



**HAL**  
open science

# L'erreur et l'évaluation formatrice au service des apprentissages pour le cycle 3

Joséphine Guyenot

► **To cite this version:**

Joséphine Guyenot. L'erreur et l'évaluation formatrice au service des apprentissages pour le cycle 3. Education. 2016. dumas-01428603

**HAL Id: dumas-01428603**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01428603>**

Submitted on 29 May 2017

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

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

## **Année universitaire 2015-2016**

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

**Mention *Premier degré***

# **L'erreur et l'évaluation formatrice au service des apprentissages pour le cycle 3**

**Présenté par Joséphine GUYENOT**

Première partie rédigée en collaboration avec Alice MEUNIER

**Mémoire encadré par Véronique SALVETAT**

## **Remerciements**

Je souhaiterais remercier toutes les personnes qui ont opéré autour de ce travail. En particulier Véronique SALVETAT qui m'a guidée, conseillée et encouragée tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Ma gratitude va à mes élèves de CM1-CM2 sans qui la mise en place de ce dispositif n'aurait pas été possible. Mes pensées vont également, à mes collègues, Aurélia, Elodie et Emmanuelle, de l'école d'Hauteville-Gondon et à mon maître formateur, Amandine FRISON qui ont su me soutenir et me conseiller durant cette année scolaire.

Pour finir je tiens à adresser mes remerciements à Alice qui a été une amie, une colocataire et une confidente hors pair.

## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Joséphine GUYENOT

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

L'erreur et l'évaluation formatrice au service des apprentissages pour le cycle 3

agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**

**n'autorise pas**

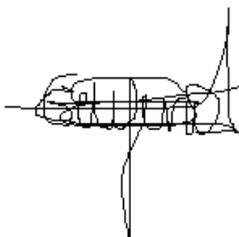
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- [ Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- [ Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- [ La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- [ Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- [ Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Chambéry le 14 mai 2016

Signature de l'étudiants(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Joséphine GUYENOT

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif  / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

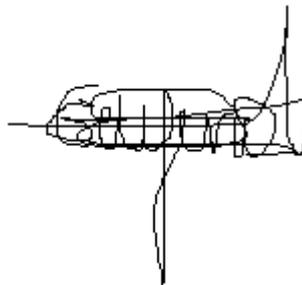
L'erreur et l'évaluation formatrice au service des apprentissages pour le cycle 3

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Chambéry,  
le 14 mai 2016



# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	5
<b>1 Etat de l'art</b> .....	6
1.1 Définitions.....	6
1.1.1 La faute.....	6
1.1.2 L'erreur.....	6
1.1.3 La distinction entre l'erreur et la faute.....	6
1.2 Le statut de l'erreur.....	7
1.2.1 Evolution du statut de l'erreur.....	7
1.2.2 Du point de vue de l'élève.....	8
1.2.3 Du point de vue de l'enseignant.....	8
1.3 La typologie des erreurs.....	9
1.3.1 La compréhension des consignes et le mauvais décodage.....	9
1.3.2 Les représentations initiales des élèves.....	9
1.3.3 Les opérations intellectuelles et les démarches mises en place par les élèves.....	10
1.3.4 La surcharge cognitive.....	10
1.3.5 Le transfert de connaissances .....	10
1.4 Définition de l'évaluation .....	11
1.4.1 Histoire de l'évaluation.....	11
1.5 Les typologies d'évaluations.....	13
1.5.1 L'évaluation diagnostique.....	13
1.5.2 L'évaluation formative.....	13
1.5.3 L'évaluation formatrice.....	13
1.5.4 L'évaluation sommative.....	14
1.6 Formulation de la problématique.....	14
<b>2 Méthode</b> .....	15
2.1 Participants.....	15
2.2 Matériel et procédures.....	15
2.2.1 Matériel.....	15
2.2.2 Procédures.....	17
2.2.2.1 Séance 1 : évaluation diagnostique.....	17
2.2.2.2 Séance 2 : recherche/ institutionnalisation.....	18
2.2.2.3 Séance 3 : entraînement/ évaluation formatrice.....	18
2.2.2.4 Séance 4 : réinvestissement.....	19
2.2.2.5 Séance 5 : évaluation sommative.....	19
<b>3 Résultats</b> .....	19
3.1 Recueil des résultats.....	19
3.2 Présentation des résultats.....	20
3.2.1 Synthèse des erreurs.....	20
3.2.2 Utilisation de la pochette de progrès.....	21
3.2.3 Vision de l'erreur par les élèves.....	22
3.2.3.1 Conception de l'erreur pendant la procédure.....	22
3.2.3.2 Conception de l'erreur un mois après.....	23
3.2.4 Auto-positionnement des élèves lors des évaluations.....	24
3.2.4.1 L'auto-positionnement après l'évaluation diagnostique.....	24
3.2.4.2 L'auto-positionnement après l'évaluation formatrice.....	25
3.2.4.3 L'auto-positionnement après l'évaluation sommative.....	26

<b>4 Discussion</b> .....	26
4.1 Re-contextualisation.....	26
4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	27
4.3 Limites, perspectives et apports professionnels.....	29
4.3.1 Limites et perspectives.....	29
4.3.2 Apports sur le métier d'enseignant.....	30
<b>5 Conclusion</b> .....	32
<b>6 Bibliographie</b> .....	33
<b>7 Annexes</b> .....	35

## Introduction

« On apprend en se trompant » (Attali, 2010). Cette citation de l'écrivain Jacques Attali va permettre d'introduire ce mémoire. L'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage à l'école

Pour mon année en tant que Professeur des Ecoles Stagiaire, j'ai été affectée à mi-temps dans une classe de CM1-CM2, composée de dix-neuf élèves. L'école est située dans la circonscription de Moutiers. Elle comprend trois classes et un effectif de cinquante et un élèves. En observant mes élèves depuis le début de l'année, je me suis aperçue qu'ils ne prenaient pas en compte leurs erreurs lors des séances d'apprentissages : ils ne regardaient que la correction que j'avais faite pour savoir s'ils avaient réussi. De plus, lorsque nous parlions d'évaluation, les élèves étaient très peurs. En associant ces deux aspects, j'ai imaginé une procédure dans laquelle les élèves pourraient apprendre de leurs erreurs en leur proposant différentes formes d'évaluations.

Je me suis interrogé sur la place de l'évaluation formatrice dans les apprentissages. Cette étape située au milieu des apprentissages permet aux élèves de s'auto-corriger à l'aide d'un outil mis à disposition. J'ai fait le choix d'utiliser une pochette de progrès dans laquelle les élèves rangeraient les travaux fait en lien avec la notion. La procédure a été mise en place dans une séquence d'orthographe lexicale : les noms terminés par -ail(le), -eil(le), -euil(e). Aussi, tout au long du dispositif, j'ai proposé aux élèves différents questionnaires dans le but d'observer et de comparer leur vision de l'erreur et leur positionnement au regard des diverses évaluations effectuées.

Afin de présenter au mieux les aspects qui composent ce mémoire, nous définirons dans un premier temps la notion d'erreur, antonyme à la notion de faute. Nous nous intéresserons au statut de l'erreur dans le milieu scolaire et la vision qu'ont les élèves aujourd'hui. Puis nous développerons les différents types d'erreurs qu'il est possible de rencontrer à l'école.

Dans un second temps, nous verrons l'origine de l'évaluation. En lien avec le dispositif, nous présenterons les types d'évaluations utilisés lors de séances d'apprentissages.

Pour finir, nous répondrons à la problématique en présentant la séquence mise en place dans la classe ainsi que les divers questionnaires qui l'accompagnaient.

# 1 Etat de l'art

## 1.1 Définitions

Les deux termes « erreur » et « faute » sont souvent confondus ou utilisés pour définir ce qui est l'opposé d'une réponse juste. Néanmoins, il convient de les distinguer puisqu'ils ont des significations différentes. Dans le système scolaire, quel est le terme qu'il conviendrait d'utiliser ?

### 1.1.1 La faute

La faute, du latin *fallita, fallere* qui signifie tromper est un non-respect de la règle, de la norme. La définition du dictionnaire Larousse parlera d'un “manquement à une règle, de principe, de procédure”. La faute présume donc que la personne qui la fait est capable de s'auto-corriger puisqu'elle connaît la règle qu'elle est en train de transgresser. De plus, un oubli, une inattention peuvent conduire à la faute.

### 1.1.2 L'erreur

L'erreur, du latin *errore*, qui signifie errer, est une méprise involontaire due à la méconnaissance, à l'ignorance du sujet qui la commet ; elle est liée à la notion de compétence. De ce fait, les erreurs sont commises involontairement et inconsciemment, par manque de connaissance et/ou de maîtrise de la règle. L'erreur ne répond pas à la norme, elle doit donc être corrigée pour que la personne qui la commet ne la fasse plus.

### 1.1.3 La distinction entre l'erreur et la faute

Le linguiste Gheorghe Doca proposait une différence entre les deux notions dans son ouvrage *Analyse psychologique des erreurs lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. En effet, l'erreur est la “déformation systématique”, liée à la “compétence” et la faute est “liée à la performance” (Doca, 1981)

Les termes « compétence/ performance » (Chomsky, 1957) avaient été définis par Noam Chomsky et la théorie générative des années 50.

- La performance est l'usage de la langue fait par un locuteur. Il réinvestit ses connaissances lors d'échanges.
- La compétence est un savoir sous-entendu. C'est la capacité qu'a chaque individu à parler une langue.

A l'école, on distinguera la faute de l'erreur puisque l'on fait la différence entre la performance d'un élève (ce qu'il sait) et sa compétence (ce qu'il est en mesure de savoir). Il est

important de souligner que tout apprenant peut commettre des erreurs et faire des fautes en même temps. L'attitude de l'apprenant permet, de plus de ne pas confondre erreur et faute qu'il peut faire. En effet, la faute peut surgir d'une inattention, d'un manque de motivation de la part de l'élève face à un exercice ou à une question. Mais comment savoir si l'élève qui ne répond pas correctement à une question fait une faute parce qu'il n'est pas motivé ou alors s'il fait une erreur car c'est un élève qui apprend ? C'est la délicate tâche qui revient à l'enseignant en observant le comportement de l'élève, en lui posant d'autres questions ou encore en proposant d'autres exercices pour vérifier. Distinguer la faute de l'erreur signifie donc adapter son enseignement face à un obstacle. En effet, l'enseignant ne traitera pas la confusion de la même manière. D'une part, l'erreur sera perçue comme une information pour l'enseignant d'après Daniel Favre et d'autre part, la faute comme une mauvaise volonté de la part de l'élève.

## **1.2 Le statut de l'erreur**

### **1.2.1 Evolution du statut de l'erreur**

Souvent vue de façon négative, l'erreur ne remettait en cause que l'apprenant qui la commettait. Les différents modèles d'apprentissage utilisés au cours du XXème siècle, ont permis de faire évoluer le statut de l'erreur dans les apprentissages.

Nous pouvons citer les modèles transmissif et béhavioriste qui ne laissaient aucune place à l'erreur. En effet, l'enseignant détenait le savoir et le transmettait. Il n'acceptait pas l'erreur qui est le signe d'un manque d'attention et d'apprentissage de la part de l'apprenant. En revanche, les modèles constructiviste et socio-constructiviste des années 90 permettent à l'élève d'être acteur de ses apprentissages. L'erreur est alors vue positivement, elle devient un outil pour les apprentissages.

De plus, La Loi d'orientation de 1989 renforce les objectifs de l'école. Les processus d'apprentissage sont pris en compte, les élèves développent des capacités. Le statut de l'erreur est perçu comme un outil. La Loi de la Refondation de 2013 renforce cette idée d'erreur comme un outil en faveur des apprentissages. Le ministre de l'éducation Nationale de l'époque, Benoît Hamon rappelle, à la conférence nationale sur l'évaluation, qu'il est urgent de « changer le rapport des élèves français à l'erreur ».

L'école d'aujourd'hui veut ainsi, donner à chaque élève la possibilité d'apprendre sans avoir peur de se tromper.

Dans ce contexte, il paraît nécessaire de présenter d'une part la vision de l'erreur qu'ont les élèves et d'autre part, la vision que s'en font les enseignants.

