



**HAL**  
open science

# L'influence de l'individualisation et des aides apportées lors de l'évaluation en orthographe sur la régulation des apprentissages

Chloé Lang

► **To cite this version:**

Chloé Lang. L'influence de l'individualisation et des aides apportées lors de l'évaluation en orthographe sur la régulation des apprentissages. Education. 2016. dumas-01384323

**HAL Id: dumas-01384323**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01384323v1>

Submitted on 16 Nov 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# **L'influence de l'individualisation et des aides apportées lors de l'évaluation en orthographe sur la régulation des apprentissages**

Master « Éducation et métiers de l'enseignement du premier degré », 2<sup>ème</sup> année

Option 02 - La polyvalence dans l'enseignement, pluridisciplinarité et pratiques innovantes

Année universitaire : 2015/2016

Étudiante : Chloé LANG - Tutrice : Michèle DELL'ANGELO-SAUVAGE

## **Table des matières**

<b>INTRODUCTION</b>	<b>3</b>
<b>CADRE THÉORIQUE – PRÉSENTATION DES RECHERCHES MENÉES SUR LE THÈME</b>	<b>5</b>
<b>1. Classification des différents types d'évaluation</b>	<b>5</b>
<b>2. Les différents types d'évaluation : entre logique de régulation et logique de validation</b>	<b>6</b>
La rétroaction au cœur de la logique de régulation de l'évaluation formative .....	6
L'échec scolaire, conséquence de la logique de validation de l'évaluation sommative .....	8
<b>3. Régulation, statut de l'erreur : l'évaluation formative comme vecteur d'apprentissage</b>	<b>13</b>
Le processus vertueux de la régulation.....	13
La conception de l'erreur.....	15
<b>L'évaluation formative : tantôt mise à mal par la prédominance de l'évaluation sommative, tantôt renforcée par l'évaluation certificative</b>	<b>16</b>
Le développement de l'évaluation formative écrasé par la prégnance des fonctions sommatives .....	16
Un modèle d'évaluation certificative à dimension formative grâce aux niveaux de passation .....	17
<b>4. Différentes situations évaluatives dans un contexte disciplinaire</b>	<b>19</b>
Différentes situations évaluatives en dictée.....	19
Les démarches didactiques différenciatives du français.....	20
La conception de l'erreur en orthographe.....	21
<b>PROBLÉMATIQUE</b>	<b>23</b>
<b>QUESTION ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE</b>	<b>25</b>
<b>MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE</b>	<b>27</b>
<b>1. Recueil des données</b>	<b>27</b>
Caractéristiques de l'échantillon cible.....	27
Caractéristiques du dispositif mis en place.....	29
<b>2. Analyse des données</b>	<b>35</b>
Analyse des données de l'évaluation SE1 .....	35
Analyse des données de l'évaluation SE2 .....	48
<b>RÉSULTATS</b>	<b>53</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>55</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>57</b>

## Introduction

Le présent travail interroge les modalités du système évaluatif scolaire. Les prémices de cette réflexion trouvent leurs origines dans plusieurs orientations de travaux.

D'une part, les sociologues ont montré, dans les années 1960, les liens étroits entre inégalité sociale et inégalité scolaire, c'est-à-dire le concept de reproduction sociale. Puis, en 1970, Bourdieu et Passeron ont déclaré que l'on évalue les compétences des individus en tenant compte de normes propres aux classes dites dominantes. En 1992, Charlot, Bautier et Rochex ont quant à eux déclaré que l'école est comme un opérateur transformant des différences sociales initiales en différences sociales ultérieures. Puis, en 2007, année de parution de l'ouvrage de Crahay, l'auteur déclare que l'échec scolaire est dépendant des pratiques d'évaluation des enseignants. Une deuxième orientation concerne le système évaluatif dans sa dimension disciplinaire d'une part, c'est-à-dire ne s'appréhendant pas de la même manière en fonction des disciplines abordées. De façon générale, l'évaluation est tantôt abordée par le prisme de ses fonctions de validation, tantôt par le prisme de ses fonction de régulation. Il en découle plusieurs types d'évaluation, dont les enjeux et les conséquences diffèrent. Ainsi, l'évaluation formative, qui fait valoir les processus de régulation, de remédiation et de différenciation, est au centre de travaux de recherche de nombreux auteurs sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire pour considérer ma problématisation. Ainsi, Allal (1978), Coquidé (2014), Grégoire (2008), Perrenoud (1993) et Scallon (1992) pour ne citer qu'eux, ont largement questionné l'évaluation formative, en l'opposant de manière assez dialectique à un type d'évaluation plus traditionnelle mais prédominant dans le système scolaire, partiellement à l'origine de l'échec scolaire dénoncé par Black (1995), Crahay (2007), De Landsheere (1989), Grisay (1984) et Perrenoud (1984). J'ai ainsi recensé plusieurs leviers qui sont interrogés, dont le statut de l'erreur (Black, 1995 ; Allal, Bain & Perrenoud, 1993 ; Favre, 1995 ; Reuter, 2013, 2015), le recours à un système de passation dans le cadre d'évaluation certificative à dimension formative, le recours aux démarches d'individualisation et de différenciation (Perrenoud ; 1993), et le recours aux aides pendant l'évaluation qui s'inscrivent dans une démarche de remédiation. Par ailleurs, j'ai exploités des travaux qui tiennent compte de contexte disciplinaire spécifiques en évaluation (Toczek, Fayol & Dutrévis, 2012).

La confrontation des articles retenus pour cette étude révèle que l'évaluation conduit inexorablement les élèves les plus fragilisés vers l'échec (Crahay, 2007), notamment en raison du fait que la diffusion du concept d'évaluation formative ne s'est pas vraiment appliquée comme il aurait fallu dans les classes (Favre, 1995). Pourtant, d'autres auteurs affirment que le contexte évaluatif est encouragé, mais dans un cadre très précis tel que celui de l'exercice de la dictée (Toczek, Fayol & Dutrévis, 2012). Par ailleurs, mais tout en restant dans le cadre d'une étude en lien avec une discipline en particulier, Dionne et Laurier (2010) interrogent des modèles de situation d'évaluation permettant de révéler le niveau de développement de la compétence évaluée grâce à un système incluant des niveaux de passation. Outre la dimension en lien avec une discipline, c'est la forme évaluative elle-même qui est étudiée par les auteurs précédemment cités qui interrogent à cet égard les tenants de l'évaluation formative, afin d'établir un lien avec l'amélioration des apprentissages.

La littérature sélectionnée recouvre plusieurs dimensions de la grande question que l'on se posera concernant l'évaluation formative, à savoir, l'influence de la régulation, de la remédiation et la différenciation.

En fonction du cadre théorique étudié, j'ai pu bâtir une problématisation en tenant pour acquis plusieurs postulats qui font consensus dans la littérature scientifique explorée, et en tenant compte de ce qui posait encore question.

Pour répondre à ces questions issues d'hypothèses fondées sur le cadre théorique, j'ai pu mettre en place dans ma classe cette année un dispositif dont j'ai analysé les données recueillies dans un second temps.

# Cadre théorique – présentation des recherches menées sur le thème

## 1. Classification des différents types d'évaluation

Dès 1920, en France, avec les travaux de Piéron, l'analyse critique des examens devient une science : la docimologie. Les travaux révèlent qu'à copie identique, les notes varient. Selon Meyer<sup>1</sup> (1995), cela s'explique en raison de l'existence de facteurs subjectifs. La docimologie s'est alors fixée pour objet d'étude la compréhension des moyens et instruments utilisés pour évaluer le travail des élèves. Bloom<sup>2</sup> (1956, cité par Vial, 2012) redéfinit la conception de l'évaluation. On parle alors d'évaluation en termes d'objectif terminal de l'action pédagogique, il s'agit de la «pédagogie par objectifs».

On distingue trois types d'évaluation. L'évaluation formative «*est celle qui soutient le cours, qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes peu après leur apparition et avant que ne s'engage un processus cumulatif*»<sup>3</sup>. Cette évaluation ne juge pas et ne classe pas l'élève. Elle compare sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance. Si l'objectif est de réguler, de guider constamment le processus d'apprentissage, l'évaluateur s'efforcera d'obtenir des informations portant sur les stratégies d'approche des problèmes et sur les difficultés rencontrées, dans une perspective d'évaluation formative (Hadji, 1989, pp. 86).

L'évaluation sommative, en revanche, est liée à la notion de classement, de certification, ou à l'attestation du progrès de chaque élève. Elle donne une indication sur le degré d'atteinte de l'objectif fixé préalablement. Elle permet à cet égard la comparaison d'élèves les uns aux autres. Si l'objectif dominant est de certifier, l'observation portera sur les comportements globaux, socialement significatifs, on privilégiera une évaluation sommative (Hadji, 1989, pp. 86).

L'évaluation diagnostique dont le rôle, d'après Scallon (1991) «*ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés*» doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses et le degré de préparation des élèves avant d'entreprendre une séquence d'apprentissage. Elle prend place avant ou au cours de l'action pédagogique. Dans le cadre de ce type d'évaluation, il s'agit d'assigner à chaque élève un point de repère dans son entrée dans

---

<sup>1</sup> MEYER G. (1995). Évaluer : Pourquoi ? Comment ? Paris : Hachette-éducation.

<sup>2</sup> VIAL M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation, Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

<sup>3</sup> SCALLON, G. (1991). L'évaluation formative des apprentissages. pp. 69. Les presses de l'Université Laval.

la séquence d'apprentissage. De plus, l'élève qui ne possède pas certaines habiletés peut bénéficier d'activités de « récupération » (Scallon, 1991). De même, dans ce cas de figure, un élève qui manifeste une maîtrise des habiletés requises sera situé à un niveau intermédiaire qui représentera le point de départ dans la séquence d'apprentissage. Meyer (1995) affirme à cet égard que cela entraîne « *des décisions de soutien, de remédiation pour certains élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves* » (Meyer, 1995, pp. 26). Si l'objectif est d'orienter, de choisir les voies et modalités d'étude les plus appropriées, l'évaluation portera principalement sur les aptitudes, les intérêts, les capacités et compétences considérées comme des prérequis pour de futures acquisitions, dans une perspective d'évaluation diagnostique ou pronostique, ou prédictive (Hadji, 1989, pp. 86).

Les instructions officielles (B.O.E.N n°18, 2011) apportent un éclairage spécifique sur les contrôles en préconisant que l'enseignant doit « *veiller particulièrement à ce que les contrôles soient annoncés aux élèves et que les points sur lesquels ils porteront aient été travaillés préalablement et soient clairement répertoriés. Il pourra également préciser aux élèves quels items de quelle(s) compétence(s) sont visés par chaque évaluation* ». Il est rappelé à ce propos que la notation n'est pas contradictoire avec l'évaluation de compétences. La notation est un élément de l'évaluation mais elle n'a pas vocation à définir un seuil de validation de la compétence.

## 2. Les différents types d'évaluation : entre logique de régulation et logique de validation

### **La rétroaction au cœur de la logique de régulation de l'évaluation formative**

« L'évaluation en milieu scolaire est en tension entre une logique d'appréciation pour une régulation des apprentissages et une logique de validation des performances. » (Loisy ; Coquidé, Prieur, Aldon, Bécu-Robinault, Dell'Angelo, Kahn, Mercier-Dequidt<sup>4</sup>, 2014). Ces logiques sont dépendantes des fonctions de l'évaluation (Black, 1995). Ainsi, dans le cadre d'évaluation diagnostique et formative, de validation des acquis, on se centre sur

---

<sup>4</sup> LOISY C., COQUIDÉ M., PRIEUR M., ALDON G., BÉCU-ROBINAULT K., DELL'ANGELO M., KAHN S., MERCIER-DEQUIDT C. (2014). Evaluation des compétences du Socle commun : tensions et complexités. In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Eds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* De Boeck, p. 257-267.

les procédures qui sont mises en œuvre par les élèves, sur la régulation des apprentissages et sur l'enseignement pas le feed-back reçu par les élèves. Alors que, dans le cadre d'évaluation certificative finale, on se centre sur les performances, dans changer les enseignements.

L'évaluation doit guider l'apprentissage et refléter les critères de la séquence. En théorie, cela doit constituer un guide pour suivre les progrès d'un individu et identifier ses faiblesses. Mais cela nécessite de connaître parfaitement les séquences d'apprentissage (Simon & al. 1994, cité par Black, 1995). Allal a donné le nom de *régulation interactive* à cette démarche de guidage continu de la situation d'enseignement et d'apprentissage pour mieux l'ajuster aux caractéristiques personnelles de l'élève (1979, pp. 135 et 138).

Perrenoud (1993, pp. 33) déclare à cet égard « aucune pédagogie, aussi frontale et traditionnelle soit-elle n'est indifférente aux questions, aux réponses, aux essais et aux erreurs des apprenants ». En somme, même quand un cours suit à la lettre une progression, il y a toujours une place pour un remaniement lié à des événements imprévisibles tel que la manifestation de la part des élèves de leurs résistances, des difficultés à suivre le rythme ou assimiler le contenu.

Scallon (1992, cité par Grégoire<sup>5</sup>, 2008) aborde la notion de rétroaction (information en retour ou « feed-back »). Concrètement, il peut s'agir de démarches de vérification qui proposent aux élèves un corrigé ou un solutionnaire pour vérifier leur performance. De même, les instruments qui sont conçus pour être utilisés par les élèves à des fins de rétroaction s'inscrivent dans cette dynamique formative. Cette façon de voir détonne avec la perspective docimologique et se penche davantage sur des préoccupations d'ordre didactique ou pédagogique. « Et si le quoi de l'évaluation formative est relativement facile à déterminer, le comment l'est beaucoup moins » (Grégoire, 2008, pp. 164). Grégoire interroge par ailleurs la notion de régulation liée à l'évaluation formative en milieu scolaire et concède qu'elle est souvent mal comprise, en s'appuyant sur les conclusions d'un rapport du Conseil Supérieur de l'éducation du Québec sur l'évaluation des apprentissages au primaire (1992).

---

<sup>5</sup> GREGOIRE, J. (2008), Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive. Bruxelles : De Boeck.



Le terme de régulation émerge de certains écrits européens. En effet, c'est le sujet de réflexion sur l'évaluation formative d'Allal (1978) et de Cardinet<sup>6</sup> (1986). Dans le dictionnaire, on trouve la définition suivante : « Fait d'en régler le fonctionnement ou le mode de fonctionnement, notamment pour l'adapter aux conditions extérieures ou au résultat à obtenir » (CNRS, 1990).

Perrenoud (1993, pp.40) entend la régulation des apprentissages dans un processus d'apprentissage assez large. Il suggère que la régulation de base serait de ne pas faire comme si tout le monde était à égale distance de l'objectif, de partir au contraire des acquis effectifs de chacun et des ressources qu'il peut mobiliser, pour investir en fonction du chemin qu'il lui reste à parcourir. En cela, il évoque une évaluation « proactive » (Allal, 1988, cité par Perrenoud, 1993). Un tel fonctionnement suppose des compétences et des instruments

### **L'échec scolaire, conséquence de la logique de validation de l'évaluation sommative**

L'évaluation peut être considérée comme paradoxale car elle est à la fois moteur d'échec scolaire et d'amélioration des apprentissages.

L'évaluation est à l'origine de l'échec scolaire comme le souligne Crahay (2007) qui s'est penché sur le système d'évaluation en tant que paramètre lié à l'échec scolaire, dans une certaine mesure, dans sa publication intitulée *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Selon lui, le système d'évaluation, partie intégrante de l'organisation des systèmes d'enseignement, est en lien avec la notion d'échec scolaire. Sa question de recherche est la suivante<sup>7</sup> : Dans quelle mesure le système d'évaluation, tel qu'il est instauré, conduit inexorablement une partie des élèves les plus fragilisés vers le chemin de l'échec scolaire qui commence par le redoublement, communément admis comme l'événement symbolique de l'échec scolaire dès l'école élémentaire ?

Les travaux menés montrent que l'échec des enfants est tantôt vu comme un manque par rapport à la culture scolaire, considéré comme la culture prévalant (Charlot, Bautier &

---

<sup>6</sup> CARDINET, J. (1986 b) Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles : De Boeck.

