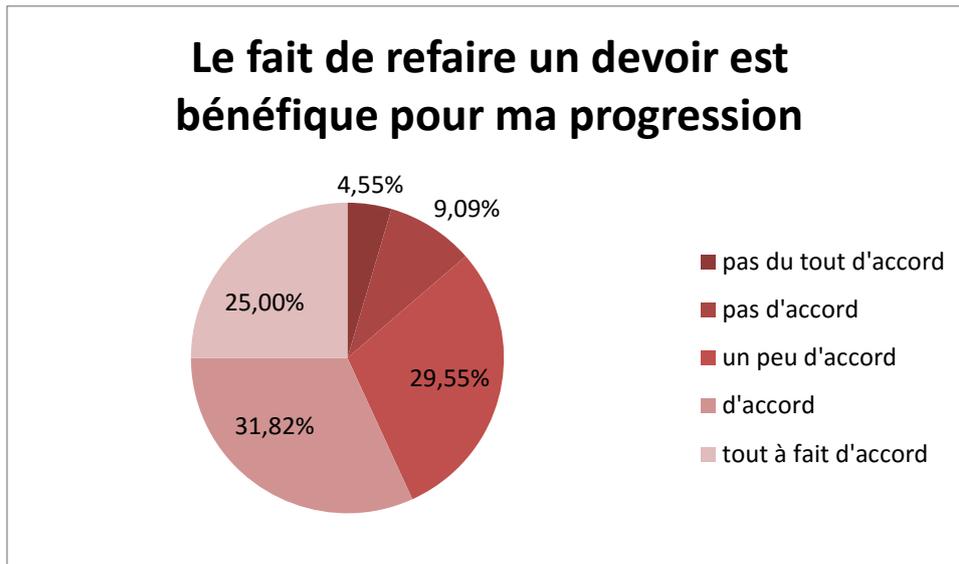
Tout d'abord, les élèves ont en majorité été en accord avec le fait d'avoir été assez préparé pour faire la deuxième EC2. On remarque néanmoins que les élèves ayant une note inférieure à 3 ont un avis plus tranché sur la question. Plus de 40% des élèves ayant eu 2,5 à leur deuxième EC2 ne pensent pas avoir été assez préparé pour le faire.

Figure 12 : Le sentiment d'avoir été assez préparé pour faire la deuxième évaluation en fonction des notes reçues



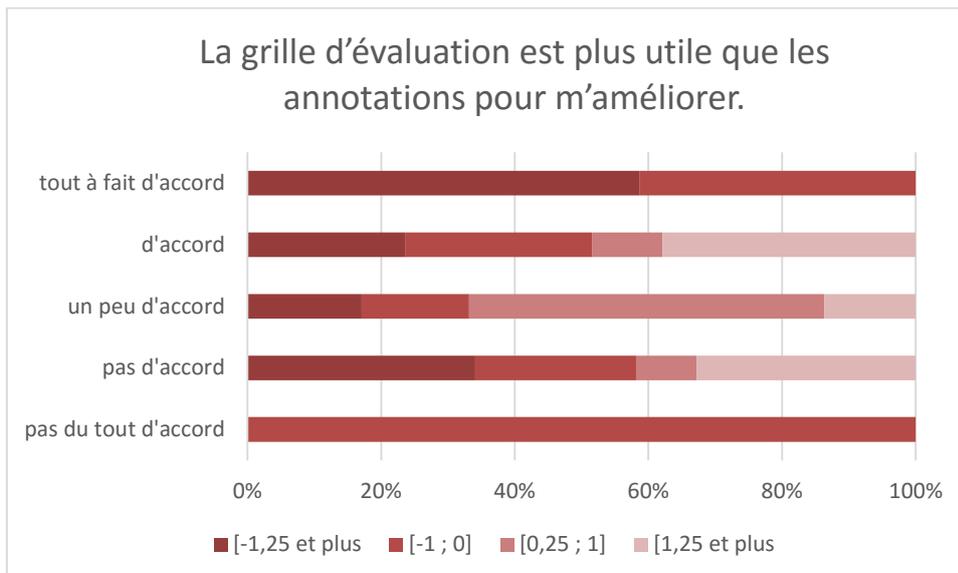
De plus, les élèves pensent que le fait d'avoir refait la même tâche participe à leur progression. Environ 85% des élèves sont en accord avec l'affirmation : le fait de refaire un devoir est bénéfique pour ma progression. Il faut donc que nous prenions en compte cet aspect pour expliquer la progression des élèves.