### **1.2.2 Du point de vue de l'élève**

Malgré l'évolution du statut de l'erreur à l'école, les élèves ont un sentiment négatif face à

l'erreur et l'associe parfois à un sentiment d'échec. Cette « peur de l'erreur » (Favre, 2007) qui est liée à la découverte de nouvelles notions est encore omniprésente dans le milieu scolaire.

Les études PIRLS (« Progress in International Reading Literacy Study ») évaluent le niveau de lecture au CM1 (pour la France). La dernière étude réalisée en mai 2011 montre que les élèves français, hors le fait de savoir lire ou écrire, ont peur de ne pas réussir donc préfèrent ne pas répondre à la question au risque de se tromper : “il s’agit du plus fort taux d’absence de réponse parmi les pays européens” d’après la note d’information de l’Education Nationale au sujet des résultats l’étude. Cette peur de se tromper montre que l’erreur ne fait pas encore partie intégrante du processus d’apprentissage pour les élèves.

De plus, les études menées par Daniel Favre au sujet de l’erreur ont mis en relief trois temps distincts de la relation entre les apprentissages et la vision de l’erreur pour les élèves :

- En maternelle, les élèves manipulent, expérimentent, recommencent en prenant le risque de faire des erreurs.

- Au début du CP, Daniel Favre a constaté que les élèves ont encore un rapport positif face à l’erreur. Lorsqu’ils remarquent qu’ils se sont trompés, ils recommencent “souvent avec le sourire”. Cependant, cette attitude change à la fin du CP et au début du CE1. La peur du jugement apparaît à cette période. La motivation d’apprendre est remplacée par la motivation d’avoir une bonne note ou une bonne appréciation.

- Après le CE1, la majorité des élèves n’est motivée que par la note ou l’appréciation.

Daniel Favre propose une explication à ce changement à partir du CE1 : pour lui, l’élève fait des erreurs, il doute puisqu’il apprend et “chacun est vulnérable dans un apprentissage”. Evaluer en relevant ses erreurs modifie sa motivation d’apprendre et donc sa vision.

### **1.2.3 Du point de vue de l’enseignant**

D’après Daniel Favre, les enseignants rencontrent, malgré les instructions officielles, des difficultés à modifier leurs pratiques. En effet, il révèle que pour la majeure partie des enseignants, l’erreur suscite la honte, la culpabilité ou encore la colère. Ces sentiments sont le résultat d’une interprétation trop personnelle de l’erreur de la part de l’enseignant. De ce fait, selon l’auteur de *Conception de l’erreur et rupture épistémologique*, les enseignants ont des représentations d’un enseignement idéal, qui proviendrait de leur expérience en tant qu’élève.

Jean-Pierre Astolfi parle du “syndrome de l’encre rouge” (Astolfi, 1997): lorsqu’il corrige, l’enseignant cherche en premier les fautes/erreurs commises par l’élève au lieu d’essayer de comprendre le cheminement de l’apprenant. Pour l’auteur, l’image du professeur est celui qui corrige les élèves et qui ne fait que cela.

Afin de mieux comprendre la relation des enseignants et l’erreur, Daniel Favre a réalisé une

enquête auprès d'enseignants (Favre, 1995). L'objectif était de recueillir la première impression, le premier mot spontané de la part des enseignants à la question suivante : "Imaginez que vous preniez conscience d'avoir fait une erreur, caractérisez en un mot le sentiment ou l'émotion que vous éprouvez" (Favre, 2007). Les résultats ont été classés et font ressentir un sentiment désagréable, de peur, de doute, d'incompréhension, de culpabilité. Cette étude permet donc de mieux comprendre les représentations de l'erreur pour les professeurs. Bien qu'en lisant les résultats, la plupart, selon Daniel Favre, se raisonnent et savent que les erreurs font parties de l'apprentissage et permettent d'aller de l'avant.

Après avoir vu le statut de l'erreur et le point de vue de l'élève et du professeur. Nous nous interrogeons à présent, sur les différents types d'erreurs qu'il est possible de rencontrer à l'école.

### **1.3 La typologie des erreurs**

Dans *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi détaille l'erreur qu'il nomme « l'erreur plurielle ». Il présente sept types d'erreurs. Nous avons fait le choix de les regrouper en cinq catégories.

#### **1.3.1 « La compréhension des consignes » et le « mauvais décodage »**

Cette première source d'erreur provient de la compréhension et de la lecture des consignes qu'elles soient dites oralement ou à l'écrit. La présence de questions non posées à la forme interrogative peut ne pas toujours être décelée par les élèves. De plus, les élèves ne perçoivent pas automatiquement la réponse attendue par leur enseignant. Enfin, l'utilisation d'un vocabulaire spécifique pour chaque discipline est une difficulté en plus pour les élèves. Pour chaque exercice, les élèves doivent remettre dans leur contexte les mots employés dans la consigne.

Jean-Pierre Astolfi précise que pour y arriver, l'élève doit fonctionner comme "un petit spécialiste de chaque discipline". Néanmoins, pour réussir, l'élève doit comprendre ce que l'on attend de lui, c'est ce qu'on appelle le contrat didactique. Il est donc indispensable de comprendre les implicites.

#### **1.3.2 Les « représentations initiales des élèves »**

Comme nous le savons désormais, les élèves ne sont pas des « têtes vides » (Shannon et Weaver, 1949) que l'enseignant doit remplir. Les situations quotidiennes permettent aux apprenants de se construire et d'avoir des connaissances sur le monde qui les entourent. Ces représentations résistent cependant, à l'enseignement des disciplines. Malgré les efforts de l'enseignant qui ne suffisent pas, les nouveaux apprentissages sont confrontés aux représentations initiales qu'ont les élèves ce qui devient une source d'erreurs.

### **1.3.3 Les opérations intellectuelles et les démarches mises en place par les élèves**

Les opérations intellectuelles, utilisées dans les apprentissages, sont parfois évidentes pour les enseignants et elles peuvent cependant devenir un obstacle pour les élèves lorsqu'ils ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux.

De plus, les procédures employées par les élèves, pour réaliser une tâche, ne sont pas toujours conformes aux attentes de l'enseignant. La production des élèves sera donc considérée comme erronée. Le cheminement n'étant pas nécessairement mauvais, il revient à l'enseignant d'accepter toutes les procédures venant des élèves pour ne pas les sanctionner alors qu'ils ont compris ce qui leur était demandé.

### **1.3.4 La surcharge cognitive**

Pour évoquer les erreurs dues à une surcharge cognitive, Jean-Pierre Astolfi met en avant les deux mémoires : la mémoire de travail et la mémoire à long terme. La mémoire de travail également appelée mémoire à court terme permet de réaliser un exercice. En revanche, la mémoire à long terme stocke tout ce qu'apprennent les élèves depuis des années. L'activation des deux mémoires simultanément, provoque une surcharge cognitive chez l'élève et devient source d'erreur. En effet, écrire un texte revient à utiliser sa mémoire à long terme, pour la graphie ou encore l'orthographe, et également à utiliser sa mémoire de travail pour le respect des consignes, l'imagination, l'organisation. Toutes ces actions mises ensemble vont provoquer une surcharge cognitive et engendrer des oublis.

### **1.3.5 Le transfert de connaissances**

Comme nous l'avons vu pour la surcharge cognitive, les élèves rencontrent des difficultés à utiliser leur mémoire de travail et leur mémoire à long terme en même temps. Il en revient de même pour le transfert d'une discipline à une autre. En effet, bien que les élèves ont vu une notion dans une discipline, souvent ils ne sont pas en mesure de la réinvestir ailleurs.

Si l'on étudie l'erreur, il semble également important de préciser le cadre dans lequel on souhaite l'utiliser. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'erreur à l'école a une place importante puisqu'elle peut être mise en avant et utilisée comme un tremplin au service des apprentissages mais elle se rencontre à de nombreux moments et il s'agira pour nous, dans cette deuxième partie, d'éclaircir le cadre bien précis dans lequel nous souhaitons l'observer et qui est celui de l'évaluation.

## **1.4 Définition de l'évaluation**

Lorsque l'on parle de l'évaluation, élaborer une définition n'est pas chose facile, le

dictionnaire Larousse nous propose de la voir comme : “l’Action d’évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose”, mais cette définition n’est-elle pas trop générale pour convenir au cadre scolaire ?

Christophe Baderot, lors d’une animation pédagogique de 2004 sur le thème de l’erreur et de l’évaluation définit cette dernière selon deux approches : la première, sociale, qui est la plus utilisée, nous invite à voir l’évaluation comme un moyen de certification (examen national) ou de sélection et la deuxième, plus pédagogique, oriente la réflexion autour de l’évaluation sur son intérêt propre pour l’élève et l’enseignant. L’évaluation peut donc avoir un rôle pour sanctionner d’un niveau de compétence, mais elle doit aussi apporter à l’élève des réponses sur son niveau actuel, elle doit être un moteur pour l’encourager ; de même, elle doit permettre d’informer l’enseignant sur ses élèves afin de lui permettre d’adapter sa pédagogie.

Dans le système éducatif, il existe différents types d’évaluations qui sont autant d’outils à mettre au service des apprentissages des élèves ; on retrouvera l’évaluation diagnostique, formative, formatrice et sommative. Nous en détaillerons les spécificités ci-après.

#### **1.4.1 Histoire de l’évaluation**

Dans le cadre de l’école, le rôle de l’évaluation n’a cessé de changer au fil des années et il est important de connaître son évolution à travers le temps pour mieux comprendre les pratiques actuelles.

Si l’évaluation n’était au départ qu’un moyen de sanctionner d’un niveau de maîtrise scolaire, J-M Barbier affirme que la pratique à peu à peu évoluée au fil des évolutions économiques et sociales. Ainsi, dans les années 80, de fortes disparités liées à la scolarisation de masse commencée quelques décennies auparavant touchent l’Ecole Française, la classe politique réagit en votant la Loi d’orientation de 1989, permettant alors de réorganiser le système et de créer la Direction de l’Evaluation et de la Prospective (DEP), chargée d’évaluer la portée de la politique mise en place par le ministère de l’Education Nationale.

Malgré les efforts politiques engagés, William et Black (1998) affirment dans leur étude sur l’évaluation qu’elle est davantage un moyen de comparaison et de compétition, largement soutenu par l’obligation pour les établissements de rendre des comptes quant à leurs résultats, qu’un outil au service des apprenants.

Cependant, depuis quelques décennies, les chercheurs s’attachent à prouver que l’évaluation doit évoluer. Il s’agit tout d’abord de prendre conscience de la grande variété d’évaluations que nous avons à disposition pour ensuite en comprendre les différences et ainsi mieux les exploiter.

La docimologie montre en effet que l’évaluation telle qu’elle est la plupart du temps proposée aux élèves relève de ce que Jean Therer appelle la “conception classique” et qui regroupe

les évaluations normées qui sanctionnent la capacité de l'élève à retenir pour un temps limité des connaissances factuelles. Fortement génératrice de stress, d'échec et de baisse de motivation, ce type d'évaluation notée ne doit pas être abandonné mais doit être utilisé au bon moment et doit pouvoir faire bénéficier à l'élève d'un feed-back qui l'accompagne dans la compréhension de son erreur. Dans le dossier de veille et d'analyse de l'IFE de juin 2012, les chercheurs mettent l'accent sur l'importance d'évaluer non plus de manière chiffrée traditionnelle mais de mettre en valeur les acquis des compétences tout en accompagnant les élèves vers de nouvelles acquisitions.

En tout état de cause, l'évaluation ne doit pas être simplement une mesure du travail rendu par l'élève, elle doit être l'occasion d'envoyer un message, message que l'enseignant élabore à partir du travail de l'élève à destination de l'élève et de sa famille. Elle est en somme un moyen de faire le point sur ce qui est acquis et sur ce qui ne l'est pas de façon à proposer des solutions aux éventuels problèmes que l'élève rencontre. L'évaluation telle est conçue ici renvoie à ce que Jean Therer appelle "l'évaluation critériée", qui encourage la promotion de tous en utilisant à bon escient la diversité des potentialités et des démarches d'apprentissage qui deviennent des parties intégrantes du processus d'apprentissage. Cette pédagogie moderne nécessite d'établir clairement les objectifs à atteindre et les compétences à maîtriser tout en acceptant l'hétérogénéité du groupe classe en proposant au besoin des activités de différenciation ; elle est un moyen efficace de répondre à la compétence 5 du référentiel des professeurs qui insiste sur le devoir qu'on les enseignants "d'évaluer les progrès et les acquisitions des élèves" puisqu'elle place l'évaluation au coeur du dispositif d'apprentissage en lui donnant de multiples rôles : celui de révéler les acquis de départ via l'évaluation prédictive, celui de prendre la mesure des progrès en cours via les évaluations formatives et formatrices et celui de justifier des acquisitions effectives en fin de séquence via l'évaluation sommative.