<sup>7</sup> La question de recherche n'est pas exprimée clairement dans le chapitre. Néanmoins, cette question est posée en d'autres termes, et l'auteur répond à cette question tout au long de son développement qui s'appuie sur des expérimentations et savoirs empiriques. Aussi, je me suis autorisée à formuler cette question de recherche.

Rochex<sup>8</sup>, 1992), tantôt comme une forme d'écart entre la culture de l'enfant et celle de la classe dominante, et tantôt dû à une « déficience institutionnelle favorisant les classes bourgeoises » (Ogbu<sup>9</sup>, 1978). Cela concerne les modes d'organisation de l'école, dont fait partie l'évaluation. La réflexion menée par Crahay s'inscrit dans ce cadre théorique selon lequel le fonctionnement de l'école, dont le système d'évaluation est un paramètre, est à mettre en lien avec des situations d'échecs scolaires.

D'autres études (Grisay<sup>10</sup>, 1984) permettent de mettre en évidence que « l'évaluation pratiquée par les maîtres produisent une amplification de l'hétérogénéité des performances des élèves ». Plus largement, l'échec et le redoublement des élèves soumis à l'expérience menée dépendent de la classe dans laquelle ils sont intégrés. Des expériences similaires (Grisay, De Bal & De Landsheere<sup>11</sup>, 1984) démontrent que les élèves d'une classe qui sont condamnés, par leur enseignant, au redoublement, pourraient être parmi les meilleurs d'une autre classe, en ayant les mêmes connaissances. Les données recueillies par Detheux et Kellens<sup>12</sup> (1992) permettent à Grisay<sup>13</sup> (1984) de conclure qu'il existe « un mécanisme d'adaptation de la note scolaire » au niveau de performance de la classe.

La notion d'hétérogénéité est donc relative. Or, le redoublement se fonde sur ce principe. Ainsi, une classe homogène peut sembler disparate à un enseignant, dans la mesure où l'examen et l'échelle d'évaluation qu'il utilise est adapté au groupe-classe. En d'autres termes, et selon cette configuration, l'enseignant est plus sensible à des variations entre élèves. Crahay déclare que l'enseignant est « prisonnier du microcosme » qui constitue sa classe. En somme, plus l'épreuve d'examen de l'enseignant est adaptée au niveau de sa classe, plus cette dernière met l'accent sur les différences inter-élèves, ce qui accroît

---

<sup>8</sup> CHARLOT, B., BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. In Armand Colin (Éd). Paris. Cité par CRAHAY (2007)

<sup>9</sup> OGBU, J. (1978), *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. In Academic Press (Éd). New York. Cité par CRAHAY (2007)

<sup>10</sup> GRISAY, A. (1984). *Trébucher sur le seuil de l'école. Enquête sur le problème du redoublement et de l'échec scolaire au premier cycle de l'enseignement primaire*. Liège : Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université. Cité par CRAHAY (2007)

<sup>11</sup> GRISAY, A., DE BAL, R., DE LANDSHEERE, V. (1984). *Comment situer les compétences de mes élèves en français et en mathématique ?* Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université. Cité par Crahay (2007), chap. 2.

<sup>12</sup> DETHEUX, M. & KELLENS, M.F. (1992). *Aperçu Secondaire. Rapport intermédiaire*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

<sup>13</sup> GRISAY, A. (1984). *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ?* Revue de la Direction générale de l'Organisation des Études (Bruxelles), 9, 3-14.

évidemment des écarts entre élèves. Il s'agit en quelque sorte d'un « ajustement de l'évaluation aux caractéristiques des élèves » de la classe. Les enseignants reconnaissent cette pratique mais ne sont pas forcément conscients des dommages collatéraux que cela peut engendrer, selon Crahay. De plus, cet ajustement des épreuves et des critères d'évaluation, au sein de la classe, ne permet pas une évaluation qui porte sur les objectifs ; cela empêche de constater quelles compétences sont acquises ou non acquises, par tous.

Finalement, l'auteur admet que les enseignants estiment qu'il est de leur devoir de distinguer des bons élèves, et continuent ainsi de mettre en place une évaluation normative qui implique un classement des élèves. Dans un tableau représentant les réponses des enseignants concernant leurs pratiques d'évaluation<sup>14</sup>. 51,25 % des sondés avouent adapter les épreuves d'évaluation en fonction du niveau des élèves de leur classe très souvent. 50,16 % affirment que les critères d'évaluation varient d'année en année en fonction du niveau de la leur classe. Enfin, 43,71 % d'entre eux déclarent tenir compte des résultats de leurs élèves aux épreuves pour ajuster les critères d'évaluation.

L'évaluation est par ailleurs en tension entre une objectivité souhaitée, et la subjectivité liée à ce à quoi il est possible d'accéder ; en effet, l'évaluation s'appuie sur une représentation subjective de ce qui devrait être, qu'elle tente d'articuler à des données factuelles souvent partielles pour apprécier cette réalité (Hadji<sup>15</sup>, 1989, cité par Loisy & Al., 2014).

Crahay soulève l'idée que les progrès des élèves ne sont pas pris en compte en tant que tels. En d'autres termes, au regard des statistiques, il semblerait qu'il soit possible de réussir son année, tout en ayant amélioré faiblement ses compétences en français ; l'important étant de ne pas faire partie des plus faibles élèves constituant la classe. De même, l'amélioration des compétences ne suffit pas pour passer dans la classe supérieure ; là encore, il ne faut pas faire partie des plus faibles élèves constituant la classe. Les progrès des élèves ne semblent donc pas compter pour les décisions de réussite ou de redoublement (Bounafaa<sup>16</sup>, 1992, cité par Crahay, 2007).

---

<sup>14</sup> Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique, 1992

<sup>15</sup> HADJI, C. (1989). L'évaluation, les règles du jeu. Paris : ESF.

<sup>16</sup> BOUNAFAA, N. (1992). Pratiques d'évaluation et échec scolaire dans un établissement d'enseignement secondaire. Mémoire de licence. Liège : Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université.

L'évaluation consiste à faire concevoir une épreuve telle que seule une faible proportion d'élève réussisse la majorité des questions, qu'une plus grande part réussisse plus de la moitié des questions et qu'une petite proportion d'élève ne réussisse pas la plupart des questions. Cette idée est développée initialement par Posthumus (1947, p. 47). De Landsheere (1989) a repris lui aussi cette idée, en la reformulant de façon synthétique et déclare que cela conduit les enseignants à surestimer l'hétérogénéité de leur classe. Il s'agit, en d'autres termes, d'une adaptation du niveau d'exigence des questions, en fonction des capacités de la plus grande partie des élèves. Cela aboutit évidemment à ce que les épreuves d'examen d'un même système éducatif soient très différentes les unes par rapport aux autres. Les questions censées évaluer le même objectif seraient donc très différentes selon les classes. Par exemple, pour un exercice portant sur la lecture, on remarque que la longueur, la nature du texte, ou encore le nombre de questions posées, diffère largement (Detheux & Kellens, 1992, cités par Crahay, 2007)<sup>17</sup>.

De Landsheere<sup>18</sup> (1980) évoquait la notion de « contagion des résultats » en ce sens où un premier travail plus ou moins raté prédestinait les notes médiocres d'un deuxième travail. Et si ce deuxième travail s'avère médiocre, alors la tendance à mettre une mauvaise note au troisième devoir est plus grande.

Chevallard<sup>19</sup> (1986), cité par Crahay, déclare que l'enseignant doit obtenir l'adhésion des élèves au contrat didactique qui a été mis en place. Par exemple, si l'évaluation est trop facile, il risque de réduire totalement l'ambition d'enseignement qu'il avait évoquée. Cela peut même être interprété comme une forme de laxisme.

Crahay dénonce vigoureusement les exigences des enseignants vis-à-vis de la grammaire française à laquelle se heurtent b d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, ou bien dont les origines sociales sont modestes. Il évoque d'ailleurs la fréquence des redoublements qui sont liés à cette incapacité concernant certains élèves. Il préconise de se limiter à « quelques procédés instrumentaux opératoires ».

---

<sup>17</sup> Analyse sur un corpus de 2000 questions de français recueillies dans des classes de 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement secondaire.

<sup>18</sup> DE LANDSHEERE, G. (1980) : Evaluation continue et examens, Editions Labor.

<sup>19</sup> CHEVALARD, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : la Pensée sauvage.

Perrenoud (1984) dénonce les dérives des évaluations normatives : le jugement d'excellence est porté par l'école qui en fait la seule hiérarchie vraiment importante, et dont l'évaluation normative fait partie. À cause de la notion d'excellence inhérente dans l'esprit des enseignants, l'évaluation des élèves doit donc aboutir à un classement « L'école donne aux inégalités réelles une signification et une importance et des conséquences qu'elle n'aurait pas en l'absence d'évaluation » (Perrenoud, 1984, p.15). Cette idée remet d'ailleurs en cause le principe de méritocratie que l'école incarne, comme si, « dans la mesure où l'école a offert à tous les mêmes chances, alors ce qui réussissent le plus sont le plus méritants, alors qu'en réalité, comme les enseignants se croient tenus de produire un classement, ils privilégient des questions discriminatives » et créent une échelle de valeur artificielle qui débouche forcément sur une distribution gaussienne des notes.

Crahay fait ainsi le lien entre évaluation et lutte contre l'échec scolaire, en préconisant de mettre un terme à cette idéologie de l'excellence qui conduit inévitablement à faire d'un élève qui manie mal une compétence au moment où le programme exige qu'il la maîtrise, un mauvais élève. Il concède que la création de hiérarchie précédemment développée ne concorde pas avec l'idée d'objectif égalitaire prônée par l'école obligatoire.

Black (1995) cite le rapport de Crooks (1988) qui relève les effets positifs d'une bonne évaluation, mais aussi, le fait que l'évaluation en classe encourage souvent un apprentissage superficiel et par cœur, et place la notation comme première préoccupation. De fait, beaucoup d'élèves font le lien entre leur échec et leur capacités, ce qui impacte directement leur confiance en eux, et donc leur motivation.

Perrenoud (1992)<sup>20</sup> quant à lui, interroge le rapport au travail et confère que tant les parents que les maîtres utilisent les notes, afin d'obtenir un minimum, d'investissement dans le travail scolaire. Il utilise alors le terme de « travail sous la menace ». Et de justifier que ce mode de fonctionnement s'entend dans la mesure où dans tous les groupes où l'adhésion aux normes n'est pas librement consentie, le rôle de la sanction, en l'occurrence la note, et de récompense, incite à bien se conduire et à travailler ; La limite de ce système réside dans le fait que lorsque la liberté des enfants et des adolescents

---

<sup>20</sup> PERRENOUD, P. (1992). Les procédures ordinaires d'évaluation, frein au changement des pratiques pédagogiques. Communication à l'Université de Neuchâtel.

dépend des notes, voire même que leur argent de poche en dépend, que l'estime qu'on leur voue en dépend, alors dans ce cas, on exerce une pression intense sur ces derniers. Les enseignants aussi peuvent, d'une certaine façon exercer une forme de pression dans la mesure où ils accordent leur confiance et leur considération lors de bons résultats scolaire, et à l'inverse, les mauvais élèves peuvent être dans la crainte. L'auteur concède que derrière les notes, les parents et les enseignants évoquent toujours la réussite ou l'échec scolaire. Ainsi, Perrenoud assimile le système traditionnel à une forme de chantage, impliquant un rapport de force tacite. De fait, le contrat pédagogique traditionnel est conflictuel. Il effectue une modulation de la pression qu'une des parties peut exercer sur l'autre, et prescrit les limites à la pression et à la résistance (Chevallard, 1986). Et d'ajouter, qu'un contrat défini comme tel peut bloquer dans une certaine mesure les évolutions vers des pédagogies nouvelles, dont fait partie l'apprentissage par l'élève ; De fait, un tel contrat ne peut qu'entraver toute évolution vers les pédagogies nouvelles, l'école active, la prise en charge de son propre apprentissage par l'élève. Il est très difficile, dans ces conditions, de créer une relation véritablement *coopérative* entre enseignants et élèves. Perrenoud estime donc qu'il semble difficile de mêler dans la même relation pédagogique évaluation formative et certificative dans la mesure où la première suppose de la transparence et une forme de collaboration, alors que la seconde se situe davantage dans une relation conflictuelle.

### 3. Régulation, statut de l'erreur : l'évaluation formative comme vecteur d'apprentissage

#### **Le processus vertueux de la régulation**

Les tâches scolaires visant la construction de compétences doivent permettre de mobiliser des ressources, articulées et non dissociées, dans une situation réelle et objectivée, qui conserve sa spécificité par rapport aux objectifs visés. La mise en place de critères d'évaluation peut soutenir la recherche d'objectivité en réduisant le risque de normativité attachée à une évaluation basée sur la seule comparaison de performance entre les élèves. » (Allal<sup>21</sup>, 2002, cité par Loisy. & Al., 2014).

---

<sup>21</sup> Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons Éducatives*, (2)1-2, p. 77-94

L'évaluation conçue comme un processus de régulation (Ardoino, 1976 ; Bonniol, 1981, Perrenoud, 1991, cité par Favre, 1995) représente un ensemble de feedbacks qui permettent à l'apprenant de reconnaître et de classer ses erreurs. Or, le changement est inhérent au processus d'apprentissage. Ces erreurs confèrent alors une « valeur informative ». L'acceptation et la prise en compte consciente de ces erreurs permettent la progression. La responsabilisation de l'élève est en jeu et invite l'élève à appréhender différemment sa relation au savoir.

Selon, Meyer (1995, pp. 36-37), « *ce modèle d'évaluation repose sur l'image d'un apprentissage-interaction avec le réel social, processus de communication entre pairs* ».

Ainsi, l'activité de régulation intégrée, c'est-à-dire intégrative, s'effectue pendant le déroulement de l'acte d'enseignement ; le moyen utilisé pour le recueil des données est l'observation des élèves en cours de travail ; l'objectif poursuivi est l'identification de l'origine des difficultés que peuvent connaître les sujets au cours de l'apprentissage afin de mettre en place une stratégie d'enseignement adaptée aux caractéristiques du public.

Dans le cas de la régulation différée, c'est-à-dire rétroactive, la régulation prend place à la fin de l'activité pédagogique ; le moyen utilisé pour le recueil des données se base sur les résultats des contrôles passés par l'ensemble de la classe ; l'objectif poursuivi à la régulation différée est l'identification des objectifs non atteints par les élèves afin de proposer une activité pédagogique de remédiation.

Black (1995) rappelle que l'évaluation se trouve au cœur du processus d'apprentissage, dont la promotion est le but premier de l'école. L'évaluation formative permet d'encadrer les objectifs pédagogiques et donne un cadre pour observer les progrès des élèves. Elle peut aussi aider à envisager la planification des enseignements à venir, en restant à l'écoute des besoins de élèves (DES, 1987). Dans ce cadre, l'information de l'évaluation est exploitée par le professeur et les élèves, dans un souci d'efficacité, afin que ces derniers puissent modifier leur travail. On a donc une vision globale de l'hétérogénéité des besoins de la classe et, dans ces conditions, on peut respecter les impératifs de différenciation de l'enseignement qui s'ensuivra.-Il préconise de mettre en place une évaluation formative efficace dans les programmes, impliquant des programmes à long-terme, afin de casser les représentations des enseignants et des élèves et en développant particulièrement l'idée d'une prise de conscience de la responsabilité de l'élève dans l'auto-évaluation.

Moss (1992, cité par Black, 1995) rappelle que la validité de l'évaluation doit être examinée en fonction de son efficacité dans l'amélioration de l'enseignement.

### **La conception de l'erreur**

Favre (1995) constate que la diffusion du concept d'évaluation formative ne s'est pas vraiment appliquée comme il aurait fallu dans les classes. L'article de Black (1995) met en évidence le fait que le développement de l'évaluation formative a dû faire face à plusieurs barrages et peine encore à s'imposer. Il rappelle que l'évaluation sommative prédomine, même si ce type d'évaluation peut mettre à mal tous les efforts des professeurs pour l'amélioration de l'apprentissage.