Figure 13 : La répétition de la tâche pour la progression



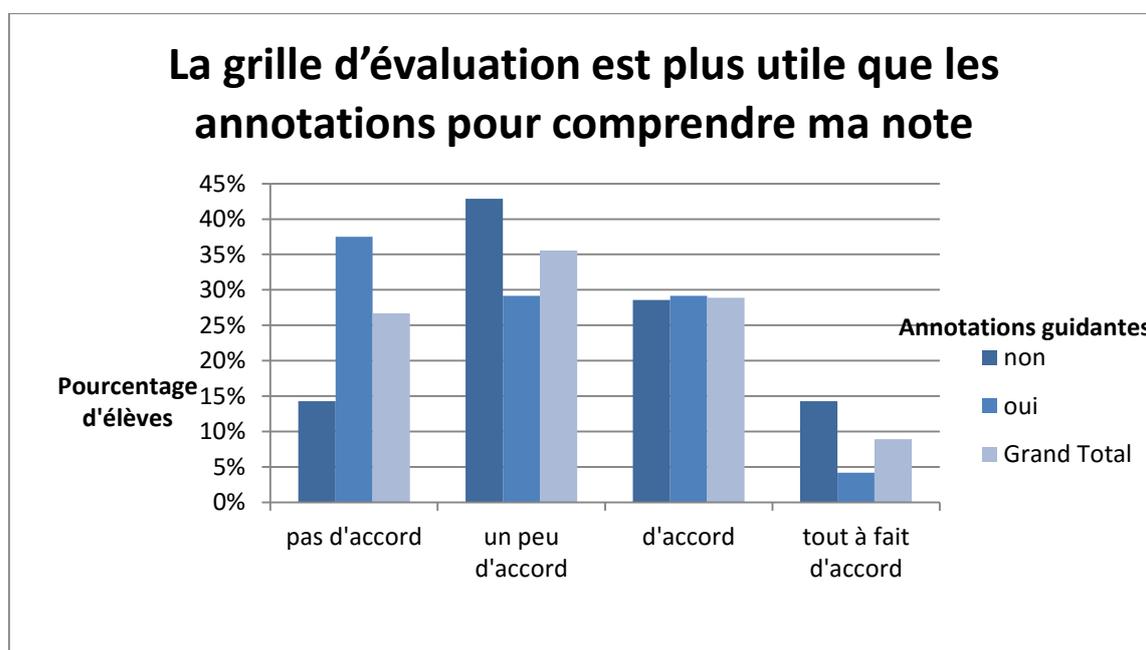
Enfin, la grille d'évaluation est un élément que nous devons prendre en compte. Lors de la deuxième EC2, les élèves avaient sous leurs yeux leur première EC1 avec les annotations que nous avons mises mais aussi les grilles qui nous ont aidées à corriger. Les résultats de l'affirmation sur l'utilité des grilles par rapport aux annotations sont plutôt mitigés. La réponse « tout à fait d'accord » n'a été donnée que par des élèves n'ayant pas progressé.

Figure 13 : Les grilles dans la progression des élèves.



Une différence dans l'utilité des grilles est à observer en fonction des annotations qu'ont reçues les élèves. Comme le montre le graphique suivant, les élèves ayant eu des annotations « non guidantes » ont en moyenne plus répondu « un peu d'accord » et « tout à fait d'accord » que les élèves ayant reçu des annotations « guidantes ». En effet, 38% des élèves ayant reçu des annotations « guidantes » ne sont pas d'accord avec l'affirmation : « La grille d'évaluation est plus utile que les annotations pour comprendre ma note ». Alors que seulement 14% des élèves ayant eu des annotations « non guidantes » ont le même avis.