La valorisation de ce type de pédagogie de l'évaluation est fortement soutenue par l'OCDE (« Organisation de Coopération et de Développement Economique ») qui annonce que l'évaluation doit avoir un rôle bénéfique, c'est à dire une valeur éducative en plus de la valeur de contrôle.

Pour cela, plusieurs possibilités s'offrent aux professeurs : ils peuvent opter pour des évaluations informelles conduisant à observer leurs élèves à partir de grilles d'observation bien définies en fonction de l'objectif poursuivi (comme c'est souvent le cas en cycle 1) mais ils peuvent également le faire de manière plus formelle, par le biais des différentes évaluations existantes que nous avons citées ci-dessus.

## **1.5 Les typologies d'évaluations**

Lorsque l'on parle d'évaluation, il ne faut pas faire de raccourcis : évaluer n'est pas juger puis noter, c'est d'abord identifier le rôle et les fonctions de l'évaluation pour ensuite élaborer des procédures à proposer aux élèves et qui soient en adéquation avec les objectifs à atteindre.

Bien qu'il existe de fortes différences entre évaluation formative et sommative, Houchot et al. en 2013, soulignent une absence fréquente de distinction ce qui conduit d'une part les élèves à avoir le sentiment d'être en évaluation permanente et d'autre part les enseignants à méconnaître le niveau de ces derniers.

De plus, ces mêmes chercheurs déplorent la place trop restreintes des formes d'évaluations perçues de manières plus positives par les élèves, telles que les auto-évaluations.

Dans son écrit regroupant ces notes autour de la question de l'évaluation, Jean Therer propose de définir trois types d'évaluations selon l'ordre dans lequel elles peuvent être proposées aux élèves, nous en ajouterons un quatrième type, celui de l'évaluation formatrice.

### **1.5.1 L'évaluation diagnostique**

Dans un premier temps, on retrouvera l'évaluation prédictive, la plupart du temps informelle c'est à dire non notée et à valeur purement informationnelle, qui s'effectue avant l'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de contrôler les pré-requis, les points forts et les points faibles de ses élèves afin d'organiser la séquence ; elle permet à l'élève de mobiliser ses connaissances sur le sujet ou de partir de ses représentations pour les faire évoluer.

### **1.5.2 L'évaluation formative**

Dans un deuxième temps, on proposera une évaluation formative (dont le concept a été introduit par Cronbach et Scriven en 1967), là aussi la plupart du temps informelle, et dont l'objectif est de fournir des informations à l'apprenant sur l'état actuel de ses connaissances (feed-back) mais aussi à l'enseignant afin qu'il puisse adapter son enseignement, c'est à dire reformuler ses explications ou mettre en place des activités de différenciations.

Relevant d'un processus d'apprentissage avec régulations externes effectuées par l'enseignant, l'évaluation formative n'est donc pas toujours suffisante puisqu'elle ne permet à l'élève d'avoir un retour sur son niveau de compétence que par l'intermédiaire des feed-back de son professeur. Cet aspect limitant a donc conduit les chercheurs à s'interroger sur la "création" d'une évaluation qui placerait aussi l'élève au coeur de l'évaluation de son apprentissage.

### **1.5.3 L'évaluation formatrice**

Cette nouvelle forme d'évaluation, issue de recherches menées dans les années 1974-77 à Marseille, soutient l'idée que l'élève apprend (les notions) et comprend (les démarches) mieux

lorsqu'il est placé en situation d'auto-évaluation puisqu'il va intégrer la démarche évaluative à ses procédures d'apprentissage. L'élève, grâce à des indicateurs de réussite précis, est donc à même d'évaluer ses progrès et de suivre ses acquisitions afin de pouvoir formuler un jugement objectif sur son propre travail. Le rôle majeur de l'enseignant est donc de construire, en collaboration avec les élèves de la classe, des outils leur permettant par la suite de s'auto-corriger et de s'auto-évaluer ; il devra également pouvoir leur proposer des situations problèmes adaptées à leur niveau afin de les guider dans leur progression tout en maintenant chez eux un haut niveau de motivation.

#### **1.5.4 L'évaluation sommative**

Dans un dernier temps, nous citerons l'évaluation sommative qui intervient à la fin d'une séquence et qui constitue un bilan des apprentissages. Elle est utile à l'enseignant puisqu'il pourra mesurer l'atteinte des objectifs prévus par ses élèves et parce qu'il pourra également remettre en question son enseignement en fonction de leurs résultats. Pour l'élève, cette évaluation est souvent génératrice de stress puisqu'elle est la plupart du temps présentée sous la forme d'une interrogation avec nécessité de rédiger des réponses à des questions sur le sujet, mais elle peut également être proposée sous d'autres aspects tels que la réalisation d'un projet (de groupe ou individuel) ou d'une production personnelle par exemple.

Dans tous les cas, les professionnels de l'enseignement s'attachent à dire que l'évaluation sommative et particulièrement en cas de "mauvais" résultat est souvent mal vécue par les élèves qui l'assimile à une sanction et qu'elle doit donc faire l'objet d'un feed back explicatif et si besoin d'une session de rachat, même informelle, qui permette aux élèves de se revaloriser et de se remotiver.

### **1.6 Formulation de la problématique**

Nous avons pu observer dans l'état de l'art que l'erreur et l'évaluation sont liées. L'une constituant la forme et l'autre faisant partie du fond.

Les différentes recherches et théories présentées dans cette première partie nous amènent vers différents questionnements. Tout d'abord, au vu de ce que nous avons pu remarquer, la vision de l'erreur peut-elle évoluer chez un élève de cycle 3 ? Comment les élèves se positionnent face aux évaluations ? Leur positionnement peut-il évoluer ? L'évaluation formatrice en cours d'apprentissage peut-elle permettre aux élèves de progresser ? La mise en place d'un outil va-t-elle permettre aux élèves de s'auto-corriger ?

L'ensemble de ces interrogations conduit à nous demander **comment l'évaluation formatrice permet aux élèves de progresser dans leurs apprentissages et de percevoir différemment leurs erreurs ?**

L'évaluation formatrice va permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages grâce à la mise en place d'une pochette de progrès, utilisée lors de la phase d'auto-correction. Ainsi, cette procédure permettra aux élèves de mieux appréhender leurs erreurs et de la concevoir comme un outil pour apprendre .

## 2 Méthode

### 2.1 Participants

L'école est une école publique située en milieu rural dépend de la circonscription de Moutiers en Savoie. Elle compte 51 élèves répartis dans trois classes :

- La classe de cycle 1 est composée de 12 élèves : 3 PS – 5 MS - 4 GS
- La classe de cycles 2 et 3 est composée de 20 élèves : 5 CP – 5 CE1 – 10 CE2
- La classe de cycle 3 est composée de 19 élèves : 10 CM1 – 9 CM2

L'objet d'étude a été imaginé et prévu pour des élèves de cycle 3 et plus précisément pour les élèves de CM1/CM2 de l'école. La classe compte dix-neuf élèves répartis comme ci-après :

	<b>CM1</b>	<b>CM2</b>	<b>Total</b>
Filles	4	4	8
Garçons	6	5	11
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>19</b>
Année de naissance	2006 (une élève est née en 2007)	2005 (une élève est née en 2004)	

Dans la classe, deux élèves de CM1 et deux élèves de CM2 sont diagnostiqués dyslexiques et rencontrent des difficultés en orthographe.

### 2.2 Matériel et procédures

#### 2.2.1 Matériel

L'expérimentation s'est déroulée lors d'une séquence d'orthographe lexicale portant sur la terminaison des noms en [j] en lien avec les progressions du Bulletin Officiel de 2008 du cycle 3 puisqu'il est demandé aux élèves de « mémoriser la graphie de la syllabe finale des noms terminés par -ail, -eil, -euil. »

Cette séquence s'est déroulée sur trois semaines durant la quatrième période de l'année scolaire (2 semaines avant les vacances de printemps et une semaine après).

Les objectifs principaux de cette séquence sont :

- connaître et appliquer la règle pour les mots terminés en -ail(le), -eil(le), -euil(le),
- connaître les mots qui forment les exceptions
- distinguer la notion de nom de la notion de verbe.

Nous avons choisi de travailler cette notion sur une durée relativement courte et avec un nombre de séances assez restreint. En effet, cette séquence abordée, selon les progressions du Bulletin Officiel en classe de CM1, a été conçue pour les deux niveaux (CM1 et CM2) dans le but de travailler l'orthographe lexicale et de pouvoir orthographier le pluriel des noms dans une nouvelle séquence.

Ainsi, la séquence est découpée en cinq séances et l'expérimentation suit la progression suivante :

- Etape 1 : une évaluation diagnostique afin de recueillir les conceptions initiales des élèves
- Etape 2 : une séance de recherche pour construire la règle
- Etape 3 : deux séances d'application de la notion avec une évaluation formatrice à la troisième séance.
- Etape 4 : une séance consacrée à l'évaluation sommative qui permet aux élèves de rendre compte de leurs acquis tout au long de la séquence.

Les recherches effectuées auparavant ont permis la mise en place d'un outil : la pochette de progrès. Plus communément connue sous les noms de « cahier de progrès », « livret de progrès » ou encore « portfolio », cet ensemble de documents est souvent utilisé en classe de maternelle pour constituer une mémoire de travail pour chaque élève. Nous avons donc proposé aux élèves de construire, une pochette chacun. Cet outil était une base pour l'évaluation formatrice de la troisième séance.

Le tableau suivant, présente les différentes séances contenues dans la séquence ainsi que la place et l'utilisation de la pochette de progrès :

	Séance	Contenu	Utilisation de la pochette de progrès	Organisation
1	Evaluation diagnostique	- Activité autour d'un texte - Problématique de la séquence - Questionnaire pré-test - Auto-positionnement 1	Présentation de la pochette de progrès	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuel</li> <li>• groupe</li> <li>• individuel</li> </ul>

2	Recherche/ Institutionnalisation	- Recherche pour construire la règle	Construction de la pochette	<ul style="list-style-type: none"> <li>• groupe</li> <li>• collectif</li> </ul>
3	Entraînement/ évaluation formatrice	- Evaluation formatrice	Utilisation pour l'évaluation formatrice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuel</li> </ul>
4	Réinvestissement	- Réinvestissement de la notion  Questionnaire  - Auto-positionnement 2	Retour sur l'utilisation de la pochette	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuel</li> </ul>
5	Evaluation sommative	- Application de la notion finale  - Auto-positionnement 3		<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuel</li> </ul>

## 2.2.2 Procédures

### 2.2.2.1 Séance 1 : évaluation diagnostique

La première séance de la séquence a pour but de recueillir les connaissances des élèves sur la notion. Nous avons introduit la séquence avec la problématique suivante : **comment s'écrivent les noms terminés par -ail(le), -eil(le), -euil(le) ?**

Nous avons expliqué aux élèves le travail que nous allions faire durant cette séquence, les objectifs attendus à la fin et l'utilisation de la pochette de progrès. Cette dernière, était un support nouveau sur lequel les élèves allaient devoir s'appuyer. Un temps pour leur expliquer et répondre aux questions était nécessaire.

La première phase de la séance consistait en une évaluation diagnostique (les exercices sont présentés en annexe 1) ayant pour objectif de rendre compte des connaissances de chaque élève sur la notion et ainsi de pointer les aspects à travailler durant la séquence. Il s'agissait de compléter individuellement les mots par -ail(le), -eil(le) ou-euil(le), de distinguer le nom du verbe et le genre du nom. Les copies ont été ramassées pour être corrigées et analysées : cette évaluation diagnostique permet d'orienter les apprentissages, et de se rendre compte des connaissances des élèves sur la notion. Ce premier exercice n'est pas noté car les élèves découvrent la notion. C'est un outil indispensable pour concevoir la séquence.

Après avoir terminé l'évaluation diagnostique, les élèves se sont auto-positionnés en remplissant un questionnaire (annexe 8).