C'est le statut de l'erreur qui caractérise principalement ce changement, à ne pas confondre avec la faute. Le traitement des erreurs dans l'évaluation formative accorde un statut différent à l'erreur (Favre, 1995). L'auteur pense que la frilosité générale concernant l'adoption de ce type d'évaluation est liée au fait que l'on aurait peur de perdre ce qu'il appelle le « déjà-là » culturel, c'est ce qu'il nomme aussi dans le titre de son article la « rupture épistémologique ».

Reuter (2013, chap. 6) explore la question de l'intervention. Dans le fonctionnement classique, tout se passe comme si on avançait comme si l'erreur était connue et comprise des élèves (Reuter, 2013, pp. 114). Reuter déclare que la reconnaissance de l'erreur est « le lieu de transition essentiel » entre erreur et dysfonctionnement. Il recommande à cet égard le recours à des dispositifs de travail qui constituent de manière explicite l'espace d'enseignement et d'apprentissage selon des modalités qui permettent de débattre avec les élèves afin de favoriser une « structuration collective ». Il ajoute à sa réflexion la question du sens et affirme que beaucoup de travaux ont montré que beaucoup de situations et de contenus ne font pas sens pour les élèves, tels qu'ils sont mis en place, ce qui explique pour partie le décrochage au moins provisoire ou encore des réponses jugées absurdes. Il définit le statut de l'erreur comme suit : un statut « traditionnel » selon lequel l'erreur, en tant que faute, est à éviter ; un statut alternatif qui consiste à encourager voire à valoriser, ce que Reuter juge absurde quant aux démarches d'apprentissages et aux risques possibles dans certaines disciplines et quant aux incompréhensions que cela peut susciter chez les élèves ; enfin, un statut d'étude où l'erreur n'est ni positive, ni négative



en soi, mais où elle est autorisée car elle est en lien avec des apprentissages et étudiée de manière sérieuse.

Concernant la question de l'intervention, Merle (2005, p.34) déclare : « En fait, il n'est guère utile de montrer à un élève l'erreur qu'il a faite, (...) si celui-ci n'est pas dans une situation qui lui permette d'y remédier ».

Il convient de réfléchir à des stratégies qui passent par des dispositifs de travail qui donnent aux élèves les moyens et le temps de ne pas tout gérer en même temps, tels que les travaux sur la gestion hiérarchisée des difficultés orthographiques par les élèves eux-mêmes, selon leur importance, et sans se soucier des autres problèmes (Reuter 1985).

**L'évaluation formative : tantôt mise à mal par la prédominance de l'évaluation sommative, tantôt renforcée par l'évaluation certificative**

### **Le développement de l'évaluation formative écrasé par la prégnance des fonctions sommatives**

Selon Black (1995), plusieurs problèmes ont largement entravé le développement de l'évaluation formative. Pourtant, cette dernière est un moyen pour améliorer les apprentissages. L'auteur évoque d'abord la prédominance des fonctions d'évaluation et de contrôle qui mène trop souvent au recours à l'évaluation sommative. L'auteur concède que cela peut mettre à mal tous les efforts faits par les enseignants pour améliorer les apprentissages. Il insiste également sur l'importance de l'autocontrôle et conclut sur la nécessité d'instaurer une réforme systémique. Par ailleurs, l'auteur admet qu'il semble délicat de développer des méthodes qui permettent de rassembler l'information issue du retour de tous les élèves. Quand bien même, l'amélioration de ce retour d'informations massives reviendrait à devoir développer de nouvelles méthodes d'enseignement tant on aura mis au grand jour beaucoup de besoins chez les élèves. Pour lui, une « réforme systémique » s'impose. Grégoire (2008, pp. 164) déclare que le discours cognitiviste est demeuré assez imperméable aux impératifs de l'évaluation formative, laquelle doit avoir pour point de départ un processus d'observation. La pratique de l'évaluation formative doit être orientée vers des préoccupations davantage didactiques que docimologique.

« Incorporer l'évaluation formative dans leur enseignement engage les enseignants bien au-delà de l'acquisition des compétences strictement nécessaires ; elle implique aussi de

profonds changements dans leur rôle ». Le fait de transférer plus de responsabilité aux élèves semble être favorable. (Tobin & al. 1988, cité par Black, 1995).

Les enseignants doivent concilier les besoins d'apprentissage des élèves, avec l'obligation de résultats aux tests nationaux, mais aussi avec les règlements d'école, et les attentes des parents. Pour contrer ces « pressions » les enseignants doivent travailler ensemble, et les réponses se trouvent à l'extérieur de l'école.

### **Un modèle d'évaluation certificative à dimension formative grâce aux niveaux de passation**

Dionne et Laurier (2010) se sont penchés sur l'expérimentation d'un modèle d'évaluation certificative, dans un contexte d'enseignement scientifique. Les auteurs proposent l'étude du modèle québécois de science et technologie, basé sur une approche par compétence, conférant donc une forte dimension certificative. L'article offre un regard sur un modèle qui a permis de juger le développement d'une compétence liée à l'investigation scientifique.

Cette étude intervient dans un contexte particulier appelé « renouveau pédagogique », faisant suite à une mise à niveau de l'enseignement au primaire et au secondaire dont on retient surtout le passage d'une approche par objectifs à une approche par compétences, une conception de l'apprentissage basée sur le cognitivisme, le constructivisme. Le Ministère de l'Éducation du Québec a donc fixé le développement de compétences disciplinaires en science et technologie dès la première année du primaire. Dans cette optique, les élèves doivent maîtriser les concepts et savoir en faire usage. Cela permet d'atténuer la distance entre ce que les élèves réalisent en classe et la réalité quotidienne. Ce système a eu des répercussions sur le système d'évaluation.

La recherche (Dionne & Laurier, 2010) s'appuie sur un modèle d'évaluation à trois niveaux, impliquant deux systèmes de passation. Chacune des trois situations d'évaluation permet de révéler le niveau de développement de la compétence, en respectant un impératif de précision de la tâche présentée aux élèves. Les trois situations d'évaluation, comportant chacune trois niveaux d'évaluation concernent la physique (situation d'évaluation 1), la démarche (situation 2), la biologie (situation 3).

Le niveau 1 est le plus avancé : la situation d'évaluation se limite à l'énoncé du problème à résoudre. A ce niveau, on considère que la compétence est assurée. Au niveau 2, c'est le même problème, mais accompagné d'indices surtout conceptuels et méthodologiques. Dans ce cas, l'élève est donc accompagné dans la réalisation de sa tâche. La compétence est alors acquise partiellement. Le dernier niveau, le niveau 3, ne vise pas à mesurer le niveau de maîtrise, car on présente toujours la même situation, mais en guidant davantage l'élève par l'apport d'une solution unique et d'une méthode. A ce dernier niveau, on vérifie la maîtrise de certaines habiletés scientifiques. Concrètement, si l'élève échoue au niveau 1, il accède à la situation d'évaluation de niveau 2. S'il échoue encore au niveau 2, il accède à l'évaluation de niveau 3. Dès qu'il réussit à un niveau, il est noté, ce qui représente la fin de l'épreuve pour l'élève.

Dans un modèle traditionnel, à passation unique, c'est à dire s'arrêtant au niveau 1 du modèle proposé par les auteurs, le but de l'évaluation, si on veut respecter la cohérence curriculum-évaluation, doit permettre de circonscrire le niveau d'atteinte de la compétence, sans aider l'élève, et sans même mesurer de simple habiletés.

Les résultats obtenus par le modèle proposé par les auteurs permettent de recueillir des informations auprès d'élèves de niveaux très différents concernant le développement de la compétence. Ainsi, les auteurs ont catégorisé les élèves comme suit : (1) maîtrisent la compétence de façon autonome, (2) maîtrisent la compétence mais avec de l'aide ou (3) maîtrisent les habiletés sans être en mesure de les mobiliser en contexte.

L'intérêt principal consiste à donner deux solutions de recours (niveau 2 et niveau 3) aux élèves les plus en difficultés, ceux qui auraient certainement été frappés par le « syndrome de la copie blanche » évoqué par les auteurs.

A l'issue de la recherche, on distingue globalement quatre groupes d'élèves. Ceux qui n'ont pas eu besoin de recourir au niveau de passation (du niveau 1 vers le niveau 2 ; du niveau 2 vers le niveau 3). Les trois premiers profils correspondent aux attentes mentionnées précédemment. En revanche, les élèves du profil 4 sont ceux qui ont réalisé le niveau 1 et le niveau 3 sans passer par le niveau 2, correspondant à une entorse du protocole fait par les enseignants concernés, soit parce qu'ils voulaient vérifier que les réussiraient aussi la situation 3, soit pour les occuper le temps restant.

Globalement, les élèves qui ont reçu une forme d'aide supplémentaire arrivent à mieux faire la démonstration de ce qu'ils peuvent réaliser. En revanche, le niveau ne permet pas d'améliorer considérablement la proportion des élèves en mesure de réaliser la tâche. Donc, les auteurs concluent que cette aide n'était pas aussi bénéfique que prévue. Toutefois, ils concèdent (Dionne & Laurier, 2010) que cette aide n'était pas suffisamment explicite ou claire, notamment dans la formulation des questions peu adaptées au cycle auquel elles s'adressaient.

En conclusion de cette étude, les auteurs évoquent la possibilité de recourir à d'autres expérimentations afin de mieux comprendre comment jauger l'aide à apporter aux élèves, afin que cela les aide à faire la démonstration des compétences sollicitées.

A l'issue de la recherche, les auteurs (Dionne & Laurier, 2010) n'ont pas remarqué de différences importantes liées au contexte disciplinaire mais mentionnent cependant que leurs données sont limitées et qu'il était difficile de conclure sur l'effet du contexte disciplinaire.

#### 4. Différentes situations évaluatives dans un contexte disciplinaire

##### **Différentes situations évaluatives en dictée**

La prise en compte du cadre disciplinaire et d'autres paramètres dans l'appréciation de l'évaluation et des performances scolaires qui en découlent est illustré par le travail de Toczek, Fayol et Dutrévis (2012), qui ont fixé pour objectif de recherche d'évaluer l'effet de différentes situations scolaires évaluatives liées à l'activité de dictée. Symboliquement, la dictée représente un exercice scolaire connu de tous, traditionnel dans notre système. Cabanel<sup>22</sup>(2002), démontre même en quoi le zéro éliminatoire qui constituait le premier obstacle à l'obtention du certificat d'études, faisait de la dictée un exercice dit emblématique. Le fait que la dictée soit encore pratiquée dans les classes est lié, d'une part, à ce que les auteurs appellent « la transmission du patrimoine littéraire » plaçant ainsi la dictée comme un « vecteur d'acculturation populaire », et d'autre part, à l'aspect de rituel communément connu de tous, qui en fait un exercice présent au sein de l'école depuis plus de cent cinquante ans (Manesse<sup>23</sup>, 2007).

---

<sup>22</sup> cité par Toczek et al., (2012)

<sup>23</sup> cité par Toczek et al., 2012

Officiellement, la dictée s'intègre dans les programmes afin de pouvoir évaluer des compétences de maîtrise de la langue. Par ailleurs, toutes les évaluations institutionnelles créées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), ainsi que le brevet des collèges, sont constitués de cet exercice.

Par ailleurs, l'autre point relevé au travers de l'analyse des résultats de l'étude (Toczek et al. 2012) réside dans la notion de notation d'évaluation. Une dictée non notée s'avère peu menaçante pour les élèves. Mais, si elle est notée et compte pour le bilan trimestriel, alors elle représente quelque chose de menaçant, surtout pour les plus faibles en orthographe. Les travaux publiés dans le champ de la régulation sociale des performances (Monteil & Huguet, 2002 ; Toczek & Martinot, 2004 ; Dutrévis, Toczek & Buchs, 2010) font apparaître ce constat.

L'orthographe est considérée comme « la discipline la moins importante pour des élèves français » (Dutrévis & Toczek, 2007), alors que la géométrie confère un lourd enjeu social. Les résultats obtenus dans cette recherche soulignent le fait que l'enjeu évaluatif a des effets bénéfiques sur les performances orthographiques.

Par ailleurs, le contexte évaluatif fixe aux élèves « un but de réussite de type performance-approche » (Dweck, 1986 ; Elliot & Dweck, 1988 ; Nicholls, 1984) tout à fait bénéfique, surtout pour les élèves forts en orthographe. Les élèves ont besoin d'un enjeu évaluatif fort pour pouvoir concentrer toute leur attention, vu que l'orthographe est jugée peu importante pour les élèves. L'étude montre que l'enjeu évaluatif, dont les effets sont connus comme mauvais pour les performances des élèves en difficulté, s'avère, en réalité, le contexte le plus bénéfique pour tous.

### **Les démarches didactiques différenciatives du français**

Perrenoud (1993) déclare que tous ceux qui luttent contre l'échec scolaire se soucient de la différenciation de l'action pédagogique et l'individualisation des parcours de formation. Mais, les modèles de pensée qui sous-tendent la formation des enseignants ainsi que la mise en place des recueils d'exercices, des manuels, des livres du maître accordent une très faible place au thème de la régulation individualisée des apprentissages et à ses instruments tels que le mode de gestion de classe et de groupement, l'observation formative, les dispositifs pédagogique souples et diversifiés. « Tout se passe comme si

l'on s'en remettait aux tenants des approches transversales pour penser les différences et leur traitement, pour concevoir des dispositifs d'individualisation des parcours et des stratégies de différenciation des interventions, pour développer des procédures d'observation et d'évaluation formative, pour organiser la régulation personnalisée des processus d'apprentissage » (Perrenoud, 1993, pp. 31). Et d'ajouter « comment s'étonner, dans ces conditions, que les pratiques pédagogiques s'en tiennent à des régulations assez frustrées des apprentissages ? »

### **La conception de l'erreur en orthographe**

Allal, Bain & Perrenoud (1993, pp. 161-169) interrogent les « fautes » d'orthographe. Faut-il les sanctionner ou bien les utiliser en vue de faire progresser les élèves ? L'étude aborde la nécessité d'une approche qui tient compte de l'élève qui orthographe, de ses représentations et de son fonctionnement dans un domaine. Enseigner, c'est faire bouger les représentations des apprenants, les faire évoluer et il convient donc de savoir ce qu'elles sont. Il apparaît donc essentiel, dans la perspective de régulation interactive (Allal, 1988), de questionner les élèves sur leurs productions orthographiques erronées mais aussi correctes. Pelchat (1980) considère à cet égard que « les erreurs sont de véritables fenêtres ouvertes sur l'intelligence ». Aussi, l'examen du statut des erreurs à l'aide de grilles d'analyse et avec les élèves, plutôt que de sanctionner les fautes semble essentiel pour apprécier les progrès des élèves dans leur apprentissages.

Les auteurs rappellent à cet égard que l'orthographe est un plurisystème (Catach<sup>24</sup>, 1980) complexe. L'orthographe transcrit des phonèmes, mais elle n'est pas phonétique parce que notre alphabet, venant surtout du latin ne comprend pas qu'une lettre par phonème. Par exemple, concernant les homophones, l'accent grave de « à » permet de le distinguer de « a » du verbe « avoir ». Les élèves acquièrent une perception très négative de l'orthographe à mesure qu'ils accèdent aux classes supérieures et cette perception se retrouve aussi chez les enseignants : rare sont ceux qui mettent en évidence les acquis en orthographe ; en revanche, la plupart comptabilise les erreurs pour mettre une note selon un barème (Fougerand, 1992). Cette façon de faire consiste à sanctionner des « fautes » en considérant les écarts à la norme sous un aspect moral. Le terme même de faute confère

---

<sup>24</sup> Catach, N. (1980). L'orthographe française. Traité théorique et pratique. Paris : Nathan.

une dimension morale à ce que l'on devrait plutôt qualifier d'erreur. L'erreur peut avoir un rôle positif dans l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe. Il est nécessaire que les élèves s'approprient le système orthographique, qu'ils tâtonnent. Dans cette perspective, l'erreur peut donc être conçue comme une « tentative logique d'approcher le système orthographique du français » (Allmen, 1982).