Figure 14 : L'utilité de la grille pour comprendre sa note en fonction du type d'annotations



En conclusion, nous déduisons plusieurs résultats de cette expérimentation. Le questionnaire nous a été utile pour comprendre les stratégies et les motivations des élèves. Le traitement des données nous a donné un travail conséquent, mais avec l'aide de notre tuteur, nous avons réussi à donner du sens à nos résultats. Toutes les données n'ont pas été présentées. Nous avons choisi les données les plus pertinentes pour répondre à notre problématique.

4 DISCUSSION ET CONCLUSION

Ici, nous chercherons à expliquer nos résultats et reviendrons sur notre hypothèse de départ (I). Mais également, nous analyserons nos résultats concernant le questionnaire. Ces résultats amèneront une discussion ouverte et nous essayerons d'en tirer des conclusions (II).

4.1 Les annotations « guidantes » sont-elles favorables aux apprentissages des élèves ?

Dans cette partie nous allons chercher à analyser les résultats de notre expérimentation au regard de notre problématique.

Nous avons souhaité étudier l'impact de différentes annotations sur le niveau de progression des élèves. Il est vrai que nos résultats ne sont pas catégoriques, mais ils sont tout de même très intéressants à analyser. Tout particulièrement le questionnaire qui nous a permis de récolter la perception des élèves concernant les évaluations de manière générale.

Tout d'abord, nous allons faire un bref retour sur quelques résultats précédemment exposés. Il apparaît nettement qu'en moyenne, les élèves ont progressé. En effet, la Figure 3 nous montre qu'il y a près de 83% pourcents des élèves qui ont connu une amélioration en termes de note entre la première et la deuxième évaluation. 65 pourcents de nos élèves (Figure 6) pensent que ce sont les annotations de leur première évaluation qui leur a permis de réussir la deuxième évaluation. Ici, nous pouvons conclure un premier résultat : les annotations, peu importe le type d'annotations, sont appréciées des élèves car ils pensent que cela les aide à réussir une prochaine évaluation. Il est vrai également que les annotations sont appréciées pour comprendre la note. En effet, toujours selon notre questionnaire 91% estiment les annotations comme facteur de compréhension de leur note.

Au vue de cela, il semble important de souligner que les annotations sont essentielles pour les élèves. Il est essentiel qu'un élève puisse comprendre sa note ainsi que ses erreurs pour deux raisons principales. Cela évite qu'il développe l'idée, le sentiment que le professeur « note à la tête » (comme vu précédemment dans la première partie) et donc qu'il refuse les appréciations du professeur. Mais cela souligne également le fait que d'avoir des annotations est un premier

pas vers la possibilité de progresser, cela permet aux élèves d'avoir un premier outil d'appui pour corriger leurs propres erreurs.

Pour revenir à notre problématique initiale, la progression des élèves n'a cependant pas été fortement corrélée aux annotations « guidantes ». Il est vrai que ceux qui ont le plus progressé (supérieur ou égal à 2,5 points supplémentaire entre les deux évaluations) sont uniquement ceux qui avaient reçu des annotations « guidantes ». Mais le reste des résultats est moins catégorique. La progression et la régression ne semblent pas uniquement liées aux types d'annotations reçues (Figure 5). A partir de là, nous nous sommes donc interrogées sur une explication possible. Nous pensons qu'il n'y a pas qu'une explication à faire valoir.

Ne serait-ce pas la formulation de certaines de nos annotations qui ne devaient pas être assez « guidante » ou trop « guidante » ? Comme nous l'avons expliqué précédemment, nos annotations ont été construites avant même de donner l'évaluation aux élèves pour avoir une sorte de base de données à disposition lors de la correction des devoirs. Or, certaines de nos annotations qui n'étaient peut-être pas assez claires pour nos élèves ou alors suffisamment informatives, alors qu'elles devaient être « non guidantes » ? Ceci est le premier biais de notre expérimentation.