La deuxième phase de la séance avait pour objectif de travailler en groupe sur la notion. Depuis le début de l'année, les élèves sont habitués à ce mode de fonctionnement et cela me permet d'observer leur manière de procéder. Un texte d'une dizaine de ligne a été projeté au tableau à l'aide du vidéoprojecteur présent en classe. Les élèves ont lu silencieusement. Puis, collectivement nous

avons résumé le texte proposé. Les élèves se sont ensuite mis par groupe de trois ou quatre (cinq groupes de trois et un groupe de quatre) dans le but de chercher tous les noms terminés en -ail(le), -eil(le), -euil(le) puis de les classer en genre dans un tableau au cahier de brouillon. En groupe classe, les élèves ont mis en commun le classement et nous avons pu conclure la séance sur la différence d'écriture entre un mot masculin et un mot féminin.

Pour terminer la séance, les élèves ont dû répondre à une question sur la vision qu'ils avaient de l'erreur (annexe 6).

#### *2.2.2.2 Séance 2 : recherche/ institutionnalisation*

Cette séance avait pour objectif de chercher à construire la règle. Pour cela, nous avons fait un rappel de la séance précédente : nous avons commencé à voir la terminaison des noms terminés par -ail(le), -eil(le), -euil(le) et la différence entre le féminin et le masculin.

L'évaluation diagnostique a ensuite été redistribuée aux élèves qui l'ont rangée dans la pochette de progrès. Les élèves ont pris le temps de l'observer

Nous avons constitué des groupes de trois ou quatre élèves en nous basant sur les résultats de l'évaluation diagnostique. L'objectif de cette activité était de repérer les différents mots et de les observer pour faire émerger la règle. Chaque groupe disposait d'un ensemble de photocopies des pages du dictionnaire dans lesquelles se trouvaient des mots terminés par -ail(le), -eil(le), -euil(le). Nous avons ensuite mis en commun les résultats, un porte-parole de chaque groupe est venu présenter au tableau ce qui avait été trouvé. A la fin de la séance, nous avons pu construire la règle à l'aide de tous les éléments que nous disposions.

#### *2.2.2.3 Séance 3 : entraînement/ évaluation formatrice*

Lors de cette séance, les élèves ont dû s'auto-corriger dans une évaluation formatrice (annexe 2). L'objectif de cette séance était donc de permettre aux élèves de se rendre compte de leurs erreurs en se corrigeant, de comprendre et ainsi progresser puisque la finalité de cette expérimentation était de savoir si les élèves apprenaient mieux grâce à l'évaluation formatrice.

Dès la première séance, les élèves avaient connaissance du déroulement de l'évaluation formatrice. Néanmoins, en début de séance, il était important de leur rappeler les consignes. Les élèves ont travaillé seuls : ils devaient compléter la fin des mots, distinguer le nom du verbe et le genre du nom. Les exercices proposés étaient plus complexes que ceux de l'évaluation diagnostique. En effet, des mots plus difficiles et des exceptions ont été ajoutés. Les élèves ont fait cet exercice en dix minutes.

Une fois terminé, les élèves se sont auto-corrigés, (cette phase a duré quarante minutes). Pour cela, ils se sont servi de la pochette outil (annexe 3) dans laquelle se trouvaient :

- l'évaluation diagnostique
- les activités réalisées en groupe
- la leçon

#### *2.2.2.4 Séance 4 : réinvestissement*

Cette séance avait pour objectif de réinvestir les connaissances apprises tout au long de cette séquence et de savoir si l'évaluation formatrice avait permis aux élèves de progresser. Pour cela, nous avons choisi de faire une évaluation formative, qui permet à l'enseignant de corriger les productions des élèves dans le but de déterminer les acquis des élèves par rapport à la notion. Ici, cette évaluation avait un objectif important puisqu'elle permettait de voir si l'auto-correction des élèves dans l'évaluation formatrice avait permis de les faire progresser.

Nous avons proposé un ensemble d'exercices (annexe 4) basés sur le même modèle et les mêmes objectifs que les précédents mais avec une difficulté plus importante. Les élèves ont fait l'exercice en dix minutes environ. Nous avons ramassé les copies pour les corriger et avons proposé aux élèves un questionnaire sur la vision de l'erreur. Nous avons ensuite, demandé aux élèves de s'auto-positionner par rapport à la compétence à acquérir.

Enfin, nous avons ensuite fait oralement le bilan de la séquence et de l'utilisation de la pochette de progrès.

#### *2.2.2.5 Séance 5 : évaluation sommative*

L'objectif de cette dernière séance était de rendre compte des acquis tout au long de la séquence. Les exercices proposés pour cette évaluation étaient sur le même modèle que ceux des séances précédentes. L'évaluation sommative (annexe 5) est indispensable pour déterminer si les élèves ont progressé dans la séquence. Nous avons fait le choix d'analyser les réponses de cette évaluation pour répondre à la problématique posée dans ce mémoire. Ces résultats doivent être comparés à ceux recueillis dans l'évaluation diagnostique.

Pour terminer la séance, les élèves ont répondu à une question sur la vision de l'erreur et se sont auto-positionnés pour cette évaluation finale.

## **3 Résultats**

### **3.1 Recueil des résultats**

Au cours de la mise en place de l'étude, deux élèves ont été absents pour la quatrième séance. Cette dernière avait pour but d'observer si les élèves avaient progressé grâce à l'évaluation formatrice. Le sujet d'étude a donc été effectué non plus sur 19 élèves mais sur 17.

De plus, nous avons choisi de distinguer les deux niveaux de la classe (CM1 et CM2) puis

d'observer le résultats du groupe classe. Il était intéressant de s'interroger sur les effets de ce dispositif pour chaque élève d'un même niveau mais également pour l'ensemble de la classe.

Les éléments recueillis ont été communiqués soit sous forme de tableau indiquant les résultats pour chaque élève soit sous forme de diagramme. Pour certains éléments analysés, les résultats ont été retranscrits en pourcentage dans le but de présenter la part des élèves impliquée.

Les données présentées relatent le travail des élèves portant sur l'objectif suivant : **connaître et appliquer la règle des noms terminés par -ail(le), -eil(le), -euil(le).**

Pour chaque étape de la séquence, un même type d'exercice, comprenant 17 mots à compléter avec la bonne terminaison, était proposé aux élèves. De plus en plus complexe à mesure de l'avancée de la séquence, ils permettent d'observer la progression de chaque élève et de l'ensemble du groupe classe.

### 3.2 Présentation des résultats

#### 3.2.1 Synthèse des erreurs

Le tableau 1 présenté ci-dessous, expose le nombre de mots erronés que chaque élève a écrit pour les trois étapes de l'étude. De plus, pour chaque exercice, est calculée la moyenne de mots erronés pour chaque niveau puis, pour l'ensemble de la classe.

	CM1									Moyenne des CM1	CM2									Moyenne des CM2	Moyenne de la classe
	A	D	K	L	M	M	O	Z	A		C	E	E	L	L	L	M	T			
Nombre de mots erronés dans l'évaluation diagnostique	7	4	4	5	8	6	4	1	4,9	8	3	6	3	8	2	5	5	16	6,2	5,5	
Nombres de mots erronés avant l'évaluation formatrice	7	8	5	2	6	9	8	5	6,2	10	7	2	8	2	2	2	2	7	4,6	5,4	
Nombres de mots erronés après l'évaluation formatrice	5	7	6	3	2	3	4	0	3,7	2	5	5	7	3	2	0	1	8	3,6	3,6	
Nombre de mots erronés dans l'évaluation sommative	5	8	9	2	4	3	2	0	4,1	5	5	3	9	3	0	0	2	5	3,5	3,8	

*Tableau 1 : Recueil des mots erronés par élève, dans toutes les phases de la séquence.*

*Moyennes obtenues par niveau et pour la classe dans chaque étape.*

Comme nous le montre le tableau 1, les moyennes des CM1 et des CM2 sont différentes. En effet, au moment de l'évaluation diagnostique, les CM1 font moins d'erreurs que les CM2 puisqu'ils écrivent, en moyenne, un mot correct de plus que les CM2. Cet écart se retrouve dans l'évaluation

formatrice mais contrairement à l'évaluation diagnostique, ce sont les CM2 qui ont obtenu une moyenne moins importante de mots erronés.

L'exercice, placé après l'évaluation formatrice permet de découvrir l'impact de l'auto-correction chez les élèves. Nous pouvons découvrir que les moyennes des deux niveaux et de la classe ont baissé par rapport à celles de l'évaluation formatrice. De plus, dix élèves ont diminué leur nombre d'erreurs par rapport à l'évaluation formatrice et un élève a obtenu le même résultat. Parmi les élèves qui n'ont pas progressé, trois d'entre eux sont dyslexiques. Ainsi, nous constatons une diminution d'erreurs entre l'exercice de l'évaluation formatrice et l'exercice placé juste après.

Enfin, l'évaluation sommative, met en lumière la progression des élèves dans la séquence. En comparaison avec l'évaluation diagnostique, nous remarquons qu'en moyenne, les élèves de la classe ont réussi à écrire correctement deux mots de plus car la moyenne passe de 5,5 mots erronés à 3,8 mots en fin de séquence. Egalement, treize élèves ont progressé entre les deux évaluations.

### 3.2.2 Utilisation de la pochette de progrès

Le tableau 2, ci-dessous, montre les élèves qui se sont servi de la pochette de progrès pendant leur auto-correction ainsi que le nombre de mots erronés, pour chaque élève, dans l'évaluation formatrice et dans l'exercice situé après. Nous avons séparé les CM1 et les CM2 et inscrit le nombre total des élèves qui ont fait usage de la pochette de progrès.

	Nombre de mots erronés dans l'évaluation formatrice	Exploitation de la pochette	Nombre de mots erronés dans l'exercices après l'auto-correction
A	7	■	5
D	8	■	7
K	5	■	6
L	2		3
M	6		2
M	9	■	3
O	8		4
Z	5	■	0
<b>Total des CM1</b>		<b>5</b>	
A	10		2
C	7	■	5
E	2	■	5
E	8		7
L	2	■	3
L	2	■	2
L	2	■	0

M	2	■	1
T	7	■	8
<b>Total des CM2</b>		<b>7</b>	
<b>Total de la classe</b>		<b>12</b>	

*Tableau 2 : Comparaison du nombre d'erreurs en fin de procédure et l'utilisation de la pochette de progrès*

Après lecture du tableau, nous pouvons constater que cinq élèves de CM1 et sept élèves de CM2 ont fait usage de la pochette de progrès lors de l'évaluation formatrice. Soit 77,6% des élèves de la classe. Nous observons que parmi les élèves de CM1 qui ont utilisé la pochette (cinq élèves sur sept), quatre élèves ont progressé et ont fait moins d'erreurs lors du dernier exercice. Seul un élève a augmenté son nombre de mots erronés.

Chez les CM2, plus des 2/3 ont utilisé la pochette pour s'auto-corriger. Trois élèves ont ainsi, fait moins d'erreurs au dernier exercice. Un élève a obtenu le même nombre d'erreurs pour les deux exercices et trois autres élèves n'ont pas diminué leur nombre d'erreurs.

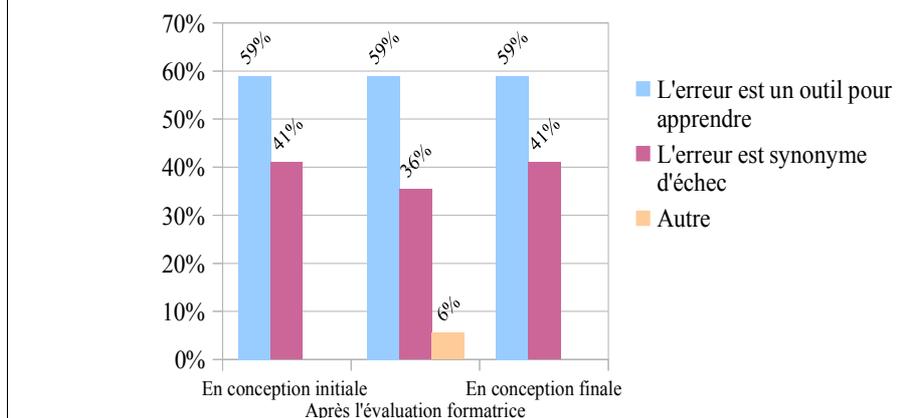
De ce fait, sept élèves sur douze, soit plus de la moitié des élèves qui ont exploité la pochette, ont diminué leurs nombres de mots erronés entre l'évaluation formatrice et l'exercice suivant. Un élève a eu les mêmes résultats et quatre élèves, dont deux dyslexiques, n'ont pas réduit leur nombre de mots erronés.