Pour Catach, lorsqu'on écrit, on marque à la fois des phonèmes, des morphèmes et des lexèmes qui sont les trois unités fondamentales du système linguistique. La fonction logogrammique (les logogrammes) donne une figure particulière au mot écrit et permet de distinguer les homophones. Cette description de l'orthographe permet de mettre en place une typologie des erreurs qui sert à analyser les difficultés orthographiques (Catach, Duprez & Legris, 1980 ; Gey, 1979, Béatrix Köhler, 1987, 1991). La grille d'analyse imaginée par ces derniers permet d'analyser toutes les erreurs possibles et peuvent être très utiles pour orienter précisément le travail de l'élève, dans la perspective d'une évaluation qui adapte les activités d'enseignement et d'apprentissage (Allal, 1979). Parmi la grille d'analyse, on relève notamment les erreurs à dominante logogrammique, c'est-à-dire qui touchent à la figure de mots qui a pour principale fonction de distinguer les homophones. Cet outils permet en partie d'abandonner un regard normatif et permet d'appréhender les erreurs avec des critères linguistiques et donc de différencier les interventions et les exercices en fonction des zones de l'orthographe non maîtrisées par les élèves.

Une partie de l'orthographe qui semble difficilement maîtrisable est liée aux logogrammes. L'homophonie se situe « au carrefour de la transcription des sons et du sens » (Allal, Bain & Perrenoud, 1993, pp 167). L'observation de jeunes scripteurs face à ces difficultés, en leur dictant une série d'homophone homographe ou hétérographe, révèle qu'ils mettent en place des stratégies qui recouvrent des théories naïves du fonctionnement de l'orthographe. Certains se focalisent sur le signifiant, tandis que d'autre se focalisent sur le signifié (« ça veut dire autre chose, donc on écrit différemment », par exemple la « note » de musique versus la « notte » à l'école). Ainsi, les erreurs dans les homophones peuvent être sanctionnées mais peuvent aussi mettre en évidence le raisonnement d'un élève et, si on l'interroge, aider l'enseignant à préciser le problème et à penser à comment mettre en place des situations pour l'aider à le dépasser.

## Problématique

L'évaluation confère deux dimensions paradoxales : tantôt on lui attribue les origines de l'échec scolaire (Black, 1995 ; Crahay, 2007 ; De Landsheere, 1989, Grisay, 1984, Perrenoud, 1984), tantôt on la place au cœur du processus d'amélioration des apprentissages (Black, 1995 ; Allal, Bain & Perrenoud, 1993 ; Favre, 1995 ; Reuter, 2013, 2015). L'évaluation mise en cause pour justifier l'échec scolaire résulterait d'un ensemble d'éléments inhérents à son système. Une vision « macro » de l'état actuel caractériserait le système par la prédominance de l'évaluation sommative et de l'enseignement des compétences formelles, mais aussi par la culture de l'excellence qui se traduit par la nécessité de recourir à une évaluation normative.

On a vu que l'évaluation formative, permettait de viser l'amélioration des apprentissages. Pour autant, on a pu constater que l'ancrage solide de ce type d'évaluation peine à se réaliser car des facteurs sociétaux notamment interfèrent avec ce mode d'évaluation responsabilisant mais assez globalement incompris y compris par le corps enseignant. Ainsi, l'évaluation formative, qui sous-tend des processus de régulation et de remédiation permet d'encadrer les objectifs pédagogiques et donne un cadre pour observer les progrès des élèves. A cet égard, l'étude de la considération de l'évaluation à travers la conception de l'erreur et la question de l'intervention apporte d'autres éléments d'explication. Toutes ces réflexions invitent à réfléchir sur les dispositifs de travail à mettre en place dans un cadre d'évaluation formative, invitant les processus de régulation et de remédiation, afin de mesurer l'efficacité de tels dispositifs.

Par ailleurs, on a pu observer que l'évaluation formative peine à être incorporée dans l'enseignement, tant la pression normative et certificative est lourde (Tobin & al. 1988, cité par Black, 1995). Pour autant, on a fait état d'une étude révélant un modèle d'évaluation certificative qui s'appuie sur un système de passation, c'est-à-dire un dispositif permettant aux élèves de révéler leur niveau de développement d'une compétence, dans une perspective non statique des apprentissages (Dionne & Laurier, 2010). Il s'agit d'un dispositif prévoyant une évaluation différenciée permettant d'évoluer vers un niveau correspondant aux besoins de l'élève. Le dispositif induit une forme d'aide.



Enfin, un autre aspect de l'évaluation a été abordé : le contexte disciplinaire. En effet, plusieurs travaux révèlent l'importance de cette variable. Ainsi, on a pu voir que différentes situations évaluatives en dictée (Toczek, Fayol & Dutrévis, 2012) révélait que l'enjeu social d'une discipline, par exemple, impactait les performances des élèves, et que le contexte évaluatif fixe aux élèves « un but de réussite de type performance-approche » (Dweck, 1986 ; Elliot & Dweck, 1988 ; Nicholls, 1984) tout à fait bénéfique. Par ailleurs, Perrenoud (1993) souligne l'importance de la différenciation de l'action pédagogique et l'individualisation des parcours de formation, dans le cadre d'une réflexion sur la mise en place de démarches didactiques en français. Là encore, la conception de l'erreur est mise en avant (Allal, Bain & Perrenoud, 1993) et les apports de Catach en matière de classification des erreurs d'orthographe rappellent combien cette discipline est difficilement maîtrisable et à quel point les dispositifs d'évaluation qui y sont liés doivent s'inscrire dans un cadre d'évaluation formatif.

C'est au regard de ces résultats de recherches que je propose de travailler sur la question suivante : En quoi les performances des élèves en orthographe dépendent-elles des systèmes de régulation et de remédiation différenciée circonscrite dans le cadre d'une évaluation formative ?

## Question et hypothèse de recherche

La revue de littérature précédemment présentée, la mise en relation des différents travaux permet en effet de tenir pour acquis le fait que la régulation, inhérente à l'évaluation formative, s'avère bénéfique ; que les démarches didactiques favorisant la différenciation des parcours sont à privilégier ; mais, pour autant, qu'en est-il de l'évaluation en orthographe lorsque l'on combine ces systèmes de régulation et de remédiation différenciée ? Qu'en est-il lorsque l'on différencie sans pour autant mettre en place un dispositif de remédiation pour réguler les apprentissages ? De même, un dispositif de remédiation s'avère-t-il efficient lorsqu'il ne tient pas compte des besoins différenciés des élèves ?

### De quels paramètres d'évaluation dépend la régulation des apprentissages en orthographe ?

H1	La régulation des apprentissages dépend du système de différenciation mis en place.
H2	La régulation des apprentissages dépend du système de passation mis en place.
H3	La régulation des apprentissages dépend du recours possible à une aide en cours d'évaluation (remédiation).
H4	La régulation des apprentissages dépend de la combinaison desdits paramètres de différenciation, de système de passation et de remédiation qui constituent les conditions optimales de l'évaluation formative.

La question soulevée porte donc sur l'influence des paramètres qui s'inscrivent dans le cadre d'une évaluation formative. Il s'agit de mesurer de façon quantitative et qualitative l'impact des variables liées à la prise en compte des différences de niveau dans la groupe classe, mais également du recours à un système de passation permettant d'adapter le niveau de difficulté d'une évaluation en fonction des besoins de chaque élève, mais également à un dispositif de remédiation, c'est-à-dire le recours à l'aide pendant l'évaluation.

Ces paramètres sont abordés dans une perspective globale en interrogeant la mesure de l'efficacité d'un tel dispositif selon une vision holistique des paramètres choisis,

inhérents à l'évaluation formative. Toutefois les situations d'évaluation permettront de mesurer l'efficience des chacun des paramètres de façon isolée.

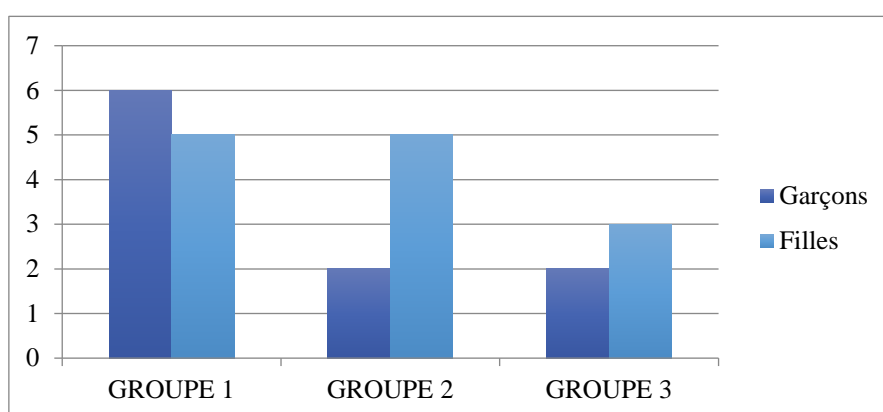
# Méthodologie de recherche

## 1. Recueil des données

### Caractéristiques de l'échantillon cible

Il s'agit d'une étude qualitative menée sur une classe de CE1 qui comprend 23 élèves, dont 13 filles et 10 garçons, âgées de 7 à 8 ans.

### Graphique 1 : répartition des groupes de niveau G-N



Les groupes de niveau dits « groupe d'appartenance de départ SE1-GN-a » ont été constitués au regard des précédentes évaluations trimestrielles en orthographe de type traditionnel sommatif.

### Tableau 1 : Groupes d'appartenance de départ SE1-GN-a

Groupe d'appartenance de départ	G1-a	G2-a	G3-a
Lors des 6 précédentes dictées traditionnelles effectuées lors du 2 <sup>ème</sup> trimestre, l'élève a eu une moyenne (/10) comprise entre :	7 et 10	4 et 6	0 et 3
Niveau en orthographe	Elevé	Intermédiaire	Faible
Connaissances en orthographe	Acquises	En cours d'acquisition	Non acquises ou non évaluable
Nombre d'élèves concernés	11	7	5

Toute l'année, en orthographe, j'ai noté des dictées préparées. Nous repérons ensemble les difficultés d'un texte, en groupe classe collectif. Le texte de dictée était par ailleurs préparé à l'occasion de petits exercices qui reprenaient les mots de vocabulaire. J'ai

également noté des dictées non préparées, mais dans ces cas je n'évalue pas l'orthographe puisque leur bagage lexical orthographique est trop faible à leur âge, mais j'évalue alors leur capacité à écrire le son qu'ils entendent c'est-à-dire leur capacité de retranscription grapho-phonémique.

L'école est classée en REP+. 6 élèves bénéficient d'une aide individualisée apportée par des maîtres du RASED. Ils bénéficient de l'aide E qui est effectuée par un enseignant spécialisé dans les aides à dominante pédagogique pour les enfants qui sont déjà dans les apprentissages mais qui se sentent dépassés par leurs difficultés. Aucun d'entre eux ne bénéficie de l'aide G par un enseignant spécialisé dans les aides à dominante rééducative, même si des demandes de prise en charge ont été formulées pour 2 d'entre eux. Par ailleurs, 4 élèves, dont 2 sont suivis par le maître E ont fait l'objet de réunions éducatives liées à des troubles du comportement nécessitant une prise en charge mais actuellement, en raison des délais très longs de prise en charge, seul 1 des 4 élèves est suivi par un Centre Médico-psychologique. 5 des élèves qui sont suivis par le maître E constituent le groupe de niveau 3 dans la classe. Ils sont attablés autour d'un même îlot et bénéficient d'un P.P.R.E individualisé qui consiste à différencier leur travail en adaptant les supports, en les rendant plus abordables, en étayant particulièrement les consignes. Leurs évaluations sont allégées et ils bénéficient de temps supplémentaire pour la réalisation des exercices et je propose du matériel de manipulation autant que faire se peut. Ces élèves constituent le groupe 3, nommé dans l'expérimentation développée ci-après le groupe G3.

Le groupe G2 est constitué d'élèves dont le niveau est jugé intermédiaire en ce sens où ils nécessitent une aide régulière pour certains d'entre eux, ou bien doivent encore progresser en matière d'autonomie. Ils sont 7.

Le groupe G1 est constitué d'élèves qui manifestent globalement des bonnes capacités de compréhension et de mémorisation. Ils réinvestissent facilement les connaissances. Ils travaillent rapidement et font preuve d'autonomie.

En orthographe, j'ai surtout noté des dictées préparées. Nous repérons ensemble les difficultés, en groupe classe collectif, sans trop entrer dans les détails parfois lorsque les règles d'orthographe justifiant cette orthographe n'avaient pas encore été abordées.

De façon générale, les élèves sont habitués à travailler par groupe de niveau. Il y a 3 groupes de niveau en littérature et 3 groupes en mathématique. La constitution des groupes n'est pas statique et a évolué durant le courant de l'année.

### **Caractéristiques du dispositif mis en place**

#### Présentation des séances préalables aux situations d'évaluation

L'objectif de séquence est d'être capable d'utiliser à bon escient les homophones suivant : son/sont ; ou/où ; ce/se ; a/à ; on/ont ; est/et. Cette séquence s'inscrit dans le domaine de la maîtrise de la langue et concerne le cadre disciplinaire de l'orthographe.

La séance de découverte et de manipulation nommée S0 a permis aux élèves de constituer eux-mêmes la trace écrite (voir annexe C). Les élèves disposaient de deux supports. Le premier (voir annexe A) était composé de 2 bandelettes à découper, composées au total de 12 cases, correspondant respectivement aux 12 homophones. Le deuxième support (voir annexe B) se compose d'un texte à trou. Chacune des 6 phrases est à compléter par 2 fois en utilisant un des 2 homophones. Par exemple, la première phrase, une fois complétée donne ceci : « Il a mal à la gorge ». Pour aider les élèves à choisir l'homophone qui convient, une astuce est présente en dessous de chaque homophone. Ainsi, en dessous de « a », on peut lire « avait », ce qui veut dire que l'on peut remplacer « a » par « avait » et la phrase garde son sens. A l'inverse, en dessous de « à », on peut lire un « ~~avait~~ », ce qui veut dire que l'on ne peut pas dire avait, faute de quoi la phrase perdrait tout son sens. Ainsi, après avoir découpé le « a » et le « à », les élèves émettaient des hypothèses et plaçaient sans coller les étiquettes. Puis, une mise en commun permettait de confronter les différentes réponses. Pour valider les placements, il fallait s'aider des mots astuces. Lorsque le placement était validé, les élèves pouvaient alors coller. Et ainsi de suite pour la série d'homophone qui suivait.

La séance de découverte a duré environ 30 minutes.

La trace écrite était à relire à la maison.

La séance d'entraînement qui s'ensuivit était un entraînement collectif à l'ardoise. J'écrivais une phrase au tableau, que je lisais à voix haute, en laissant un trou à la place de l'homophone en indiquant à côté entre parenthèses les 2 possibilités. Les élèves écrivaient leur réponse puis retournaient leur ardoise et attendaient que le signal autorisant

à lever les ardoises. Après observation des ardoises de la classe, je mettais en confrontation les élèves qui n'avaient pas écrit la même chose afin qu'ils oralisent leur procédure, en se référant à la trace écrite de la séance S0 dans le cahier de français ouvert à cette page et posé sur le bureau, avec l'ardoise.

Une deuxième séance d'entraînement se déroulait dans ces mêmes conditions. Chacune de ces séances d'entraînement a duré environ 20 minutes.

#### Présentation des situations d'évaluation du dispositif expérimental

Par la suite, j'ai proposé 4 séances d'évaluation. La compétence notionnelle diffère : les situations d'évaluation SE1 comprenant les situations d'évaluation SE1-A et SE1-B portent sur les homophones « son/sont ; ou/où ; ce/se », tandis que les situations d'évaluation SE2-A et SE2-B portent sur les homophones « a/à ; on/ont ; est/et ». On peut donc considérer que les situations d'évaluation SE1 et SE2 visaient l'atteinte d'un objectif commun mais en abordant des notions différentes et donc le degré de difficulté semble identique puisque pour chacun des homophones, une astuce mnémotechnique est associée.