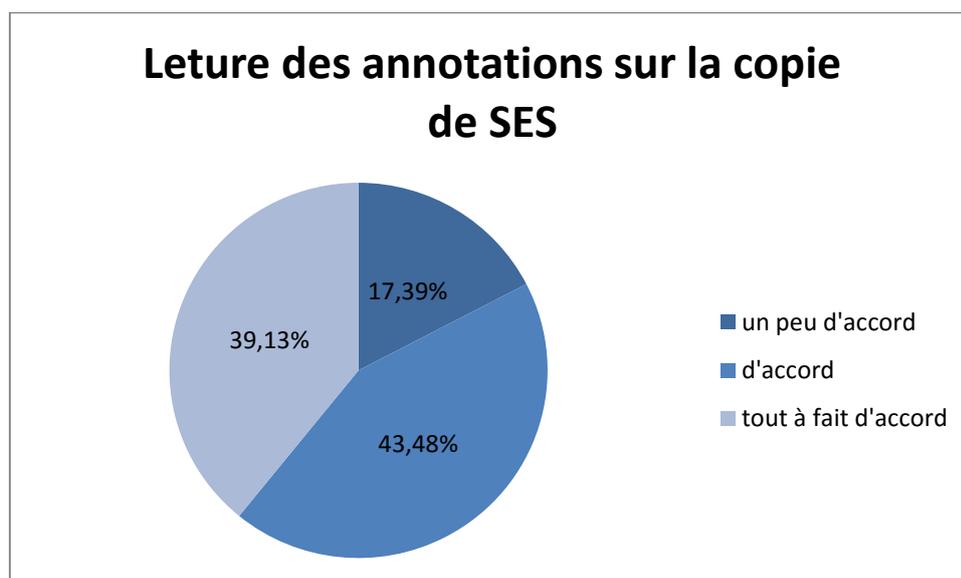
De plus, le questionnaire montre bien que si les élèves ne comprennent pas les annotations sur la copie, ils mettent en place d'autres stratégies pour pouvoir progresser quand même. En effet, 80% de nos élèves déclarent ne pas vraiment comprendre les annotations du professeur, selon la Figure 10. Parmi les élèves déclarant ne pas comprendre les annotations du professeur, 100% d'entre eux estiment que la grille est plus utile que les annotations pour progresser. Ceci montre bien que les annotations ne sont pas les seuls outils pour les élèves. Malgré des efforts du professeur pour les rendre lisibles, claires et informatives, cela n'a toujours pas de sens pour les élèves ; ils développent d'autres stratégies permettant de s'améliorer. Il faut bien évidemment mettre en œuvre des annotations les plus « guidantes » possibles mais il est vrai que dans notre pratique du métier, les annotations sont parfois difficiles à construire selon certaines copies.

Suite à notre expérimentation, nous nous sommes demandé si des annotations « guidantes » sous forme de questions ne seraient pas plus pertinentes. En effet, l'objectif est que ce soit l'élève qui cherche la solution à un problème que le professeur soulève ; cela est plus efficace en termes de progression. Comme nous l'avons montré dans la partie 1, l'erreur a

une place particulière dans la copie : elle doit servir à progresser. Plutôt que « Il faut que tu mettes en lien les deux courbes » (cf. annotation « guidante » dans la partie 2) on aurait pu mettre « Quel est l'intérêt d'avoir les taux directeurs de la Fed et de la BCE sur un même graphique ? ». Ceci semble plus efficace pour vraiment interroger l'élève et qu'il puisse trouver une solution qu'il pourra réappliquer dans toute situation.

Cette partie a pour objectif de montrer le fort intérêt des annotations pour les élèves et que malgré parfois la difficulté ou le temps passé par le professeur à rédiger des annotations dans chaque copie, celles-ci sont essentielles. Même si des élèves déclarent ne pas les comprendre, il importe de les mettre quand même pour tous les autres qui en bénéficient. Et chose rassurante, contrairement à ce que nous avons pu lire dans la littérature, tous nos élèves déclarent lire toujours les annotations sur leur copie (Figure 15).

Figure 15 : Les élèves lisent toujours leurs annotations sur les copies de SES



Cela peut s'expliquer par nos pratiques depuis le début de l'année. Nous mettons toujours des points positifs et des points à améliorer dans une copie, cela stimule l'envie de lire ce qui ne va pas mais également ce qui a été réussi dans leur copie. De plus, nous mettons régulièrement (mais pas à chaque fois) en place une possibilité de refaire une partie du devoir ou nous proposons une seconde évaluation dans le but de progresser sur les mêmes compétences, cela stimule bien la lecture des annotations par les élèves.