### **3.2.3 Vision de l'erreur par les élèves**

#### *3.2.3.1 Conception de l'erreur pendant la procédure*

Le graphique 1 présenté ci-dessous retranscrit la vision de l'erreur pour l'ensemble des élèves de la classe. Lors de la première, quatrième et cinquième séance, nous avons demandé aux élèves comment ils percevaient l'erreur. Pour cela, nous leur avons proposé deux réponses : comme un outil pour apprendre ou comme synonyme d'échec. Nous avons choisi de représenter les résultats sous forme de pourcentage. Le graphique va être détaillé dans les points ci-après.

### Sentiments des élèves face à l'erreur en début, milieu et fin de procédure



*Graphique 1 : Ressentis des élèves au regard de l'erreur*

Le graphique 1 présente l'idée que se fait un élève lorsque l'on parle d'erreur. Nous avons posé la question aux élèves avant de commencer la procédure, soit avant le premier exercice. Sur l'ensemble de la classe, nous notons que 59 %, soit 10 élèves sur 17 pensent que l'erreur est un outil dans l'apprentissage. En revanche, 41 % soit 7 élèves sur 17, associent l'erreur à la notion d'échec.

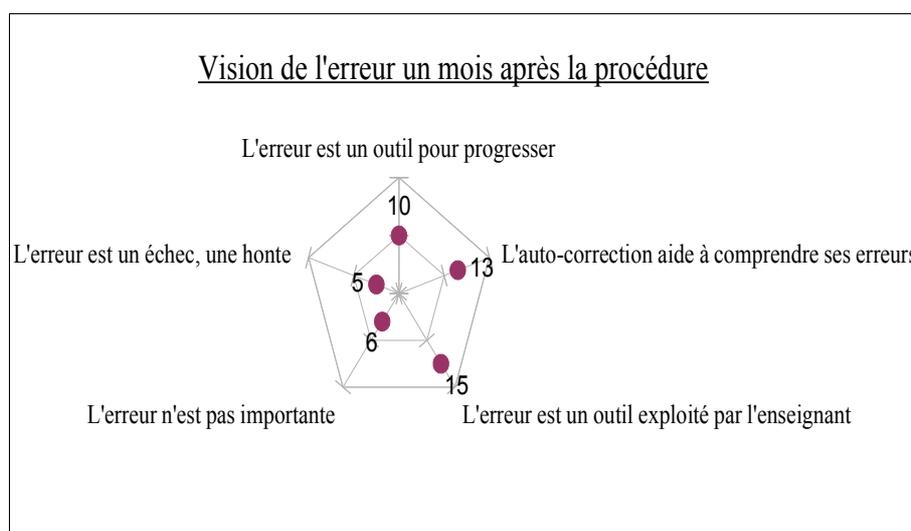
Les réponses recueillies concernent la vision que les élèves ont de l'erreur après qu'ils se soient corrigés seuls lors de l'évaluation formatrice. En comparant avec les résultats du premier questionnaire, nous remarquons que c'est le même pourcentage d'élèves. Ainsi, plus de la moitié des élèves ont une vision positive de l'erreur initialement et après l'évaluation formatrice. Enfin, 6 % de la classe (un élève) n'a pas répondu à la question car aucune des deux réponses proposées correspondaient à son ressenti. Par rapport aux premiers résultats, nous pouvons donc affirmer que l'évaluation formatrice a été un obstacle pour définir l'erreur chez un élève.

Les données collectées représentent la vision que les élèves ont de leurs erreurs à la fin de la procédure. Nous nous apercevons que les résultats enregistrés sont identiques entre la conception initiale et finale de la procédure. Ce qui nous amène à affirmer qu'au début et à la fin de l'étude, le pourcentage d'élèves qui voit l'erreur comme un outil pour apprendre reste inchangé tout comme celui qui voit l'erreur comme un échec.

#### *3.2.3.2 Conception de l'erreur un mois après*

Les résultats représentés dans le graphique 1 montrent une importante similitude. C'est pourquoi nous avons décidé de soumettre les élèves à un nouveau questionnaire (annexe 7) afin de comparer les résultats obtenus à ceux précédemment effectués. Nous avons présenté aux élèves cinq situations scolaires dans lesquelles la vision de l'erreur est impliquée. Pour chaque cas, les élèves

avaient le choix entre quatre réponses. Nous avons récolté ces réponses en inscrivant, pour chaque affirmation, le nombre d'élèves sur dix-sept qui l'avait choisi.



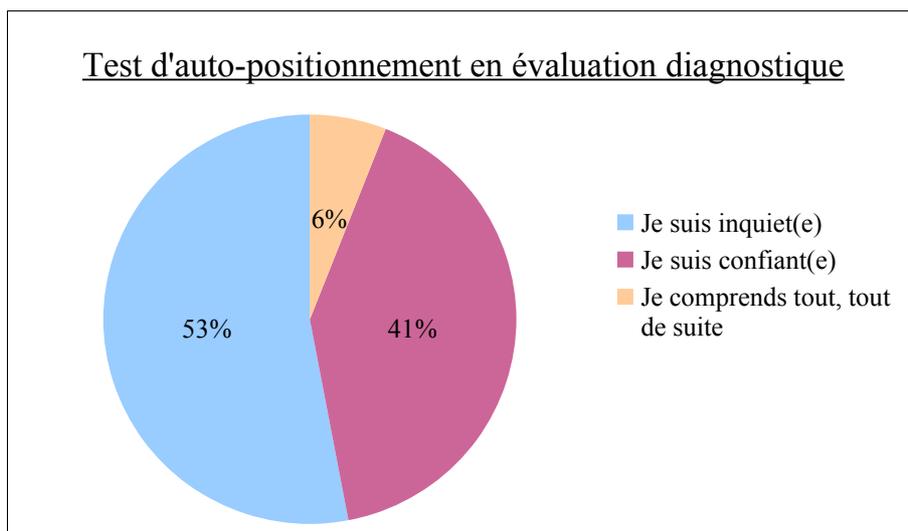
*Figure 1 : Recueil du ressenti des élèves face à l'erreur un mois la procédure*

La figure 1, permet de constater que plus de la moitié, soit 59%, des élèves de la classe pense que l'erreur est un outil pour progresser. Ce résultat est identique à ceux recueillis pendant la procédure. En revanche, cinq élèves sur dix-sept, soit 29%, voient l'erreur comme un échec, une honte. En comparaison avec les données du graphique 1, moins d'élèves pensent que l'erreur est synonyme d'échec, un mois après la procédure.

### **3.2.4 Auto-positionnement des élèves lors des évaluations**

Les résultats exposés dans les diagrammes ci-après présentent l'auto-positionnement des élèves lors des différentes évaluations effectuées dans la séquence. Les éléments ont été retranscrits sous forme de pourcentage pour déterminer la part des élèves pour chaque réponse. Nous avons choisi de discerner les résultats obtenus pour chaque niveau puis de représenter la moyenne de la classe.

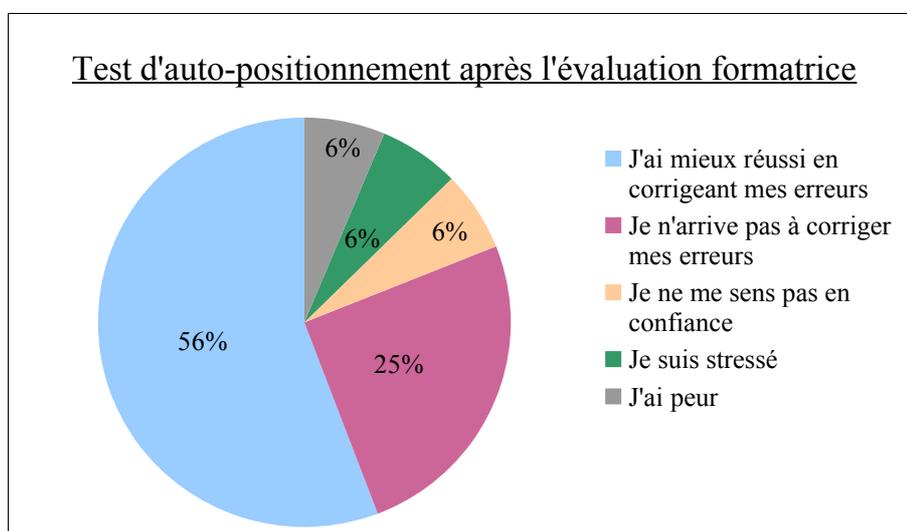
### 3.2.4.1 L'auto-positionnement après l'évaluation diagnostique



*Figure 2 : Positionnement individuel après l'évaluation diagnostique*

A la lecture de ce diagramme, nous constatons que plus de la moitié des élèves de la classe (neuf élèves sur dix-sept) ont un sentiment d'inquiétude après avoir fait l'évaluation diagnostique. En revanche, 41% des participants se sentent en confiance à la première étape de la séquence. Enfin 6%, soit un élève, comprend et dit ne pas se sentir en difficulté face à une nouvelle notion.

### 3.2.4.2 L'auto-positionnement après l'évaluation formatrice

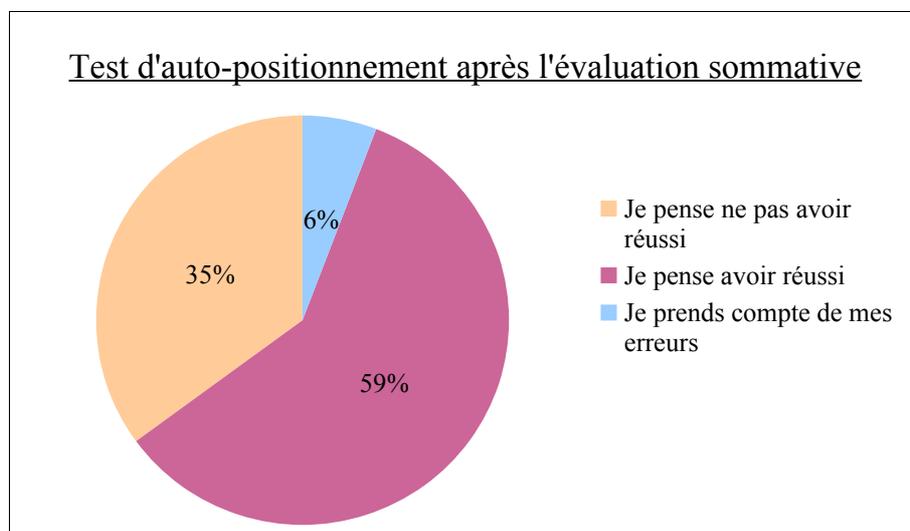


*Figure 3 : Positionnement individuel après l'évaluation formatrice*

Nous constatons, en observant la figure 3, que 56% des élèves de la classe pensent avoir mieux réussi grâce à l'auto-correction. Nous pouvons comparer ce résultat à celui donné dans la figure 2. Nous avons noté que 44% des élèves étaient confiants lors de la première évaluation.

Après l'auto-correction, nous relevons une augmentation de 12%. Cependant, les participants qui ont un ressenti négatif face à leur évaluation formatrice représentent 44% de la classe.

### 3.2.4.3 L'auto-positionnement après l'évaluation sommative



*Figure 4 : positionnement individuel après l'évaluation sommative*

La figure 4, présente le ressenti de chaque élève après avoir effectué l'évaluation sommative. Nous observons que les 2/3 des participants pensent avoir réussi leur évaluation. Ce pourcentage est en continuité avec celui relevé lors du deuxième auto-positionnement. Le sentiment d'échec pour l'évaluation sommative diminue par rapport aux autres évaluations.

## 4 Discussion

### 4.1 Re-contextualisation

Après différentes recherches sur le thème de l'erreur et de l'évaluation, la partie pratique de ce mémoire avait pour objectif la mise en place d'un dispositif qui permettrait aux élèves de progresser dans leurs apprentissages et d'avoir une vision plus positive de leurs erreurs. Nous avons fait le choix de traiter de l'évaluation formatrice qui se situe au milieu de la séquence. Les élèves, s'auto-évaluent tout au long de la séquence et s'auto-corrigent à l'aide d'outils. Pour cette étude, nous avons créé avec les élèves une pochette de progrès dans laquelle se trouvaient tous les exercices et la leçon portant sur la notion.