**Tableau 2 : variables des situations d'évaluation**

	SE1-A	SE1-B	SE2-A	SE2-B
<b>Compétence notionnelle évaluée</b>	son/sont ; ou/où ; ce/se		a/à ; on/ont ; est/et	
<b>Évaluation différenciée</b> <i>Constitution de groupes de niveau</i>	X	X	-	-
<b>Système de passation</b> <i>Passage en niveau supérieur, identique, ou plus facile à l'issue de l'évaluation</i>	X	X	-	-
<b>Recours à l'aide durant l'évaluation</b> <i>Aide sous format de bandelette plastifiée comprenant toutes les astuces pour utiliser à bon escient les homophones</i>	-	-	-	X

La situation d'évaluation SE1-A est composée de 3 évaluations différentes, tenant compte des groupes d'appartenance de départ, nommés SE1-GN-a. Les critères justifiant la constitution des groupes sont évoqués précédemment. J'ai réalisé 3 supports d'évaluation qui s'inscrivent dans une démarche de pédagogie différenciée, tenant compte des besoins de chacun. Le groupe SE1-G1-a correspond au niveau le plus élevé, le groupe SE1-G2-a

correspond au groupe intermédiaire, le groupe SE1-G3-b correspond au groupe le plus en difficulté.

Le tableau ci-après répertorie les différences respectives des évaluations soumises à chacun des groupes de niveau.

**Tableau 3 : caractéristiques des évaluations proposées en SE1-a**

	SE1-G1-a	SE1-G2-a	SE1-G3-a
Évaluation soumise	(Voir annexe D)	(Voir annexe E)	(Voir annexe F)
Différenciation	X	X	X
Nombre d'items	15	9	6
Dont	5	3	2
- SON/SONT			
- OU/OÙ	5	3	2
- CE/SE	5	3	2
Tâche à réaliser			
Choix entre 2 propositions à entourer	X	X	X
Guidage et étayage			
Lecture des consignes par l'enseignant	X	X	X
Lecture des items pas l'enseignant			X
Aide cognitive			
Présence de l'astuce dans les items			X
Reprise des codes visuels de la trace écrite (codes chromatiques et typographiques)			X
Système de passation			
Passation de niveau à l'issue de l'évaluation	X	X	X

En SE1-a, on évalue les élèves sur leur capacité à utiliser à bon escient les homophones son/sont, ou/où, ce/se en tenant compte de leur niveau présumé au regard des précédentes évaluations traditionnelles en dictée. Le système de passation mis en place à l'issue de cette évaluation a pour objectif de corriger les écarts liés à l'attribution de groupe d'appartenance de départ.



Les différences entre ces 3 évaluations qui visent l'atteinte d'un même objectif notionnel résident essentiellement dans la quantité d'item donné (15 pour le SE1-G1-a, 9 pour le SE1-G2-a, SE1-G3-a) ; il s'agit des mêmes phrases. Le vocabulaire choisi pour les phrases ne constitue pas une barrière à la compréhension des phrases en principe, afin de permettre à l'élève de se concentrer sur le choix des homophones. Les structures syntaxiques sont également volontairement simples.

Les items sont regroupés par homophones, en 3 exercices, ce qui permet aux élèves de se concentrer sur l'utilisation d'un même homophone de façon successive, ce qui est moins difficile que lorsque l'élève doit passer d'un homophone à un autre dans une même phrase ou d'une phrase à l'autre.

La différence entre l'évaluation soumise aux SE1-G1-a et celle soumise aux SE1-G2-a réside uniquement dans la quantité d'items. En revanche, l'évaluation soumise au groupe SE1-G3-a est différente et plus facile à plusieurs égards : 6 items seulement sont proposés, ils sont lus à voix haute par l'enseignante. En dessous de chaque homophone, on peut lire l'astuce qui permet de faire le bon choix. L'étayage est fort et l'enseignant oralise chaque item avec les élèves, en menant un étayage poussé, notamment en disant chaque phrase en remplaçant les homophones par « les astuces ».

**Tableau 4 : caractéristiques des évaluations proposées en SE1-b**

	SE1-G1-b	SE1-G2-b	SE1-G3-b
Évaluation soumise	(Voir annexe G)	(Voir annexe H)	(Voir annexe I)
<b>Différenciation</b>	X	X	X
Nombre d'items	15	9	6
Dont	5	3	2
- SON/SONT			
- OU/OÙ	5	3	2
- CE/SE	5	3	2
<b>Tâche à réaliser</b>			
Choix entre 2 propositions à entourer	-	X	X
Choix entre 2 propositions à écrire	X	-	-
<b>Guidage et étayage</b>			
Lecture des consignes par l'enseignant	X	X	X

Lecture des items pas l'enseignant	-	-	X
<b>Aide cognitive</b>			
Présence de l'astuce dans les items	-	-	X
Reprise des codes visuels de la trace écrite (codes chromatiques et typographiques)	-	-	X
<b>Système de passation</b>			
Passation de niveau à l'issue de l'évaluation	X	X	X

En SE1-b, seule la forme de l'évaluation soumise au SE1-G1-b est différente. La tâche à réaliser est différente : il ne s'agit plus d'entourer le bon homophone, mais de l'écrire. De plus, une difficulté supplémentaire est ajoutée : il faut choisir entre plusieurs homophones au sein d'une même phrase. La tâche cognitive est donc plus complexe puisque l'élève doit solliciter parfois jusqu'à 3 règles d'orthographe pour choisir les homophones d'une phrase. C'est par exemple le cas dans la phrase n°4 : « .....SON/SONT-elles allées ensemble au cinéma .....CE/SE soir .....OU/OÙ bien chacune de leur côté ? ».

La situation des élèves à qui l'on a soumis l'évaluation SE1-G1-b peut faire partie des suivantes :

- soit ils ont réussi la première évaluation en SE1-G1-a à hauteur de 10 items corrects sur 15 et ont donc été légitimement maintenus dans le groupe de niveau le plus élevé ;
- - soit ils ont réussi la première évaluation en SE1-G2-a à hauteur de 6 items corrects sur 9 et ont donc été légitimement bénéficié d'une ascension dans le groupe de niveau le plus élevé. Nous reviendrons plus en détail sur le système de passation lorsque l'on abordera la méthodologie d'analyse des données.

Les 2 autres évaluations, soumises aux groupes SE1-G2-b et SE1-G3-b sont identiques à la situation d'évaluation SE1-a concernant la forme. En revanche, les phrases ont été changées. Par exemple, la première phrase en SE1-G2-a « SON/SONT frère lui a promis un cadeau. » devient en SE1-G2-b « SON/SONT copain va venir demain. ». En somme, le niveau de compréhension des phrases n'a pas évolué et il est considéré comme étant facile au regard du vocabulaire employé, présumé acquis par les élèves de CE1, et des structures syntaxiques simples.

**Tableau 5 : caractéristiques des groupes de niveau**

Groupe d'affectation	G3	G2	G1
Signification	L'élève nécessite une aide individualisée, des indices et un étayage poussé pour valider les compétences visées.	Les compétences sont en cours d'acquisition. Le niveau de difficulté est trop élevé à ce stade de la maîtrise des compétences visées.	Test validé avec succès, les compétences sont acquises.

**Tableau 6 : caractéristiques des évaluations proposées en SE2-a**

	SE2-G1-G2-G3-a
Évaluation soumise	(Voir annexe J)
<b>Différenciation</b>	-
Nombre d'items	15
Dont	5
- A/À	
- ON/ONT	5
- EST/ET	5
<b>Tâche à réaliser</b>	
Choix entre 2 propositions à écrire	X
<b>Guidage et étayage</b>	
Lecture des consignes par l'enseignant	X
Lecture des items par l'enseignant	-
<b>Aide cognitive</b>	
Présence de l'astuce dans les items	-
Reprise des codes visuels de la trace écrite (codes chromatiques et typographiques)	-
<b>Système de passation</b>	
Passation de niveau à l'issue de l'évaluation	-

En SE2-a, l'évaluation ne s'inscrit pas dans une démarche de différenciation. Ainsi, j'ai administré à tous les élèves la même évaluation, nommée SE2-G1-G2-G3-a. Cette fois-ci, on évalue les élèves sur leur capacité à utiliser à bon escient les homophones a/à, on/ont, est/et. Toutefois, contrairement aux 2 situations proposées en SE1, on ne tient pas compte du niveau présumé de l'élève. En d'autres termes, cette évaluation ne propose pas de différenciation pédagogique. A l'issue de cette évaluation, aucun système de passation ne permettra aux élèves d'évaluer à nouveau ces compétences notionnelles en tenant compte des besoins individuels. D'une certaine façon, cette évaluation s'apparente à une évaluation de type traditionnelle sommative, sans différenciation pédagogique et à seule visée certificative, c'est-à-dire sans volonté de réguler les apprentissages, ni de remédier aux besoins individuels.

**Tableau 7 : caractéristiques des évaluations proposées en SE2-b**

	SE2-G1-G2-G3-b (Voir annexe K)
<b>Évaluation soumise</b>	
<b>Différenciation</b>	
Nombre d'items	15
Dont	5
- A/À	
- ON/ONT	5
- EST/ET	5
<b>Tâche à réaliser</b>	
Choix entre 2 propositions à écrire	X
<b>Guidage et étayage</b>	
Lecture des consignes par l'enseignant	X
Lecture des items pas l'enseignant	-
<b>Aide cognitive</b>	
Présence de l'astuce dans les items	-
Reprise des codes visuels de la trace écrite (codes chromatiques et typographiques)	-
<b>Système de passation</b>	
Passation de niveau à l'issue de l'évaluation	-
<b>Système d'aide en cours d'évaluation</b>	
Recours possible à une bandelette plastifiée manipulable présentant les astuces, à faire glisser de bas en haut sur les pointillés.	X

En SE2-b, l'évaluation est presque identique à l'évaluation administrée en SE2-a, sauf que les phrases ont été changées. Ainsi, la phrase n°1 en SE2-a « Elle .....A/À bien compris ce qu'ils lui .....ON/ONT expliqué. » devient en SE2-b : « Elle .....A/À bien entendu ce qu'ils lui .....ON/ONT demandé. ». Toutefois, au cours cette évaluation, les élèves ont la possibilité de demander une aide qui se concrétise par une bandelette plastifiée facilement manipulable (voir ANNEXE L), à faire coulisser sur les pointillés de bas en haut. Dans cette perspective évaluative, on s'inscrit vraiment dans un dispositif de remédiation possible pendant l'évaluation. On teste ici la capacité des élèves à s'emparer d'une technique et l'impact que cela a sur la régulation des apprentissages.

## 2. Analyse des données

### Analyse des données de l'évaluation SE1

Pour analyser les données recueillies, je me suis inspirée du tableau de présentant le système de passation (Dionne & Laurier, 2010). Ainsi, en fonction du nombre d'items corrects, les élèves passent dans un groupe de niveau plus difficile, ou sont maintenus

dans leur groupe de niveau, ou migrent vers un groupe dont le niveau de difficulté proposée lors de l'évaluation est moins élevé.

**Tableau 8 : nombre d'items corrects en SE1-a**

	Groupe d'appartenance de départ	SON/SONT	OU/OÙ	CE/SE	Nombre d'items corrects obtenu	Nombre d'items corrects maximum
Élève1	G1-a	5	0	5	10	15
Élève2	G1-a	5	4	5	14	
Élève3	G1-a	5	4	5	14	
Élève4	G1-a	4	2	5	11	
Élève5	G1-a	5	4	5	14	
Élève6	G1-a	5	5	3	13	
Élève7	G1-a	5	4	5	14	
Élève8	G1-a	3	5	5	13	
Élève9	G1-a	3	2	4	9	
Élève10	G1-a	5	5	5	15	
Élève11	G1-a	2	3	4	9	
Élève12	G2-a	1	2	2	5	9
Élève13	G2-a	Absent				
Élève14	G2-a	3	2	3	8	
Élève15	G2-a	1	0	0	1	
Élève16	G2-a	3	0	2	5	
Élève17	G2-a	Absent				
Élève18	G2-a	3	0	3	6	
Élève19	G3-a	2	1	2	5	6
Élève20	G3-a	2	1	0	3	
Élève21	G3-a	2	2	1	5	
Élève22	G3-a	2	2	2	6	
Élève23	G3-a	2	1	1	4	

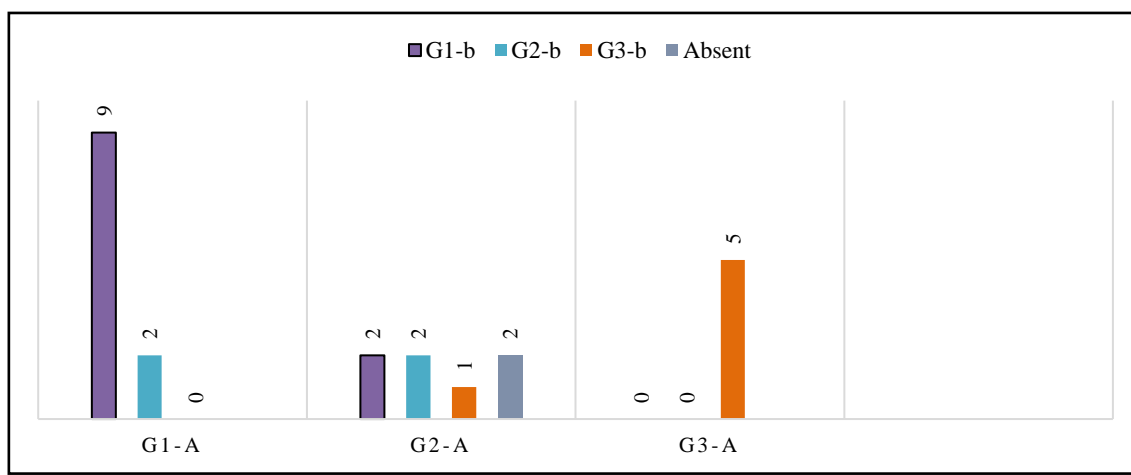
**Tableau 9 : barème d'affectation pour les passations**

<b>Nombre d'items corrects maximum en SE1-a</b>	15 (5X3)			9 (3X3)			6 (2X3)	
<b>Groupe d'appartenance de départ</b>	G1-a			G2-a			G3-b	
<b>Nombre d'items corrects en SE1-a</b>	0-6	7-9	10-15	0-3	4-5	6-9	0-5	5-6
<b>Groupe d'affectation en SE1-b</b>	G3-b	G2-b	G1-b	G3-b	G2-b	G1-b	G3-b	G2-b

## Limites du dispositif

On peut relever un souci dans la cohérence concernant la passation : en considérant que les items sont identiques en SE1-a et en SE1-b, que seul la quantité diffère, il semble un peu incohérent qu'un élève qui a entre 6 et 9 items corrects sur 9 en G1-a passe en G1-b, alors qu'il faut en avoir validé au moins 10 sur 15 quand on est en G1-a. Il aurait été plus judicieux d'harmoniser le barème de passation concernant chaque groupe de niveau et de considérer qu'il fallait avoir entre 6 et 9 items corrects sur 9 en G1-a passe en G1-b.