4.2 Quels autres facteurs de progression ont été révélés par le questionnaire ?

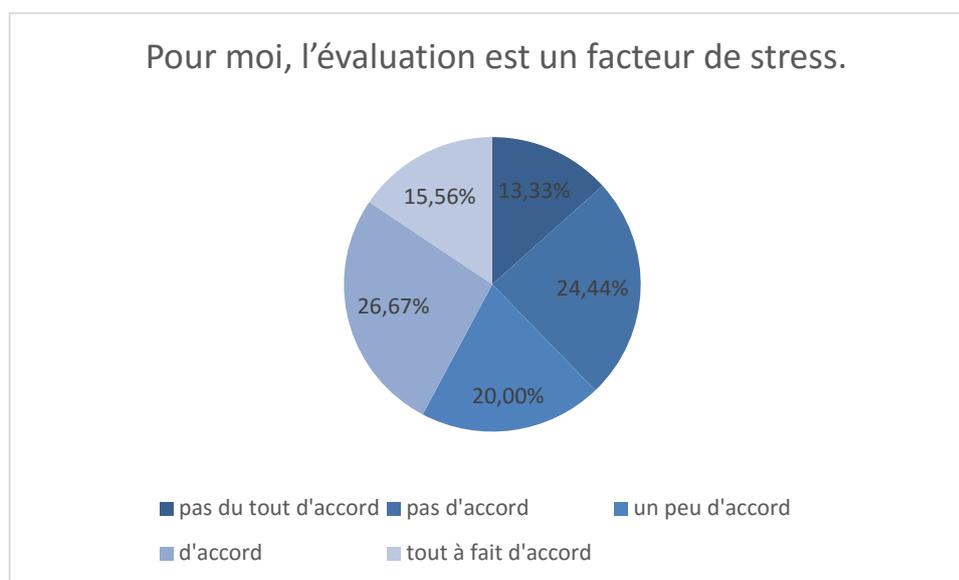
Ce mémoire nous a permis de véritablement réfléchir sur notre pratique. Notre problématique de départ qui portait sur le rôle de l'évaluation dans la progression des élèves nous a amené à nous questionner sur les annotations. C'est d'ailleurs pour cela que nous avons décidé de choisir l'hypothèse suivante : les annotations « guidantes » permettent une meilleure progression. Toutefois, l'expérimentation que nous avons faite nous a amené à réfléchir à plusieurs éléments ne concernant pas les annotations mais qui font écho à notre première partie : l'état de l'art. Nous allons donc présenter les réflexions qui ont émergé suite à notre expérimentation. Dans un premier temps, nous allons présenter l'importance des grilles. Dans un deuxième temps, nous avancerons l'idée que l'entraînement est nécessaire pour que les élèves arrivent à effectuer une tâche. Dans un troisième temps, nous nous interrogerons sur l'évolution du rapport à l'évaluation qu'on a pu observer chez nos élèves.

4.2.1 *L'évaluation démythifiée*

Notre réflexion sur l'évaluation est venue lors de nos premières évaluations. Nous nous sommes rendu compte que les élèves en avaient peur. La littérature allait aussi dans notre sens. Grâce à tout ce que nous avons mis en place, nous avons pu observer que les élèves n'ont plus le même rapport à l'évaluation en SES.

Nous voyons grâce à la figure 16 que 38% de nos élèves n'éprouvent aucun stress face aux évaluations en générale. L'évaluation reste quand même un enjeu déstabilisant pour bon nombre d'élèves. Nous n'avons pas pensé à poser la question pour les évaluations de SES. Selon nous, les résultats auraient été différents. En effet, de nos interactions avec nos élèves ressort que les devoirs surveillés sont moins stressants. L'explication de chaque objectif à remplir plus les divers entraînements font que les élèves les appréhendent moins.