Le sujet d'étude a été conçu pour une discipline du français : l'orthographe. La notion traitée était la suivante : la graphie des noms terminés par -ail(le), -eil(le), -euil(le). Les participants étaient une classe de CM1/CM2 composée de 19 élèves. Durant la mise en place du dispositif, deux élèves ont été absents ce qui a ramené l'effectif à 17 élèves.

Nous sommes donc partis du principe que l'évaluation formatrice allait permettre aux élèves de progresser grâce à l'utilisation d'un nouvel outil, la pochette de progrès. De plus, tout au long de l'étude, les élèves percevront l'erreur comme un outil au service des apprentissages et seront en mesure de mieux l'appréhender.

#### **4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures**

*Hypothèse 1 : Le dispositif devrait permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages.*

Les données recueillies lors des différents exercices effectués par les élèves pendant l'étude sont significatives. En d'autres termes, elles permettent de constater qu'il y a eu une évolution dans le nombre d'erreurs entre les exercices mais aussi avec l'utilisation de l'outil. Afin de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse, il est intéressant d'analyser les résultats des élèves de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation sommative puis, d'observer les résultats au moment de l'évaluation formatrice et dans l'exercice suivant. Enfin, l'utilisation de la pochette de progrès, par les élèves est un aspect important qui nous permettra de savoir si le dispositif mis en place a permis aux élèves de progresser.

Nous pouvons observer que les deux niveaux de la classe se distinguaient dans les résultats de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation sommative. Bien que les élèves de CM1 aient mieux réussi l'évaluation diagnostique, nous avons constaté une diminution du nombre de mots erronés pour les deux niveaux lors de l'évaluation sommative. La progression fut notable chez les CM2 qui ont réduit le nombre d'erreurs d'environ trois mots. L'ensemble de ces résultats, nous permet d'affirmer que les élèves ont progressé entre le début et la fin de la séquence.

Les données recueillies après l'évaluation formatrice sont probants. Nous remarquons en effet chez les CM1, une importante diminution des mots erronés par rapport à l'évaluation formatrice. Cette réduction est également significative pour les CM2. Ce qui nous permet de dire que la moyenne de la classe, du nombre de mots erronés pour cet exercice, est la plus basse de tous les exercices effectués dans la séquence. Par conséquent, les élèves ont nettement progressé après avoir fait l'évaluation formatrice.

Nous avons pu découvrir, dans l'état de l'art, que la mise en place d'une évaluation formatrice permet aux élèves de construire leurs apprentissages en s'auto-évaluant grâce à la mise en place d'un outil et ainsi de leur donner la possibilité de progresser. La création d'un outil par l'enseignant est un guide pour les élèves. Dans ce mémoire, la mise en place d'une pochette de progrès est un outil que les élèves ont utilisé pour l'évaluation formatrice.

A la lecture des résultats, nous pouvons dire que l'utilisation de la pochette a été bénéfique. Pendant la phase de l'évaluation formatrice, nous avons remarqué que les CM2 posaient très peu de questions quant à l'utilisation de la pochette. Ce procédé est déjà connu par ces derniers, ce qui

explique leur aisance face à l'outil. A l'inverse, pour les CM1, l'exploitation de la pochette de progrès n'a pas eu le même effet que pour les CM2 puisqu'ils ont rencontré, au début, des difficultés quant à l'utilisation de la pochette. Comme nous l'avons vu dans le recueil des résultats, douze élèves sur dix-sept ont exploité la pochette lors de l'évaluation formatrice et sept d'entre eux ont diminué leur nombre d'erreurs entre l'évaluation formatrice et l'exercice d'après. L'usage de la pochette a donc été un outil pour permettre aux élèves de progresser.

A ce point, nous pouvons donc affirmer que l'hypothèse est validée.

*Hypothèse 2 : La procédure mise en place permet aux élèves de mieux appréhender l'erreur et de la considérer comme un outil pour apprendre.*

L'observation et l'analyse des données sur l'erreur durant les différentes étapes du test sont révélatrices. Les trois questionnaires proposés aux élèves durant l'étude (en phase de pré-test, après l'évaluation formatrice et en post-test) apportent un éclairage sur la vision que les élèves ont face à leurs erreurs. Comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, la vision de l'erreur des élèves de cycle 3 se justifie par l'action de l'enseignant qui note ou qui marque d'une appréciation un devoir. Le ressenti face à l'erreur reste toutefois négatif. Or, les participants à l'étude ont montré des résultats très divers. Avant la mise en place du dispositif, les élèves de CM1 et de CM2 ont eu, en majorité, une vision positive de l'erreur puisqu'ils la perçoivent comme un outil pour apprendre.

Ce sentiment perdure tout au long du dispositif puisque le pourcentage d'élèves qui voit l'erreur comme un outil pour apprendre, reste inchangé. Nous ne constatons pas d'évolution significative entre les réponses des élèves aux trois questionnaires. Nous pouvons ajouter que tout au long du dispositif, les élèves n'ont pas ressenti de changements sur leur point de vue à propos de l'erreur. De même, pour les élèves qui avaient une vision négative de l'erreur. Seul un élève de CM2 n'a pas répondu à la question après l'évaluation formatrice car il hésitait entre les deux réponses.

Ces résultats peuvent se justifier de diverses manières. Tout d'abord, le questionnaire à choix multiples avait pour objectif de distinguer la vision de l'erreur comme un outil ou comme un échec. N'ayant le choix qu'entre deux réponses, les élèves ont parfois hésité entre l'une ou l'autre. La place du questionnaire dans le dispositif a pu influencer la réponse des élèves car il se trouvait après des activités qui ont requis leur attention. En outre, le dispositif a été mis en place sur une courte durée : les élèves ont pu choisir inconsciemment la même réponse pour les trois questionnaires.

Afin de pallier à ce problème, nous avons fait le choix de proposer aux élèves un questionnaire un mois après la mise en place du dispositif. Nous avons pu ainsi observer qu'ils conservent l'idée que l'erreur est un outil au service des apprentissages.

Pour finir, à chaque évaluation proposée dans la séquence, les élèves ont dû s'auto-positionner et exprimer leur ressenti. Ces différents tests permettent de comparer les sentiments de

participants pour les trois évaluations. Nous remarquons que la majorité des élèves ont un sentiment d'inquiétude au début du dispositif. Toutefois, ce sentiment change dès la deuxième phase, soit après de l'évaluation formatrice. Les élèves ont, pour la plus part, un sentiment de réussite qui se retrouve dans le dernier auto-positionnement, après l'évaluation sommative. Nous voyons donc que le sentiment des élèves face aux différentes évaluations et face à l'erreur, évolue. Cette observation nous conduit vers l'affirmation suivante : les élèves ont réussi à appréhender leurs erreurs au cours des différentes phases de la séquence.

Les divers questionnaires soumis aux élèves ont permis de mettre en lumière les sentiments des élèves au regard de l'erreur. Nous pouvons d'ores et déjà dire qu'à la fin de la procédure, les élèves ont une vision positive de l'erreur. En revanche, nous ne savons pas si c'est cette même procédure qui a permis aux élèves d'avoir un sentiment positif étant donné qu'ils l'avaient déjà dès le questionnaire en phase pré-test. La présence d'un questionnaire un mois après la fin de la procédure confirme le sentiment positif des élèves face à l'erreur. Aussi, les élèves les tests d'auto-positionnement ont permis de montrer que les élèves ont réussi à appréhender leurs erreurs tout au long de la séquence.

Nous pouvons conclure et valider cette deuxième hypothèse.

### **4.3 Limites, perspectives et apports professionnels**

#### **4.3.1 Limites et perspectives**

Le dispositif mis en place et sa présentation font apparaître différentes limites.

Pour commencer, l'étude a été proposée à un nombre de participants assez restreint : dix-neuf élèves. Durant la séquence de test, deux élèves ont été absents, ce qui a réduit l'échantillon à dix-sept élèves. Il paraît donc limité pour valider l'ensemble des résultats. Il faudrait au moins la mise en place de cette même étude, élargie à plusieurs classes de cycle 3 composées de CM1/CM2, pour observer l'ensemble des résultats et ainsi confirmer ou infirmer les résultats des hypothèses de ce mémoire.

Ensuite, les résultats récoltés pour cette étude ont permis de mettre en lumière les acquis des élèves et l'intérêt de mettre en place une évaluation formatrice. Cependant, ce dispositif a été mis en place lors d'une séquence sur une notion d'orthographe. Il paraît donc difficile d'affirmer que ces résultats seraient identiques si l'étude était renouvelée lors d'une nouvelle séquence d'apprentissage. Afin de remédier à cette limite, nous pourrions envisager de proposer le dispositif aux mêmes élèves mais dans plusieurs disciplines, incluant différentes notions. De plus, le sujet d'étude a été proposé aux élèves à un moment précis de l'année scolaire, la quatrième période de l'année. Or, les données recueillies pendant le test ne nous permettent pas de dire si les résultats auraient été les

mêmes à une autre période de l'année. Ainsi, nous pourrions réitérer la procédure à différents moments de l'année dans l'objectif d'observer et de comparer les résultats des élèves.

De plus, la mise en place d'une pochette de progrès peut s'avérer être une limite pour l'auto-correction des enfants lors de l'évaluation formatrice. Conçue pour les aider et leur permettre d'aller plus vite dans leur correction, la pochette de progrès comprenait les mêmes documents pour l'ensemble des élèves de la classe. Cet outil qui a pu être utile à certains participants, n'a pas convenu à d'autres. La création individuelle et personnelle d'une pochette de progrès donnerait la possibilité aux élèves d'inventer un outil adapté à chacun. Dans un autre dispositif, nous pourrions imaginer demander aux élèves d'écrire, au préalable, tous les éléments dont ils penseront avoir besoin pour la correction. Cela donnerait la possibilité aux élèves d'utiliser des outils autres qu'une pochette de documents tels que l'ordinateur ou encore le dictionnaire. Cette perspective permettrait de différencier les apprentissages. Nous avons souligné que quatre élèves étaient dyslexiques dans la classe. Les résultats nous ont montré que la pochette de progrès n'a pas été une aide pour eux. L'aide d'un pair avec la mise en place d'un tutorat lors de l'évaluation formatrice est un dispositif à envisager.

Pour finir, il semble important de pointer les résultats des questionnaires remplis par les élèves à chaque étape de la procédure. Comme nous l'avons remarqué lors de l'analyse et de la mise en lien avec les recherches, les élèves ont majoritairement répondu que l'erreur était un outil pour apprendre. Ce choix de réponse, inattendu dès la première phase du dispositif invoque la limite suivante : les élèves connaissent ma vision de l'erreur et ont répondu en fonction de mes attentes sur le sujet. Afin de pallier à cette limite, il peut être intéressant de proposer cette même procédure mais à d'autres élèves pour mettre en avant l'objectivité des participants.

#### **4.3.2 Apports sur le métier d'enseignant**

L'objet d'étude de ce mémoire a eu un impact sur ma pratique professionnelle.

Premièrement, je me suis rendue compte que mettre en place un tel dispositif nécessitait une connaissance approfondie des recherches antérieures. En effet, les études menées auparavant permettent de mieux guider l'enseignement et d'anticiper les actions des élèves. Cependant, j'ai pu me rendre compte également, que les réactions des élèves peuvent être tout à fait différentes de ce que les recherches ont montré. C'est pourquoi, il me paraît aujourd'hui important de bien connaître ses élèves pour pouvoir adapter son enseignement.

Tout au long de ce travail, je me suis questionnée sur la place que je pouvais donner à l'erreur au sein de l'école en tant qu'enseignante débutante. Dès le début de la procédure, j'ai prêté attention au vocabulaire que j'employais et à l'attitude que j'avais en classe lorsque nous parlions d'erreur. Cela m'a permis d'avoir moi-même une autre vision et ainsi la transmettre à mes élèves. Je

m'aperçois que ce changement est dû aux lectures faites pour la création de l'état de l'art. C'est un point que je retiendrai pour ma pratique future en tant qu'enseignante : la recherche permet de faire évoluer sa pratique. J'ai ainsi compris que les manuels et les guides de l'enseignant ne suffisaient pas à transmettre un savoir. Les études antérieures offrent des analyses utiles pour enseigner.