### **Graphique 2 : passations de SE1-a en SE1-b par rapport au groupe de provenance**

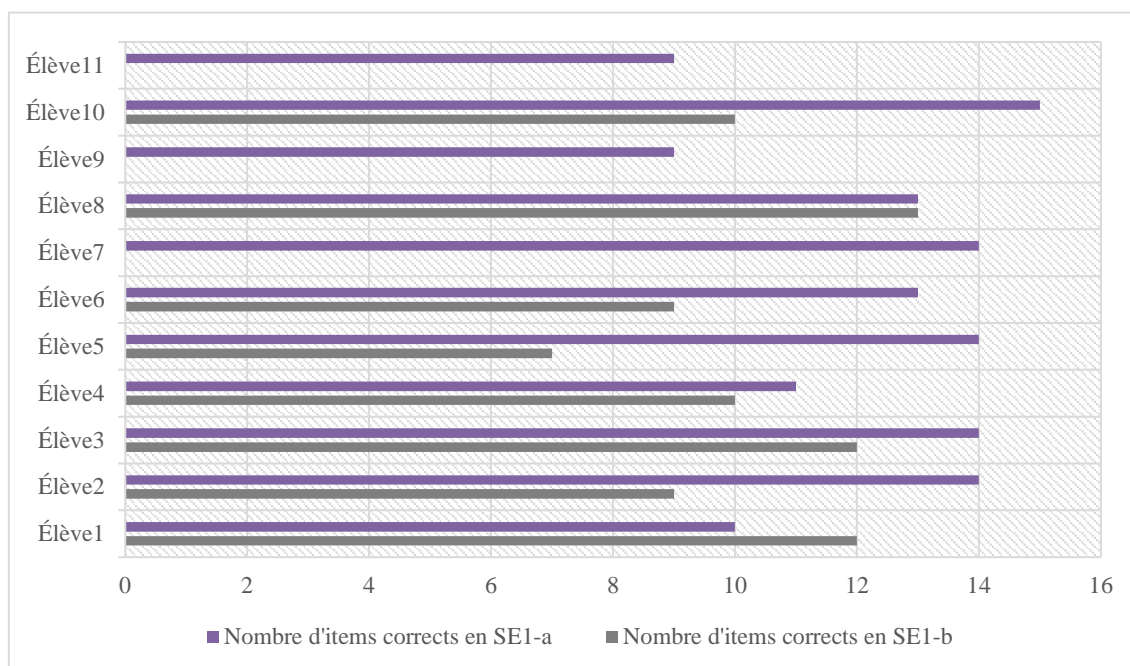


Concernant les élèves appartenant au groupe G1-a en SE1-a, 9 élèves sur 11 ont réussi avec succès le test, c'est-à-dire qu'ils ont un score compris entre 10 et 15 items corrects. Toutefois, le système de passation a permis à 2 élèves du groupe de refaire une évaluation en SE1-b, portant sur les mêmes compétences notionnelles, en bénéficiant d'un dispositif évaluatif moins lourd, plus facile, et après une correction collective de l'évaluation SE1-a. En effet, ces 2 élèves, les élèves 9 et 11 n'ont validé chacun que 9 items sur 15. Aussi, et au regard des caractéristiques des groupe de niveau (voir tableau 7), j'ai estimé que les compétences sont en cours d'acquisition et que le niveau de difficulté qui a été proposé semble trop élevé à ce stade de la maîtrise des compétences visées.

Concernant les 2 élèves absents appartenant initialement au groupe G2-a en SE1-a, ils sont d'office affectés en dans le groupe G2-b pour l'évaluation SE1-b.

### **Graphique 3 : nombre d'items corrects des élèves G1-a en SE1-b, par rapport à SE1-**

**a**



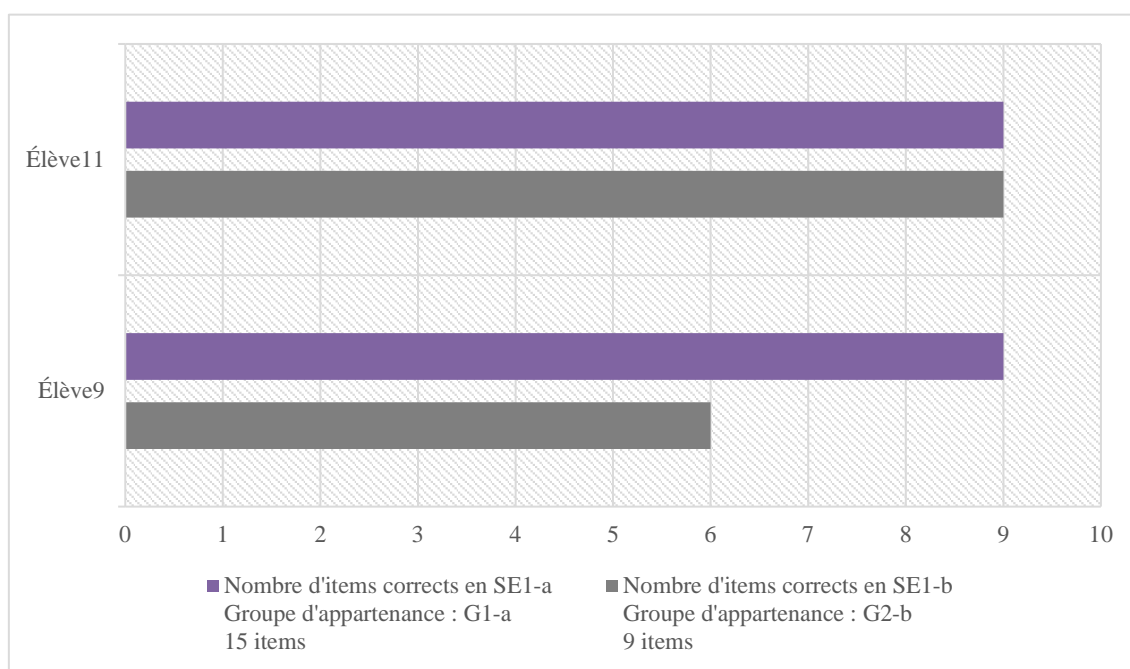
Le nombre d'items correct pour l'élève 9 et l'élève 11 n'apparaît pas car ils étaient en G2-b lors de l'évaluation SE1-b et répondaient à 9 items. On ne les fait donc pas apparaître dans ce graphique qui correspond aux élèves qui étaient initialement dans le groupe 1 et sont restés dans le groupe 1.

L'élève 7 n'a eu aucun item correct en SE1-b, alors qu'il avait eu 14 sur 15 en SE1-a. On peut conclure que l'évaluation administrée en SE1-b a considérablement bloqué l'élève. Le niveau de difficulté plus élevée de cette 2<sup>ème</sup> évaluation administrée aux groupes 1 G1-b a perturbé cette élève. On peut se dire que les compétences en contextes sont acquises car l'élève a réussi à choisir le bon homophone dans les 3 exercices de l'évaluation SE1-a, mais l'élève peine à réinvestir ces connaissances orthographiques quand il doit choisir entre plusieurs homophones au sein d'une même phrase et donc faire appel à différentes stratégies cognitive. C'est la forme de l'évaluation qui a perturbé l'élève.

On peut par ailleurs souligner le fait que si cette élève avait eu cette évaluation en premier lieu, elle aurait eu « une mauvaise note », alors que l'évaluation qu'elle a réalisée en SE1-a tend à démontrer qu'elle maîtrise parfaitement les compétences visées.

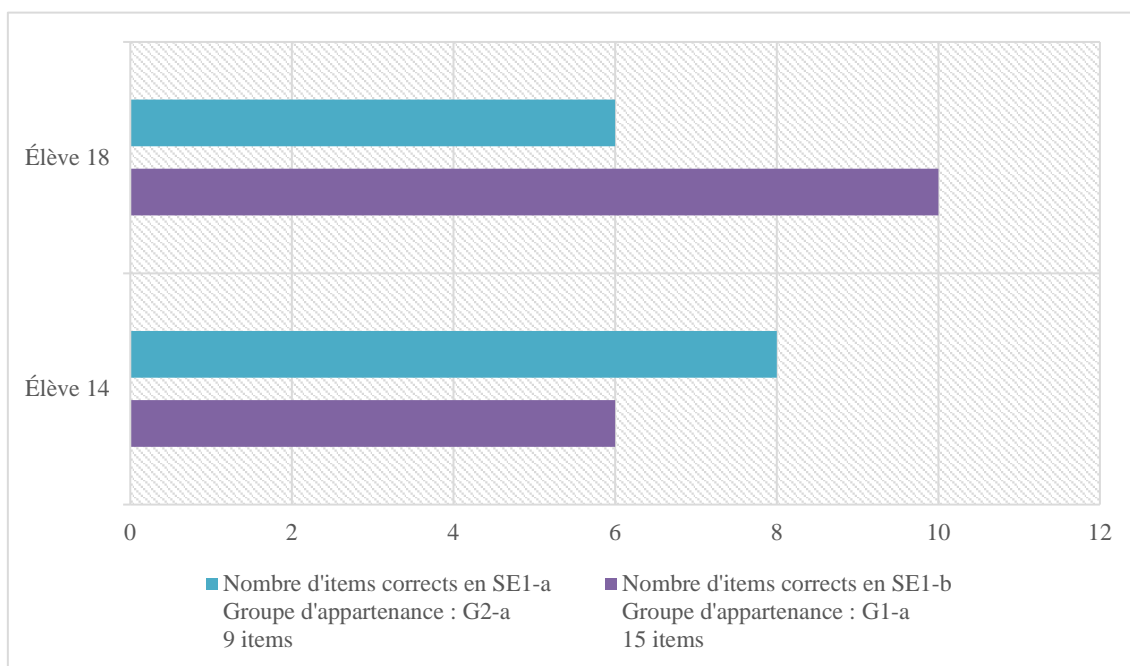
L'observation révèle que l'épreuve soumise au groupe G1-b lors de l'évaluation en SE1-b s'est révélée plus dure pour 9 élèves sur 11 qui ont obtenu un nombre d'items correct inférieur au nombre d'items corrects en SE1-a. Plusieurs explications peuvent être apportées. D'abord, le niveau de difficulté de l'évaluation soumise à ce groupe G1-b était élevé en raison du fait que les phrases contenaient plusieurs homophones différents au sein d'une même phrase, contrairement à l'évaluation soumise en SE1-a au groupe G1-a qui proposait 3 exercices portant chacun sur un homophone. Les 2 autres élèves (élèves 11 et élève 8) ont eu le même nombre d'items corrects aux 2 évaluations.

**Graphique 4 : nombre d'items corrects des élèves G1-a qui ont évolué vers groupe de niveau plus facile G2-b**



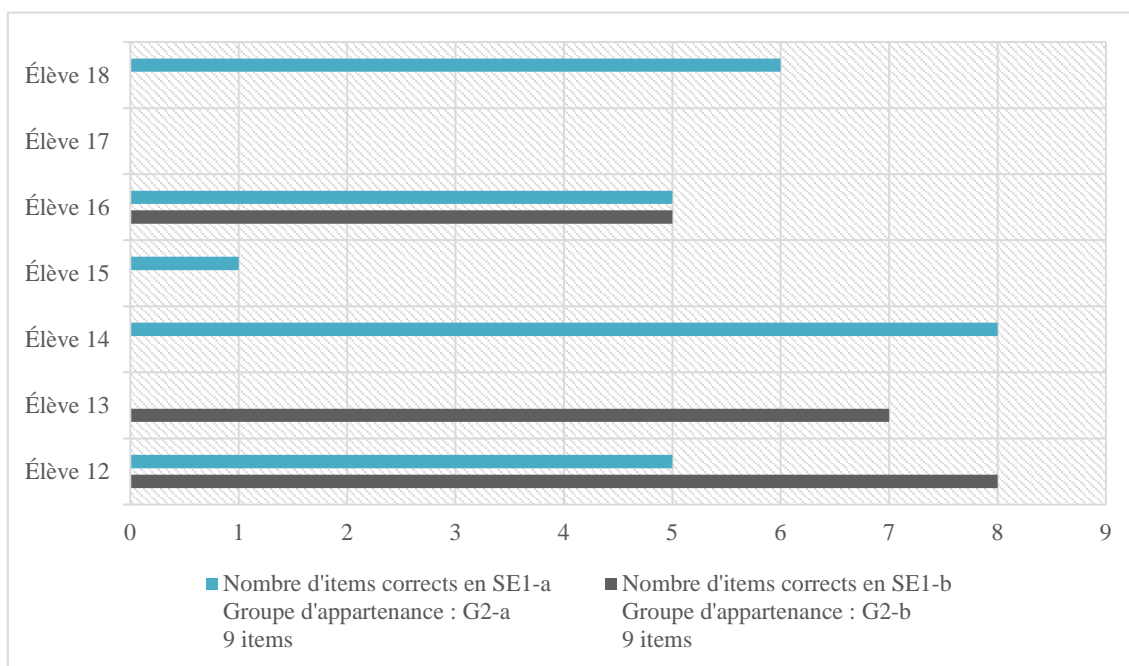


**Graphique 5 : évolution du nombre d'items corrects des élèves G2-a qui ont évolué vers groupe de niveau plus élevé G1-b (SE1-b)**



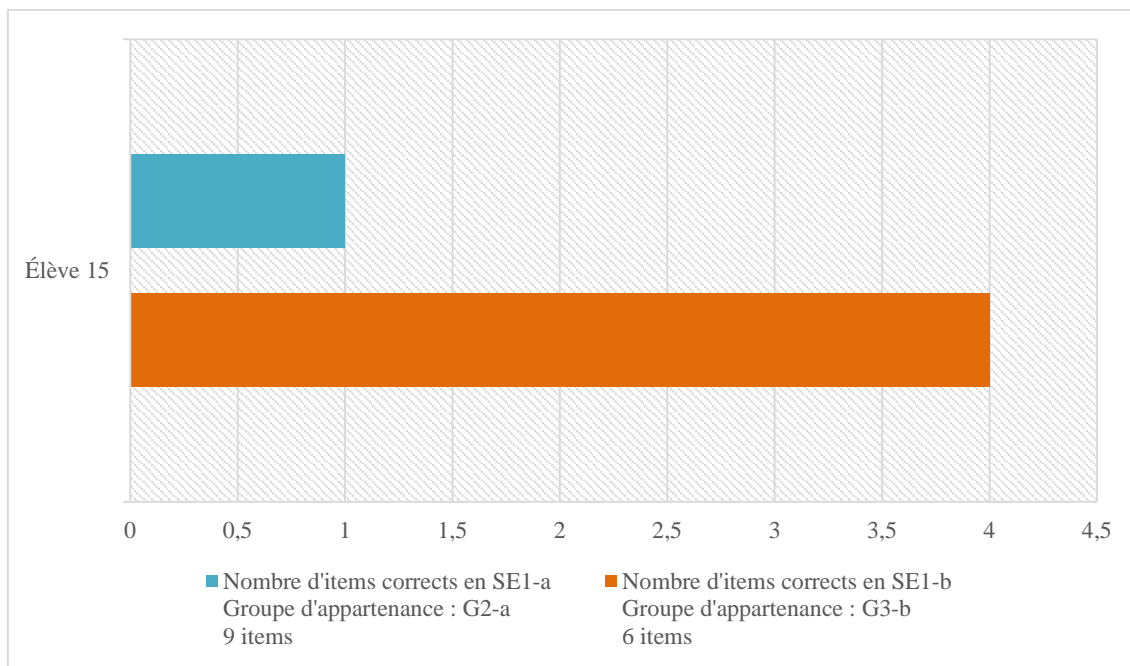
Pour l'élève 8 qui a obtenu 8/9 lors de l'évaluation en SE1-a et faisait partie du groupe intermédiaire G2-a, cette augmentation du niveau de difficulté a peut-être été trop précipité, dans la mesure où elle n'a eu que 6 items corrects lors de l'évaluation en SE1-b alors qu'elle faisait désormais partie du groupe G1-b à qui l'on administrait l'évaluation la plus difficile. Pour autant, il faut rappeler que cette sensible évolution négative ne reflète pas forcément une maîtrise des compétences plus fragiles, car l'évaluation n'était pas la même dans la mesure où l'évaluation était plus difficile (15 items en SE1-G1-b, contre 9 en SE1-G2-a ; des homophones différents à choisir au sein d'une même phrase en SE1-G1-b, versus 3 exercices abordant seulement un homophone à chaque fois en SE1-G2-a).

**Graphique 6 : évolution du nombre d'items corrects des élèves G2-a (SE1-a) restés en G2-b (SE1-b)**



Les élèves 18, 15 et 14 ont changé de groupe à l'issue de l'évaluation SE1-a et leurs résultats relatifs à l'évaluation en SE1-b ne sont donc pas visibles sur ce graphique. L'élève 13 était absent en SE1-a ; son groupe d'appartenance de départ étant le G2-a, il a d'office fait partie du groupe G2-b pour l'évaluation en SE1-b. Pour l'élève 16, l'évaluation en SE1-b n'a eu aucun effet positif, elle n'a pas progressé. Pis, la comparaison des 2 évaluations révèle qu'elle a sensiblement reproduit les mêmes erreurs d'une évaluation à l'autre (voir annexe M). L'élève 12 passe de 5/9 à 8/9. Pour cet élève, cette deuxième évaluation a permis de réguler ses apprentissages, lui a permis de progresser. Pour autant, la comparaison de ses 2 évaluations révèle qu'elle n'a pas reproduit les erreurs faites en SE1-a, mais en a fait d'autres. Alors, il serait trop hâtif de considérer que cette évolution du nombre d'items corrects d'une évaluation à l'autre révèle la vraie progression de l'élève, son avancée dans les apprentissages et le fait que cette deuxième évaluation lui ait été favorable (voir annexe N).