Figure 16 : Le rapport à l'évaluation des élèves interrogés



Mais ce qui a sûrement vraiment changé les choses, ce sont les suivis que nous mettons en place entre chaque évaluation. La fiche de suivi qui recense les points à améliorer guide les élèves et ils savent sur quoi travailler pour s'améliorer. Cela nous l'avons très clairement ressenti dans notre expérimentation. Avant la première EC2, nous n'avions pas fait de retour individuel aux élèves. Nous avons travaillé en TD sur cette épreuve et un retour collectif a été donné. Les élèves se sont sentis un peu désarmés face à la première EC2. De nombreux élèves expliquaient leur première note par un manque d'entraînement et de retour de la part des enseignants. Lors de la deuxième, nous avons senti nos élèves plus préparés et moins stressés. Ils nous l'ont d'ailleurs dit directement.

En conclusion, pour que l'évaluation ne soit plus ressentie comme une sentence, il est important qu'un climat de confiance règne dans la classe. Les élèves doivent sentir qu'ils ne seront pas piégés par l'évaluation. C'est au professeur aussi de leur faire comprendre que chaque évaluation est la continuité d'une autre. Grâce à ces éléments-là, les élèves ne sont moins voire plus stressés par l'évaluation.

4.2.2 Les grilles de notation en classe de 1^{ère} ES

Cette expérimentation nous a confortées dans l'idée qu'il faut utiliser des grilles d'évaluation dès la classe de première. Cet outil permet de légitimer la note. Les indicateurs de réussite étant explicites, les élèves repèrent directement ce qui a été réussi ou non. Ils savent donc où s'améliorer.

C'est aussi un outil très utile pour les élèves qui ne comprennent pas certaines annotations. Il serait erroné de dire que nos annotations sont toujours claires. Dans le cas suivant, les grilles peuvent aider les élèves à comprendre ce que le professeur a voulu dire.

En fait, la conclusion générale que nous avons tirée c'est que les annotations et les grilles sont deux éléments complémentaires et non substituables. Certains élèves seront plus à l'aise avec les premières, d'autres avec les deuxièmes. Un couplage des deux semble pour nous la solution la plus efficace. Nous allons donc dans notre pratique garder ces deux éléments. Une autre expérimentation aurait été utile pour voir l'impact des grilles de correction sur la progression des élèves, car se pose aussi la question suivante : quelle grille ? Souvent, elles ne sont pas assez explicites et les élèves ne la comprennent pas. Il serait donc intéressant de se questionner sur cet élément.

4.2.3 Le processus d'apprentissage par la répétition

Enfin, il semble primordial que les élèves puissent répéter la tâche. Cela permet l'apprentissage par la répétition. C'est en pratiquant que l'on apprend. Ce qui ressort de notre expérimentation est qu'un entraînement avec retour collectif n'a pas le même poids qu'un entraînement avec retour individuel du professeur. Avant notre première EC2, nos élèves ont fait une EC2 et nous avons donné une correction avec la grille d'évaluation qui correspondait. Ce n'est pas assez pour eux. Ils auraient eu besoin d'un retour individuel sur le travail fait.

Le processus d'apprentissage par la répétition peut se faire grâce à des entraînements mais aussi par les remédiations. Sandy a procédé comme cela lors de la deuxième EC2. Les élèves n'étant pas contents de leurs notes pour la première EC2, elle leur a dit qu'ils devaient se préparer pour une deuxième EC2 qui viendrait remplacer la première note. Nous pensons donc que les progrès des élèves peuvent s'expliquer aussi par le fait d'avoir refait l'épreuve. Même raisonnement pour les grilles : nous pouvons nous demander si tous les entraînements sont utiles ? A quel moment sont-ils les plus efficaces ? Quel type d'exercice de répétition ?

En conclusion, cette expérimentation nous a permis de réfléchir sur rôle des annotations ou d'autres éléments qui nous ont apparu comme importants à prendre en compte au regard de notre problématique. Ces réflexions pourraient faire l'objet d'autres expérimentations qui permettraient de mieux comprendre comment l'évaluation permet d'aider les élèves à progresser.

Bibliographie

ASTOFLI, J-P., *L'erreur, un outil pour enseigner.*, 1997, ESF éditeur.

BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique*, 1972, Paris.

BARLOW, M., *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, 2003, ESF éditeur

BOSC-MINE, C., Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2014, 114, pp 315-353.