En outre, la passation de consignes est indispensable pour permettre aux élèves de comprendre ce que l'on attend d'eux. Ce sujet d'étude m'a permis de réfléchir et de clarifier mes attentes à travers les consignes au début des exercices. J'ai travaillé sur ce domaine là en étant plus précise et plus explicite à l'oral dans le but de toucher un maximum d'élèves . Les élèves posaient moins de questions et commençaient plus rapidement leurs exercices. J'ai compris que prendre le temps d'expliquer des consignes c'est être plus disponible après pour aider, remédier, corriger les élèves.

Enfin, au début de l'année universitaire, je ne pensais pas traiter, dans mon mémoire, l'erreur et l'évaluation. Ces deux aspects étaient très abstraits pour moi et j'ai dû prendre le temps de me familiariser avec ces derniers. Je me rends compte aujourd'hui de l'importance de savoir définir l'erreur pour aider les élèves à avoir une vision plus positive. Depuis l'expérimentation de ce mémoire, j'ai appris à considérer l'erreur en classe et à l'exploiter pour aider mes élèves.

## **5 Conclusion**

Est-ce que l'évaluation formatrice, mise en place à l'aide d'une pochette de progrès, et associée aux autres évaluations, permet de faire progresser les élèves dans leurs apprentissages ? Est-ce que leur vision et leur appréhension de l'erreur a évolué ? Les résultats analysés dans ce mémoire permettent d'affirmer que les aptitudes sociales et cognitives ont évolué chez les élèves. Le dispositif mis en place leur a permis de progresser dans leurs apprentissages. De plus, les différents questionnaires proposés tout au long de la séquence et un mois après, ont montré que les élèves percevaient l'erreur comme un outil au service des apprentissages et réussissaient mieux à l'appréhender.

Conçue pour aider les élèves dans leurs apprentissages et leur permettre de mieux appréhender leurs erreurs, cette procédure nous amène à nous demander quelle différenciation peut-elle être mise en place pour adapter au mieux l'enseignement.

## 6 Bibliographie

### Ouvrages

- Abernot ,I. (1996). *Les méthodes d'évaluations scolaires*. Paris :Dunod
- Astolfi, J-P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : Esf. Pratique Et Enjeux Pédagogiques.
- Doca, G. (1981). *Analyse psychologique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Publications de la Sorbonne
- Descomps, D. (1999). *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*. Paris : Hachette édition.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod
- Fiard, J et Auriac, E. (2006). *L'erreur à l'école : Petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris : Edition L'harmattan.
- Gaffiot,F. (2000). *Le Grand Gaffiot, Dictionnaire latin-français*. Paris : Hachette Edition
- Le Meignen, M-F. (1994). *Faites les réussir : gestion mentale, évaluation formative, pédagogie par objectifs, 2<sup>ème</sup> édition*. Paris : Les éditions d'organisation.

### Articles en lignes et consultations internet

- Avant-propos du ministre sur l'évaluation :  
<http://www.education.gouv.fr/cid80650/lancement-de-la-conference-nationale-sur-l-evaluation-des-eleves.html> (consulté le 23.01.2016)
- Baderot, C. CPC généraliste A.P. statut de l'erreur – évaluation 05-11-2004 [http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/montargis\\_ouest/A.P.\\_Evaluation\\_-\\_statut\\_erreur\\_11-2004.pdf](http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/montargis_ouest/A.P._Evaluation_-_statut_erreur_11-2004.pdf) (consulté le 14.01.2016)
- Barbier, J-M. - L'évaluation en formation – [compte rendu] ; revue française de pédagogie / année 1986 / volume 77 / Numéro 1 / pp. 80-83 :  
[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_05567807\\_1986\\_num\\_77\\_1\\_2408\\_t1\\_0080\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1986_num_77_1_2408_t1_0080_0000_2) (consulté le 16.01.2016)
- Bier, D. Chasserieu, M. Delecroix, M. Serrus, C (2009). Devenirs féconds de l'erreur, Les chantiers de la création [En ligne], 2 | 2009, mis en ligne le 06 novembre 2014, . URL : <http://lcc.revues.org/762> (consulté le 29.12.2015)
- Catanas, M (2002). Les fonctions de l'évaluation dans le processus d'apprentissage. [En

- ligne]: <http://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Les-fonctions-de-l-evaluation-dans>(consulté le 18.01.2015)
- Dictionnaire Larousse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9valuation/31794?q=evaluation#31719> (consulté le 30.12.2015 et 23.01.2016)
  - Etude PIRLS de 2011 : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/68/0/DEPP-NI-2012-21-PIRLS-2011-Etude-internationale-lecture-eleves-CM1\\_236680.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/68/0/DEPP-NI-2012-21-PIRLS-2011-Etude-internationale-lecture-eleves-CM1_236680.pdf) (consulté le 1.02.2016)
  - Favre, D. (1995). *Conception de l'erreur et rupture épistémologique*, Lyon: Revue française de pédagogie : [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1995\\_num\\_111\\_1\\_1234](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1234) (consulté le 23.01.2016)
  - Houchot et Al (2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Inspection générale de l'éducation nationale. Rapport – n°2013-072. [Http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000726.pdf](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000726.pdf) (consulté le 08.01.2016)
  - Nunzati, G (1988). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Dossier du formateur. Document de travail université d'été. Cahiers Pédagogiques – N°280 – Janvier 1990. [http://web.actoulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://web.actoulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf) (consulté le 10.01.2016)
  - Pédagogie autour de l'erreur : [http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier\\_erreur.pdf](http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf) (consulté le 26.01.2016)
  - Progressions du Bulletin Officiel français cycle 3 : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions\\_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique\\_Cycle3\\_Francais\\_203759.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique_Cycle3_Francais_203759.pdf) (consulté le 9.02.2016)
  - Rey, O et Feyfant, A (2014). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFE. [Http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2014-2015/sevaluer-par-les-situations-en-langue/dossier-veille-94-septembre-2014.pdf/view](http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2014-2015/sevaluer-par-les-situations-en-langue/dossier-veille-94-septembre-2014.pdf/view) (consulté le 10.01.2016)
  - Statut de l'erreur et évaluations : [http://www.acorleanstours.fr/fileadmin/user\\_upload/montargis\\_ouest/A.P\\_.Evaluation\\_-\\_statut\\_erreur\\_11-2004.pdf](http://www.acorleanstours.fr/fileadmin/user_upload/montargis_ouest/A.P_.Evaluation_-_statut_erreur_11-2004.pdf) (consulté le 21.12.2016)
  - Therer, J. - Évaluer pour évoluer - Éléments de docimologie – 1999 [http://menfp.gouv.ht/DES-Ressources/DES\\_Evaluation%20doc.pdf](http://menfp.gouv.ht/DES-Ressources/DES_Evaluation%20doc.pdf) (consulté le 14.01.2016)
  - Théories d'apprentissages : [http://imsswww.upmfgrenoble.fr/prevert/SpecialiteDEMS/Cours%202007/UE1/Theories\\_Apprentissage\\_master.pdf](http://imsswww.upmfgrenoble.fr/prevert/SpecialiteDEMS/Cours%202007/UE1/Theories_Apprentissage_master.pdf) (consulté le 5.01.2016)

## **7 Annexes**

- **Annexe 1 : Evaluation diagnostique**
- **Annexe 2 : Evaluation formatrice**
- **Annexe 3 : Pochettes de progrès**
- **Annexe 4 : Exercices après l'évaluation formatrice**
- **Annexe 5 : Evaluation sommative**
- **Annexe 6 : Questionnaire sur la vision de l'erreur**
- **Annexe 7 : Questionnaire sur la vision de l'erreur un mois après**
- **Annexe 8 : Auto-positionnement dans les différentes évaluations**

## Annexe 1 : Evaluation diagnostique

Complète les mots par ail, eil, euil, aille, eille, euille

le deu..... - une enta..... - le faute..... - le treu..... - le rév..... - l'os..... -  
un chand..... - une mura..... - un épouvanta..... - un éventa..... - la roca.....  
- un portef.....

- un magnifique vitr..... décore la salle de réunion du Parlement.
- Ce vieux vélo est bon pour la ferr..... .
- Un autor..... rapide relie Strasbourg à Luxembourg.
- Le cuisinier place une vol..... au four.
- Mélanie met de l'..... dans sa salade.
- Je ne connais par le dét..... de ce projet.

Louis

Orthographe

Entoure les verbes Exercice 1: complète les mots  
comme il convient selon leur nature: nom ou verbe.

- 1) Du pas de la porte, il surveille les enfants.
- 2) Je te conseille de faire ce travail rapidement.  
conseille
- 3) Cette fappiscia est une merveille.
- 4) J'ai trouvé sur la plage un corail et écaille de poisson.
- 5) Le train déraille souvent.

Exercice 2: Pour chaque mot, donne son ajout "un" ou "une"  
un scuil - un vitrail - ~~un~~ une oseille - un éventail - un sa  
irail -

Annexe 2 : Evaluation formatrice

**Orthographe**

**Terminaison des noms en ail(le) - eil(le) - euil(le)**

Complète par -ail(le), -eil(le), -euil(le)

un gouverna\_\_\_\_, une ferra\_\_\_\_, une corb\_e\_\_\_\_, un somme\_\_\_\_, un  
chevre\_\_\_\_, des broussa\_\_\_\_, l'o\_\_\_\_, la marma\_\_\_\_, un cerfe\_\_\_\_, un  
poitra\_\_\_\_, une lima\_\_\_\_, un conse\_\_\_\_, un bouvre\_\_\_\_ une fe\_\_\_\_,  
l'accue\_\_\_\_, un vitra\_\_\_\_, un orte\_\_\_\_, une boute\_\_\_\_, un écur\_\_\_\_,  
éca\_\_\_\_, un éventa\_\_\_\_, l'éve\_\_\_\_, le faute\_\_\_\_, le recue\_\_\_\_, un  
ra\_\_\_\_, un sole\_\_\_\_, une grose\_\_\_\_, un se\_\_\_\_, un orgue\_\_\_\_, la ve\_\_\_\_,  
un portefe\_\_\_\_,

Trouve l'intrus dans chaque liste et explique pourquoi

- un rail - une caille - le corail - un chandail

- un cercueil - le seuil - le deuil - un écureuil

- l'éveil - le soleil - le miel - le sommeil

- abeille - veille - appareil - bouteille

Ecoute les mots dictés et complète les phrases

Les arbres \_\_\_\_\_ au printemps.

Le \_\_\_\_\_, c'est la santé.

Le maître-nageur \_\_\_\_\_ les enfants dans le bassin.

Jérôme \_\_\_\_\_ tous les matins.

Il lui \_\_\_\_\_ d'écouter la leçon.

Certains arbres n'ont pas de \_\_\_\_\_.