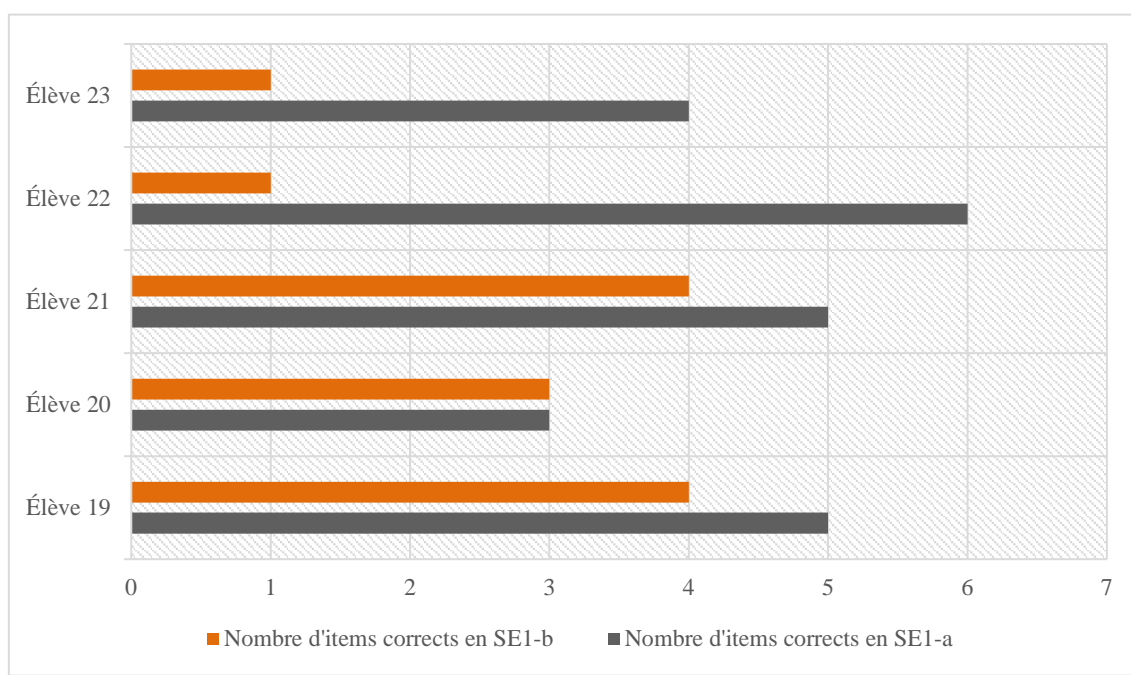
**Graphique 7 : évolution du nombre d'items corrects des élèves G2-a (SE1-a) qui ont évolué vers groupe de niveau plus facile G3-b (SE1-b)**



L'élève 15, affecté dans le groupe G2-a n'a eu que 1/9 item correct en SE1-a. Donc, en SE1-b il était dans le groupe G3-b. Il a alors réussi 4/6 items. Il s'agit donc d'une bonne progression. Mais, là encore, dans la mesure où, l'évaluation SE1-b propose 2 phrases pour les 3 homophones, soit 6 phrases en tout, et que pour chaque phrase, l'élève a le choix entre 2 propositions, alors on est en droit de penser que l'élève a « une chance sur 2 de se tromper ». Ainsi, l'élève 15 (voir annexe O) a validé une phrase sur deux concernant l'homophone son/sont, et une phrase sur deux concernant l'homophone ou/où. Donc, cette augmentation de nombre d'items correct entre SE1-a et SE1-b ne révèle pas forcément une régulation certaine des apprentissages. Vu le faible nombre d'item proposé pour chaque exercice, l'élève peut choisir de mettre au hasard, ou encore d'entourer l'homophone sans avoir mis en place la stratégie cognitive mnémotechnique préconisée et obtenir des items corrects.

Je souligne à cet égard le fait que la mesure des progrès du groupe 3 est moins fiable que pour les deux autres groupes car le nombre d'items est très faible.

**Graphique 8 : évolution du nombre d'items corrects des élèves G3-a (SE1-a) restés en G3-b (SE1-b)**



Tous les élèves du groupe 3 en SE1-a ont été maintenus dans ce groupe pour l'évaluation SE1-b, car en dépit de l'aide individualisée apportée, la lecture des consignes, des items, et la présence des astuces écrites en dessous de chaque homophone, les élèves nécessitent encore un dispositif d'aide soutenu et dont le niveau de difficulté n'est pas très élevé.

Les résultats semblent probants puisque 4 élèves sur 5 ont obtenu un nombre d'items corrects nettement plus élevés qu'en SE1-a. On peut imaginer que l'étayage, l'accompagnement dans la lecture des consignes et des items, l'aide à la stratégie, ont été bénéfique pour ces élèves qui ont bénéficié d'une aide soutenue pendant les évaluations. Il apparaît que c'est le groupe qui semble le plus avoir bénéficié de cette deuxième évaluation qui s'inscrit dans la régulation des apprentissages et dans une optique de pédagogie différenciée.

Une limite demeure toutefois et je m'interroge sur la validité de ces résultats dans la mesure où ce dispositif prévoit une grande aide apportée par l'enseignant. En effet, le fait que l'enseignant lise la consigne et les items en oralisant les propositions facilite largement la tâche cognitive de ces élèves. De plus, parfois, l'enseignant a tendance à révéler les réponses par sa façon de dire les choses. Par exemple, quand je dis « alors, on

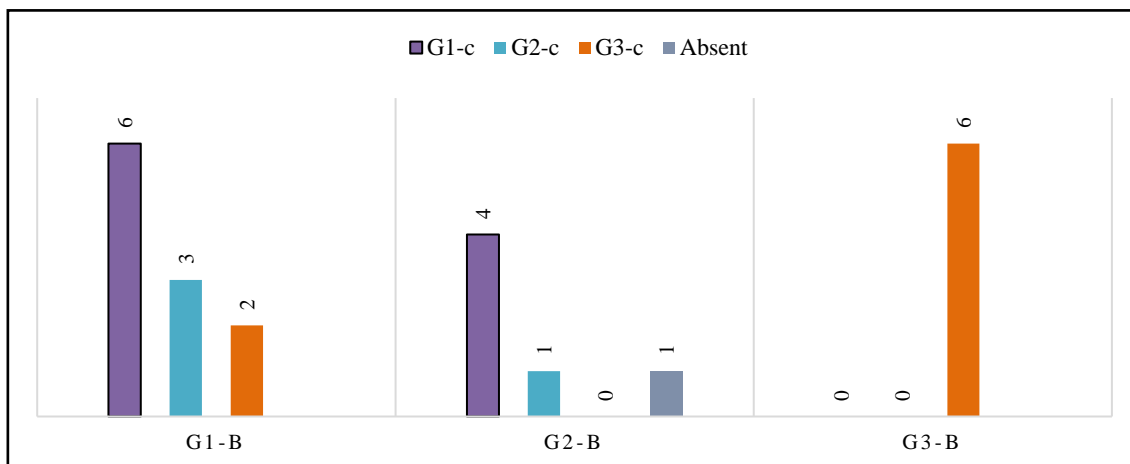
dit mon frère lui a promis un cadeau ou bien on dit étaient frère lui a promis un cadeau ? ». Si un élève répond « on dit étaient frère lui a promis un cadeau », je dis « Ah bon ? Mais tu es sûre que cette phrase veut dire quelque chose ? ». Et par conséquent, je donne la réponse, l'élève entoure le bon homophone « son », que l'on peut remplacer par « mon », mais pour autant l'élève a-t-il utilisé à bon escient ses connaissances orthographiques ? La réponse est évidemment non.

**Tableau 10 : nombre d'items corrects en SE1-b**

Groupe d'appartenance de départ		SON/SONT	OU/OÙ	CE/SE	Nombre d'items corrects obtenu	Nombre d'items corrects maximum
Élève1	G1-b	4	4	4	12	15
Élève2	G1-b	4	3	2	9	
Élève3	G1-b	5	3	4	12	
Élève4	G1-b	4	2	4	10	
Élève5	G1-b	3	1	3	7	
Élève6	G1-b	4	3	2	9	
Élève7	G1-b	0	0	0	0	
Élève8	G1-b	5	4	4	13	
Élève10	G1-b	4	4	2	10	
Élève14	G1-b	2	3	1	6	
Élève18	G1-b	4	3	3	10	9
Élève13	G2-b	2	2	3	7	
Élève17	G2-b	Absent				
Élève9	G2-b	2	1	3	6	
Élève11	G2-b	3	3	3	9	
Élève12	G2-b	3	2	3	8	
Élève16	G2-b	3	0	2	5	
Élève15	G3-b	1	1	2	4	
Élève19	G3-b	2	0	2	4	
Élève20	G3-b	1	2	0	3	
Élève21	G3-b	2	1	1	4	6
Élève22	G3-b	1	0	0	1	
Élève23	G3-b	1	0	0	1	

A ce stade de l'évaluation, on peut considérer que le nombre d'items corrects obtenus à l'issue de l'évaluation SE1-b révèle, dans une certaine mesure le niveau final de maîtrise des compétences évaluées. Ce niveau est nommé SE1-c ci-après. Contrairement à SE1-a et SE1-b, SE1-c se réfère à un niveau de compétence, et non à une situation d'évaluation.

### **Graphique 9 : passations de SE1-b en SE1-c par rapport au groupe de provenance**



L'élève absent en SE1-b était aussi absent en SE1-a et n'a donc pas été évalué. L'impact du système de passation avec évaluation différenciée à la clé ne lui a donc pas été proposé.

Pour rappel, la première situation d'évaluation SE1-a proposait une évaluation différenciée attribuée à des groupes de niveau constitués au regard des compétences validés antérieurement lors du précédent trimestre, à l'occasion d'évaluation de type traditionnel en dictée préparée. Selon le niveau de compétence validé à l'issue de cette évaluation SE1-a, les élèves ont été répartis dans d'autres groupes ou alors ont été maintenus dans le groupe initial, afin de refaire des évaluations cohérentes avec leur niveau de maîtrise des compétences évaluées.

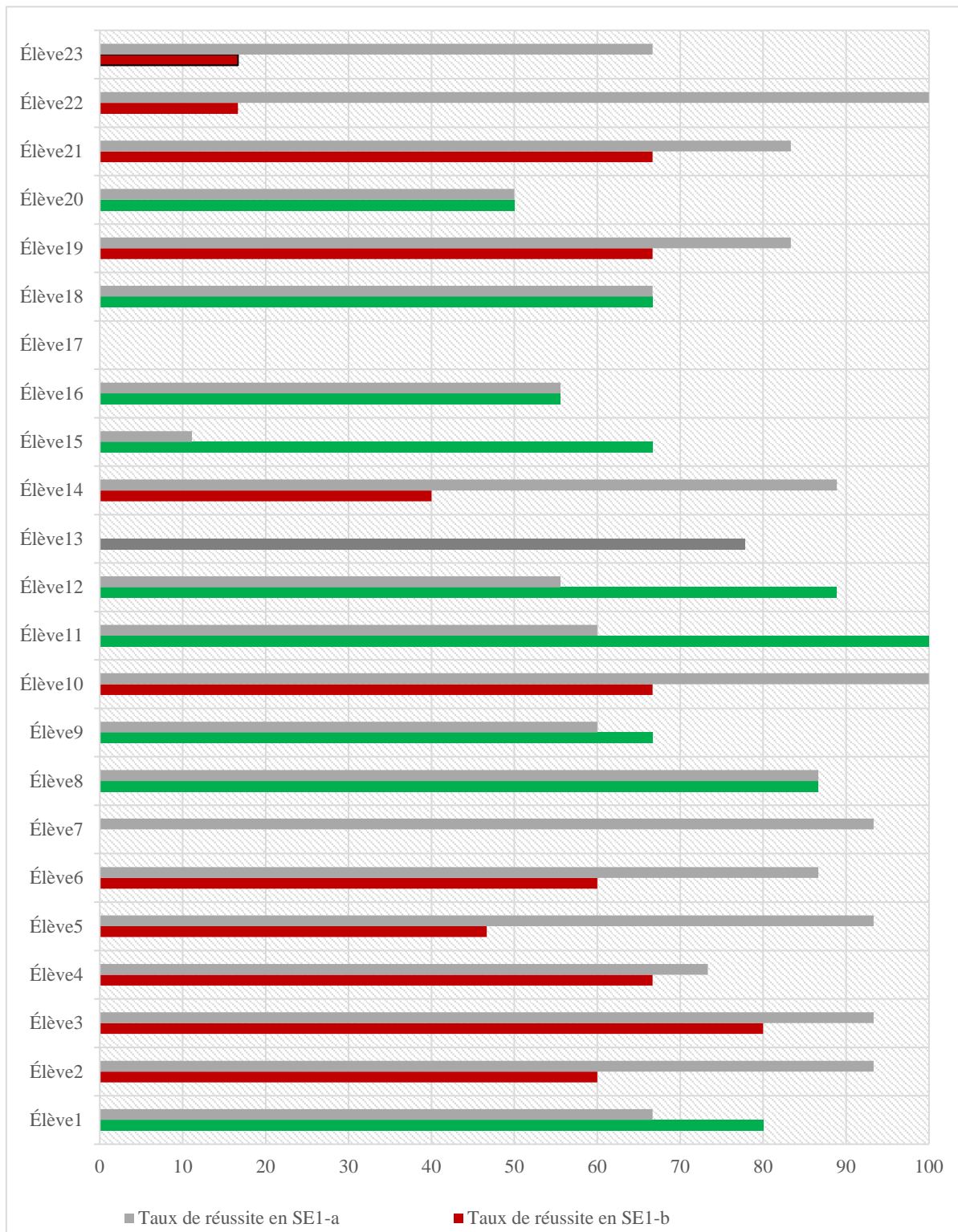
### **Tableau 11 : information sur le nombre de passation**

<b>Entre SE1-a et SE1-b</b>	
Nombre d'élèves ayant changé de groupe	5
Nombre d'élèves n'ayant pas changé de groupe	16
<b>Entre SE1-b et SE1-c</b>	
Nombre d'élèves ayant changé de groupe	9
Dont appartenant à G1-b	5
Dont appartenant à G2-b	3
Dont appartenant à G3-b	0
Nombre d'élèves n'ayant pas changé de groupe	13
<b>Durant tout le dispositif évaluatif</b>	

Nombre d'élèves n'ayant jamais changé de groupe	11
Dont appartenant à G1	5
Dont appartenant à G2	1
Dont appartenant à G3	5
Nombre d'élèves affectés dont le groupe de niveau final est plus difficile que celui de départ SE1-GN-a	3
Nombre d'élèves affectés dans un groupe de niveau plus faible que le groupe de départ initial	6

A défaut de pouvoir faire figurer sur un même tableau tous les scores des élèves, car les 3 groupes n'ont pas le même nombre d'items, on peut néanmoins faire apparaître un taux de réussite.

**Tableau 12 : taux de réussite individuel aux 2 évaluations<sup>25</sup>**



<sup>25</sup> Formule du taux de réussite pour un élève appartenant au groupe G1 : (nombre d'items corrects)/15\*100  
 Formule du taux de réussite pour un élève appartenant au groupe G2 : (nombre d'items corrects)/9\*100  
 Formule du taux de réussite pour un élève appartenant au groupe G3 : (nombre d'items corrects)/6\*100



En vert, apparaissent les taux de réussite à la 2<sup>ème</sup> évaluation qui sont égaux ou supérieurs à la première évaluation. En rouge, apparaissent les taux de réussite qui sont inférieurs aux taux de réussite de la première évaluation.