CASTINCAUD, F., et ZAKHARTCHOUK, J-M., *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?* Canopé Edition.

DE VECCHI, G., *Evaluer sans dévaluer, et évaluer les compétences*. Hachette-Education.

GALY, M., LE NADER, E., COMBEMALE, P., (dir.), Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours, Paris, La Découverte, coll. « *Grands Repères* », 2015

HADJI, C., *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*, 2015, Nathan

LOPEZ, L-M., *La régulation des apprentissages en classe*. 2012, De boeck.

NUNZIATI, G., Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *cahiers pédagogiques*, janvier 1990, n°280.

OCDE/CERI, évaluer l'apprentissage : l'évaluation formative, conf. « *Apprendre au XXI^e siècle : recherche, innovation et politiques* », 2008.

VANTOUROUT, M., GOASDOUE, R., Correction de dissertations en SES, *Idées économiques et sociales* 2011/1 (N° 163), p. 71-7

VESLIN, O. et J., *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette éducation, 1992.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html (le 28/02/2016)

Annexes

Annexe 1 : Le questionnaire

QUESTIONNAIRE AUTOUR DES EVALUATIONS EN CLASSE DE SES

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? Cochez la case de votre choix.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Le niveau de difficulté de la première EC2 m'a surpris.	<input type="checkbox"/>				
2. Le niveau de difficulté des deux EC2 était le même.	<input type="checkbox"/>				
3. J'ai été suffisamment préparé pour faire la première EC2.	<input type="checkbox"/>				
4. J'ai été suffisamment préparé pour faire la deuxième EC2.	<input type="checkbox"/>				
5. Je lis toujours mes annotations sur mes copies de SES	<input type="checkbox"/>				
6. Pour cette épreuve, j'ai particulièrement lu les annotations sur ma copie de SES.	<input type="checkbox"/>				
7. Je ne comprends pas ce que veut dire la professeure dans ses annotations.	<input type="checkbox"/>				
8. Les annotations sur ma copie m'ont permis(e) de mieux de comprendre ma note.	<input type="checkbox"/>				

9. Les annotations sur ma copie m'ont permis de m'améliorer.	<input type="checkbox"/>				
10. Les annotations de la première EC2 m'ont aidé à réussir la deuxième EC2.	<input type="checkbox"/>				
11. Les annotations sur ma copie me sont utiles que si je peux les réappliquer pour un autre devoir similaire.	<input type="checkbox"/>				
12. La grille d'évaluation est plus utile que les annotations pour comprendre ma note.	<input type="checkbox"/>				
13. La grille d'évaluation est plus utile que les annotations pour m'améliorer.	<input type="checkbox"/>				
14. Le fait de refaire le devoir est bénéfique pour ma progression.	<input type="checkbox"/>				
15. Pour moi, l'évaluation est un facteur de stress.	<input type="checkbox"/>				
16. Je pense que l'évaluation est seulement une fin en soi pour terminer un chapitre.	<input type="checkbox"/>				
17. Les évaluations de chaque chapitre ne me sont pas utiles pour les évaluations des chapitres suivants.	<input type="checkbox"/>				

18. Avec vos mots, expliquez pourquoi vous avez progressé ou non entre les deux EC2.

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second

degré

Parcours : SES

Titre du mémoire :

Auteur :

Résumé :

Ce mémoire entame une réflexion autour de l'évaluation dans le second degré. Nous avons cherché à améliorer notre pratique de classe pour favoriser la progression de nos élèves à partir des corrections des évaluations. Notre mémoire permet donc de conseiller les enseignants pour améliorer leur pratique autour des évaluations. Nous avons également souhaité mettre en place une expérimentation autour des annotations. Le test a permis d'expliquer la progression des élèves après une évaluation.

Mots clés : évaluation, annotation, progrès, correction, apprentissage, erreur.

Summary :

This dissertation begins a reflection on the evaluation in the second degree. We tried to improve our classroom practice to promote the improvement of our students based on tests corrections. Our memory can advise teachers to improve their evaluation practice. We also wanted to set up an experiment around annotations. The test helped to explain student improvement following an assessment.

Key words : evaluation, annotations, improvement, correction, learning, mistake