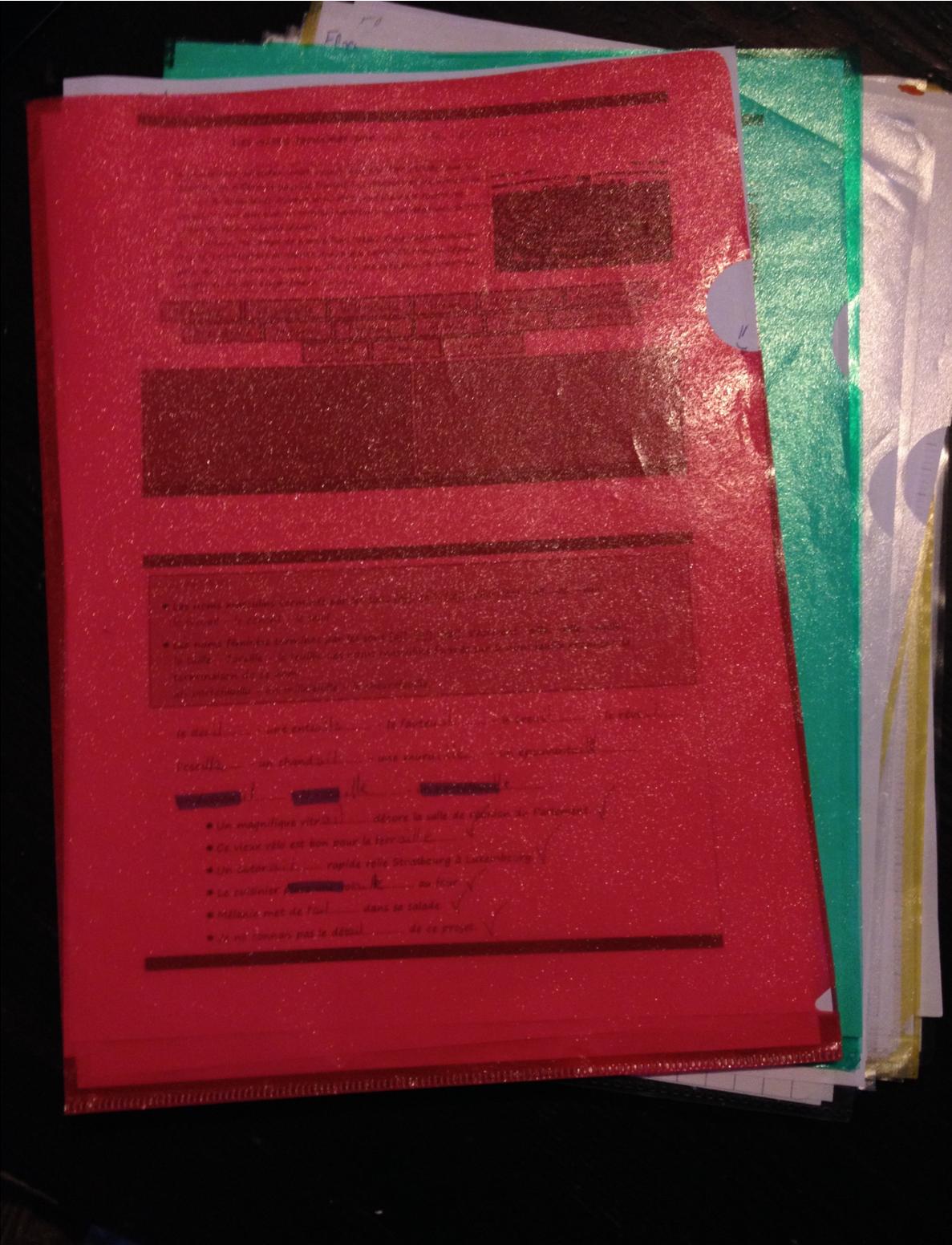
Ils ont gagné une \_\_\_\_\_ mais pas la guerre.

La chienne \_\_\_\_\_ sur ses petits.

Elle \_\_\_\_\_ du lundi au vendredi.

Nous avons suivi les \_\_\_\_\_ que tu avais donnés.

Annexe 3 : pochettes de progrès



#### Annexe 4 : Exercices après l'évaluation formatrice

### Orthographe

#### Terminaison des noms en ail(le) - eil(le) - euil(le)

##### Ajoute « un » ou « une » devant les noms

\_\_\_\_\_ bouvreuil, \_\_\_\_\_ appareil, \_\_\_\_\_ conseil, \_\_\_\_\_ millefeuille, \_\_\_\_\_  
veille, \_\_\_\_\_ orteil, \_\_\_\_\_ muraille, \_\_\_\_\_ écueil, \_\_\_\_\_ treuille, \_\_\_\_\_ paille

##### Complète par -ail(le), -eil(le), -euil(le)

un o\_\_\_\_\_, une bata\_\_\_\_\_, de l'org\_\_\_\_\_, les éca\_\_\_\_\_, un cerfe\_\_\_\_\_, la  
ta\_\_\_\_\_, la méda\_\_\_\_\_, un chanda\_\_\_\_\_, un chevre\_\_\_\_\_, un  
chèvrefe\_\_\_\_\_, de l'a\_\_\_\_\_

##### Pour chaque phrase, choisis entre le verbe ou le nom, pense à l'accord !

- Il prend note des \_\_\_\_\_ (conseiller/conseil) que lui donne son professeur.
- Tes \_\_\_\_\_ (conseiller/conseil) m'aident beaucoup.
- Je te \_\_\_\_\_ (conseiller/conseil) de ne plus recommencer.
- Napoléon a gagné la \_\_\_\_\_ (batailler/bataille).
- Tu \_\_\_\_\_ (batailler/bataille) avec l'exercice de mathématiques.
- C'est une personne de grande \_\_\_\_\_ (tailler/taille).
- Le sculpteur \_\_\_\_\_ (tailler/taille) dans le marbre.
- Ce pantalon n'est pas à ta \_\_\_\_\_ (tailler/taille).

##### Complète les phrases

- le béta\_\_\_\_\_ dort dans la pa\_\_\_\_\_
- la boute\_\_\_\_\_ est vide.
- Les poissons ont des éca\_\_\_\_\_
- Un écur\_\_\_\_\_ saute dans les broussa\_\_\_\_\_.

## Annexe 5 : Evaluation sommative

Prénom :

Date :

### Evaluation sur les noms terminés par -ail -eil -euil

#### compétence :

- connaître la règle pour les noms terminés par -ail, -eil, -euil
- distinguer la notion de nom et la notion de verbe
- connaître le genre des mots

#### 1 Complète par : ail, eil, euil, aille, eille, euille

- 1-Nous utilisons des appar..... ménagers dans la cuisine.
- 2-Les bœufs dorment sur la p..... dans l'étable.
- 3-Nous avons acheté un évent..... au Maroc.
- 4-Les correspondants nous ont fait un très bon ac.....
- 5-Les jardiniers ont arraché les brouss..... .
- 6-Nous avons ramassé une corb..... de raisin.
- 7-Mon père a réparé le port..... d'entrée.
- 8-Le fermier rentre le bét..... dans l'étable.
- 9-Cette sculpture est une vraie merv.....
- 10-Les ab..... font du miel.
- 11-C'est l'heure du rév....
- 12-Les f..... prennent leurs couleurs d'automne.
- 13-Où as-tu acheté ton portef..... ?
- 14-Comment s'appelle cet oiseau ? C'est un bouvr.....
- 15-Quelle est cette plante ? Du persil ou du cerf.....?
- 16- Ce rec..... de poésies est très beau.
- 17- Les faut..... du salon sont profonds et confortables.

#### 2 Complète les phrases en choisissant entre le verbe et le nom. Pense à l'accord !

- Il a mis l'ordinateur en ..... (veille/veiller) pour économiser de la batterie.
- Jérémie a suivi ton ..... (conseil/conseiller)
- Napoléon a perdu la ..... (bataille/ batailler)de Waterloo
- Le mécanicien .....(travail/travailler) du lundi au vendredi.

#### 3 Choisis entre un/une

..... vitrail - ..... grillage - ..... oreille - ..... millefeuille - ..... œil -  
..... groseille - ..... soleil - ..... cerfeuil

**Annexe 6 : Questionnaires sur la vision de l'erreur**

**Questionnaire sur la vision de l'erreur**

**Séance 1**

**Selon toi, l'erreur est :**

un outil pour apprendre

synonyme d'échec

---

**Questionnaire sur la vision de l'erreur**

**Séance 3**

**Quand c'est toi qui te corriges :**

tu penses apprendre de tes erreurs

tu penses être en situation d'échec

**Lorsque tu t'es corrigé seul, as-tu utilisé les documents dans la pochette ?**

Oui

Non

**Questionnaire sur la vision de l'erreur**

**Séance 5**

**Selon toi, l'erreur est :**

un outil pour apprendre

synonyme d'échec

## Annexe 7 : Questionnaire sur la vision de l'erreur un mois après la procédure

### Questionnaire un mois après

1. Quentin a eu 3/20 en conjugaison
  - cette note va lui permettre de progresser en analysant ses erreurs
  - Quentin se dira qu'il est mauvais dans cette matière et qu'il n'y peut rien
  - Quentin n'y prête pas attention et se dit qu'il fera peut-être mieux la prochaine fois
  - Autre réponse...
2. Un élève est interrogé à l'oral et il se trompe sur sa réponse
  - le reste de ses camarades se moque de lui
  - l'élève a honte de ne pas avoir répondu correctement
  - la maîtresse aide l'élève à comprendre son erreur et de progresser
  - Autre réponse...
3. Marine a fait une erreur dans un exercice
  - elle pense ne pas avoir compris ce qui était demandé
  - elle ne s'inquiète pas, elle se dit que ce n'est qu'une erreur
  - elle demande une explication à la maîtresse pour ne plus refaire l'erreur
  - Autre réponse...
4. Emma corrige seule un exercice à l'aide de sa leçon
  - elle essaye de ne pas oublier des mots dans sa correction
  - quand elle corrige une erreur, elle comprend mieux pourquoi grâce à la leçon
  - Emma voit des erreurs et pense qu'elle n'y arrivera jamais
  - Autre réponse...
5. Après s'être auto-corrigé, Ludovic refait un exercice
  - il se souvient de la correction et ne refait plus l'erreur
  - Ludovic baisse les bras, il avait déjà fait plein d'erreurs avant
  - Ludovic répond au hasard il se dit que ce n'est pas important
  - Autre réponse...

**Annexe 8 : Auto-positionnement dans les évaluations**

Auto-positionnement à l'évaluation diagnostique

- je suis confiant(e) face à la nouvelle notion
- je suis inquiet, au début, j'ai souvent du mal à comprendre
- en général, je comprends tout, tout de suite
- autre réponse : .....

.....

Auto positionnement après l'évaluation formatrice

- je me sens plus confiant(e) car j'ai mieux compris en corrigeant mes erreurs
- je n'arrive pas à corriger mes erreurs
- je ne comprends pas la notion
- j'ai tout réussi
- autre réponse :

.....

Auto-positionnement après l'évaluation sommative

- je pense ne pas avoir réussi pendant l'évaluation
- je pense avoir réussi
- j'ai compris tout ce qui était demandé
- autre réponse :

.....

**Année universitaire 2015-2016**

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : L'erreur et l'évaluation formatrice au service des apprentissages pour le cycle 3**

**Auteur : Joséphine GUYENOT**

**Résumé :** L'erreur fait partie du processus d'apprentissage à l'école. A travers la mise en place de différentes évaluations, l'erreur devient un outil au service des apprentissages. Elle permet d'une part de guider l'enseignant et d'autre part aux élèves de se situer dans lors des processus d'apprentissage. Plus particulièrement, l'évaluation formatrice, située en milieu des apprentissages, est une étape qui permet aux élèves de s'auto-corriger à l'aide d'outils mis à disposition. Cette procédure va permettre aux élèves de se rendre compte de leurs erreurs.

Nous avons cherché à savoir comment l'évaluation formatrice allait permettre aux élèves de progresser. De plus, nous nous sommes demandés dans quelle mesure la démarche allait avoir un impact sur la vision que se faisaient les élèves de l'erreur. Nous avons pris comme préalable que l'évaluation formatrice et la mise en place d'une pochette de progrès allait faire progresser les élèves, ils auront alors, une vision plus positive de leurs erreurs. Les données de l'étude nous ont montré qu'une majorité des élèves de classe a diminué son nombre d'erreurs dans les exercices. Les participants ont exprimé un ressenti positif face à l'erreur dès le début de la procédure. Un questionnaire un mois après le dispositif a permis de confirmer ce sentiment.

**Mots clés :** *Erreur – Evaluation formatrice – apprentissage – outils pour progresser – cycle 3*

**Summary :** At school, the mistake is a part of the learning process. Through the setting up of different evaluations, the mistake becomes a tool at the learning's disposal. On the one hand, the evaluation enables the teacher to be guided, and on the other hand it situates the pupils within the learning process. More particularly, formative assessment, located in the middle of a sequence, is a stage. The pupils correct themselves with the help of tools made available to them. This procedure enable the pupils to become aware of their own mistakes.

We've tried to understand how formative assessment could help the pupils make progress. Moreover, we've wondered, in which extent, this approach could impact on the view that pupils had from the word "mistake". As a prerequisite, we imagined that formative assessment combined with a file which would gather their progress, could make pupils get better. They would have a better vision of their mistakes. The figures of the study have revealed that the majority of the class pupils have reduced their number of mistakes in the given exercises. The participants have expressed a positive feeling when confronted to a mistake at the beginning of the procedure. A questionnaire handed out one month later reinforced this feeling.

**Key words :** *mistake – formative assessment – learning – progress tools – 4<sup>th</sup>/ 5<sup>th</sup> grades*