On peut donc observer que sur 23 élèves, 1 élève n'a pas participé au dispositif d'évaluation (élève 17), un autre n'a participé qu'à la deuxième évaluation (élève 7) et l'on ne peut donc pas effectuer de comparaison. Enfin, concernant les autres élèves, 9 élèves ont un taux de réussites en SE1-b qui est supérieur à celui en SE1-a et l'on peut donc dire que l'évaluation en SE1-b leur a été bénéfique, qu'elle a permis dans une certaine mesure de réguler les apprentissages et de leur permettre de valider davantage les compétences visées en orthographe. La phase de correction collective intermédiaire a certainement aidé plusieurs d'entre eux à acquérir davantage les compétences.

### **Analyse des données de l'évaluation SE2**

Le dispositif d'évaluation ne prévoyait pas de différenciation pédagogique. Tous les élèves ont eu à faire une évaluation visant la maîtrise des compétences notionnelles orthographiques sur d'autres homophones (a/à, on/ont, et/est).

A titre de comparaison, la forme de l'évaluation SE2-a, en termes de présentation, de tâche à effectuer, s'apparente à l'évaluation SE1-b qui a été administré au groupe G1-b, c'est-à-dire le groupe de niveau le plus élevé. Cette évaluation a donc pour objectif de mesurer l'impact d'une évaluation non différenciée, qui ne prévoit pas un système de passation permettant une différenciation pédagogique lors de l'évaluation suivante.

La forme de l'évaluation SE2-b est identique à la forme de l'évaluation SE2-a, mais propose un recours à un système d'aide qui se concrétise par la possibilité de regarder une petite bandelette plastifiée faisant apparaître tous les homophones associés à leurs moyens mnémotechniques (voir annexe L).

**Tableau 13 : nombre d'items corrects en SE2-a**

	A/À	ON/ONT	ET/EST	Nombre d'items corrects obtenu	Taux de réussite	Nombre d'items corrects maximum
Élève1	5	5	5	15	100	
Élève2	3	3	3	9	60	
Élève3	4	3	5	12	80	
Élève4	4	3	5	12	80	
Élève5	3	2	5	10	66,7	
Élève6	1	2	3	6	40	
Élève7	2	2	2	6	40	
Élève8	5	3	2	10	66,7	
Élève10	Absent					
Élève14	4	4	5	13	86,7	
Élève18	3	3	4	10	66,7	
Élève13	4	2	0	6	40	15
Élève17	4	2	3	9	60	
Élève9	3	2	5	10	66,7	
Élève11	3	4	4	11	73,3	
Élève12	4	5	5	14	93,3	
Élève16	4	3	4	11	73,3	
Élève15	3	3	4	10	66,7	
Élève19						
Élève20	5	3	3	11	73,3	
Élève21	2	2	5	9	60	
Élève22	5	3	4	12	80	
Élève23	5	3	3	11	73,3	

Cette évaluation qui présente toutes les caractéristiques d'une évaluation difficile a été globalement bien réussie avec un taux de réussite de la classe égal à 69%. Toutefois, 3 élèves ont un score de 40% de réussite et 2 élèves étaient absents.

Je pense que ce taux de réussite globalement élevé s'explique aussi par le fait que cette série d'homophones avait déjà été beaucoup abordée au cours de l'année en raison de leur fréquence élevée dans la langue française et donc des nombreuses occasions qui se sont présentées à la classe pour s'imprégner de ces règles d'orthographe.

**Tableau 14 : nombre d'items corrects en SE2-b**

	A/À	ON/ONT	ET/EST	Nombre d'items corrects obtenu	Taux de réussite	Nombre d'items corrects maximum	A demandé une aide pendant l'évaluation
Élève1	5	5	5	15	100	15	Oui
Élève2	5	5	5	15	100		Oui
Élève3	5	3	5	13	86,7		Oui
Élève4	5	2	4	11	73,3		Oui
Élève5	4	2	5	11	73,3		Oui
Élève6	3	4	3	10	66,7		Oui
Élève7	5	4	5	14	93,3		Oui
Élève8	5	5	5	15	100		Oui
Élève9	Absent						Oui
Élève10	5	5	5	15	100		Oui
Élève11	5	4	5	14	93,3		Oui
Élève12	4	1	3	8	53,3		Oui
Élève13	4	2	5	11	73,3		Oui
Élève14	5	4	5	14	93,3		Oui
Élève15	2	2	3	7	46,7		Oui
Élève16	5	5	5	15	100		Oui
Élève17	4	3	5	12	80		Oui
Élève18	4	3	4	11	73,3		Oui
Élève19	3	5	4	12	80		Oui
Élève20				0			Oui
Élève21				0			Oui
Élève22	3	1	0	4	26,7		Oui
Élève23	4	5	3	12	80		Oui

Cette évaluation qui présente toutes les caractéristiques d'une évaluation difficile mais propose un système d'aide pendant l'évaluation a été très bien réussie avec un taux de réussite de la classe égal à 80%. Toutefois, 1 élève à un score égal à 26,7% (élève 22).

**Tableau 15 : comparaison du taux de réussite entre SE2-a et SE2-b**

	Taux de réussite SE2-a	Taux de réussite SE2-b	Evolution	
Élève1	100	100	+ 0	point
Élève2	60	100	+ 40	points
Élève3	80	86,7	+ 6,7	points
Élève4	80	73,3	-6,7	points
Élève5	66,7	73,3	+ 6,6	points
Élève6	40	66,7	+ 26,7	points

Élève7	40	93,3	+ 53,3	points
Élève8	66,7	100	+ 33,3	points
Élève10				points
Élève14	86,7	100	+ 13,3	points
Élève18	66,7	93,3	+ 26,6	points
Élève13	40	53,3	+ 13,3	points
Élève17	60	73,3	+ 13,3	points
Élève9	66,7	93,3	+ 26,6	points
Élève11	73,3	46,7	-26,6	points
Élève12	93,3	100	+ 6,7	points
Élève16	73,3	80	+ 6,7	points
Élève15	66,7	73,3	+ 6,6	points
Élève19		80		
Élève20	73,3			
Élève21	60			
Élève22	80	26,7	-53,3	points
Élève23	73,3	80	+ 6,7	points

A l'issue de l'évaluation proposant le dispositif d'aide proposé en SE2-b, 16 élèves sur 20 ont eu un score de réussite supérieur au score de réussite obtenu en SE2-a.

Il convient de préciser que les élèves 19, 20, 21, 22, 23, réunis sur un îlot en classe, et ne sachant pas lire, ont bénéficié d'une aide à la lecture. Or, il s'agit d'une entorse au dispositif qui était prévu puisque j'avais initialement prévu de distribuer uniquement la feuille et de lire la consigne. Cette lecture des phrases a évidemment orienté le choix de réponse de ces élèves.

**Tableau 16 : élèves qui ont obtenu un score égal ou inférieur en SE2-b**

	Taux de réussite SE2-a	Taux de réussite SE2-b	Evolution	
Élève1	100	100	+ 0	point
Élève4	80	73,3	-6,7	points
Élève11	73,3	46,7	-26,6	points
Élève22	80	26,7	-53,3	points

Pour ces élèves, le recours à l'aide plastifiée n'a pas été bénéfique.

L'élève 22 semble même avoir été perturbé par l'utilisation de cet outil qui a peut-être surchargé sa tâche à accomplir. Elle passe donc de 80% de réussite en SE2-a à 26,7% en SE2-b. L'analyse de son évaluation (voir annexe Q)

**Tableau 17 : élèves qui ont obtenu un score supérieur en SE2-b**

	Taux de réussite SE2-a	Taux de réussite SE2-b			Evolution
Élève2	66,7	73,3	+	6,6	points
Élève3	66,7	73,3	+	6,6	points
Élève5	80	86,7	+	6,7	points
Élève6	93,3	100	+	6,7	points
Élève7	73,3	80	+	6,7	points
Élève8	73,3	80	+	6,7	points
Élève10	86,7	100	+	13,3	points
Élève11	40	53,3	+	13,3	points
Élève12	60	73,3	+	13,3	points
Élève13	66,7	93,3	+	26,6	points
Élève14	66,7	93,3	+	26,6	points
Élève16	40	66,7	+	26,7	points
Élève17	66,7	100	+	33,3	points
Élève18	60	100	+	40	points
Élève23	40	93,3	+	53,3	points

## Résultats

Pour rappel, ces expérimentations ont été menées dans le but de répondre à la question suivante des paramètres d'évaluation qui participent à la régulation des apprentissages en orthographe.

Reprenons une à une les hypothèses formulées.

H1	La régulation des apprentissages dépend du système de différenciation mis en place.
----	-------------------------------------------------------------------------------------

Les situations d'apprentissage mise en place en SE1 permettent de vérifier en partie cette hypothèse, dans la mesure où l'on a pu observer que la différenciation profitait surtout aux élèves les plus en difficulté, pour qui un dispositif adapté et une aide individualisée était bénéfique. Pour les élèves qui appartenaient au groupe de niveau le plus élevé, l'évaluation qui a suivi et qui proposait encore plus de difficultés a parfois déstabilisé les élèves et plusieurs d'entre eux ont ainsi moins réussi cette 2<sup>ème</sup> évaluation.

H2	La régulation des apprentissages dépend du système de passation mis en place.
----	-------------------------------------------------------------------------------

Le système de passation a permis à plusieurs élèves d'aller plus loin dans l'acquisition des connaissances, notamment pour les élèves qui ont accédé à un groupe de niveau supérieur proposant une évaluation plus poussée, ou ceux qui ont été maintenus en groupe 1 en SE1 et qui ont eu un score de réussite aux items supérieur au premier score.

Toutefois, on a pu observer plusieurs limites à ce dispositif, notamment concernant le barème élaboré a priori et que se révèle assez incohérent, comme évoqué précédemment.

H3	La régulation des apprentissages dépend du recours possible à une aide en cours d'évaluation (remédiation).
----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le recours possible à une aide, qui a été testé en SE2-b révèle d'excellents scores de réussite en comparaison avec la même évaluation portant sur les mêmes compétences notionnelles et la même structure des phrases proposée, mais comportant des phrases de sens différents.

H4	La régulation des apprentissages dépend de la combinaison desdits paramètres de différenciation, de système de passation et de remédiation qui constituent les conditions optimales de l'évaluation formative.
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Enfin, cette dernière hypothèse semble davantage dure à vérifier en raison de mon dispositif qui ne prévoit pas de pouvoir vérifier cela précisément de façon numérique. Ce qui l'on peut dire c'est que le système de passation, associé à la différenciation pédagogique est vertueuse. Et d'autre part, l'apport d'une aide en cours d'évaluation semble bénéfique pour presque tous.

Il me semble intéressant de souligner que l'évaluation de type traditionnelle sommative n'a pas été un échec global. Au contraire, plusieurs élèves appartenant au groupe de niveau intermédiaire ou même au groupe dont les élèves sont dits en difficulté ont obtenu des scores assez satisfaisants révélant une bonne maîtrise des compétences notionnelles visées, même s'il faut rappeler que lesdites compétences notionnelles semblaient bien assimilées par beaucoup d'élèves en raison du fait que les exercices de réinvestissement ont été plus nombreux auparavant.

## Conclusion

La classification des différents types d'évaluation a permis de mettre en avant trois types d'évaluation. Parmi l'évaluation formative qui fait valoir une logique de rétroaction, participant au processus général de régulation des apprentissages, peine à se déployer pleinement de façon globale. On interroge à cet égard la question de l'échec scolaire et plusieurs travaux mettent en cause, plus ou moins partiellement, le rôle de l'évaluation, notamment sommative.

Les modalités du système évaluatif formatif recouvre plusieurs paramètres dont font partie l'influence de la régulation, de la remédiation et la différenciation. Dans son essence, ce type d'évaluation, qui se distingue des évaluations sommatives et diagnostique a pour but de soutenir le cours et de permettre à l'élève de remédier à ses erreurs. Une réflexion profonde sur le statut de l'erreur doit donc être engagée.

Pour autant, la littérature parcourue permet de mettre en avant une certaine convergence entre évaluation certificative et formative. Au cours de l'analyse des données, il m'a semblé qu'il y avait une certaine porosité entre les trois types d'évaluation. Notamment car les évaluations formatives que j'ai mises en place avaient une dimension certificative non cachée. Ainsi, les niveaux de passation s'inscrivent dans cette démarche d'évaluation formative dont la visée n'en demeure pas moins certificative puisqu'elle permet de révéler le niveau de compétence réel d'un élève, selon un barème permettant de migrer entre les différents groupes de niveau à l'issue des évaluations.

Par ailleurs, l'étude de différentes situations évaluatives données dans un contexte disciplinaire précis ont permis de révéler l'aspect non moins important du contexte disciplinaire inhérent au dispositif d'évaluation. On s'est penché sur le cas précis de la dictée, et de façon générale sur les démarches didactiques différenciatives du français. La conception de l'erreur en français a donc été soulevée. Il ressort que les démarches de différenciation et de régulation dans le cadre d'évaluation formative sont favorables à la régulation des apprentissages. Ces constats ont d'ailleurs été appuyés par la phase expérimentale mise en place.



Après analyse de la revue de littérature sélectionnée, constituant le cadre théorique de ma recherche, je me suis posée la question des performances des élèves en orthographe en fonction des de la régulation, la remédiation, la différenciation, autant de dispositifs circonscrits dans le cadre d'une évaluation formative.

Ainsi, la mise en place de dispositifs différents, proposant tantôt une évaluation différenciée, tantôt un système de passation permettant aux élèves de réévaluer les compétences, dans une optique de régulation des apprentissages, tantôt un système de remédiation lié à un système d'aide au cours de l'évaluation.

L'analyse des résultats penche en faveur de l'évaluation différenciée, avec système de passation entre les évaluations, mais également le recours aux aides. Toutefois, la phase expérimentale n'a pas vraiment illustré l'aspect décrit par les auteurs évoqués concernant l'évaluation traditionnelle non différenciée et sans recours à un système de passation ou d'aide, puisque cette évaluation n'a pas été associée à une mise en échec scolaire de plusieurs élèves. Enfin, il convient de souligner les excellentes performances scolaires liées à l'évaluation incluant un dispositif de remédiation.

Au terme de ce travail, mes conclusions demeurent toutefois mitigées. C'est essentiellement dû au dispositif que j'ai mis en place. D'une part, il n'a pas permis de répondre exactement à mon hypothèse selon laquelle je pressentais, au regard de la littérature scientifique, que la combinaison d'évaluation différenciée, proposant la remédiation et un système de passation était l'alliance parfaite pour réguler les apprentissages en orthographe. Néanmoins, il ne fait aucun doute que, proposées de façon isolée (évaluation différenciée ou à système de passation, ou avec système d'aide) ces modèles ancrés dans la perspective formative sont bénéfiques pour les élèves.

## Bibliographie

1. PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
2. ALLAL, L., BAIN, D. & Perrenoud, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé
3. BLACK, P. (1995). Les enseignants peuvent-ils utiliser l'évaluation pour améliorer l'apprentissage ? *Didaskalia*, 6, (pp. 99-114).
4. CRAHAY, M. (2007). Comment l'évaluation peut engendrer l'échec. In De Boeck Supérieur (Éd), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 73-122).
5. DIONNE E. & LAURIER, M.D. (2010). Expérimentation d'un modèle d'évaluation certificative dans un contexte d'enseignement scientifique. *Revue Canadienne de l'éducation*, 33, 1, 83 – 107.
6. FAVRE D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. In *Revue française de pédagogie*. Volume 111. Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines. pp. 85-94.
7. MORIN-MESSABEL, C. et FERRIÈRE, S. (2008/4). Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performances. De la variation de l'habillage de la tâche sur les performances à l'école élémentaire. In *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. (Numéro 80) (pp. 13-26.).
8. REUTER, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaire du Septentrion.
9. TOCZEK, M.-C., FAYOL, M., & DUTRÉVIS, M. (2012). Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 178, 85-96. [en ligne]. Consulté le 15 décembre 2014, sur <http://rfp.revues.org/3560>