



HAL
open science

L'évaluation diagnostique : enjeux et limites : Élaboration d'un outil portant sur les déterminants

Coralie Oya, Marion Zumsteeg-Schroth

► To cite this version:

Coralie Oya, Marion Zumsteeg-Schroth. L'évaluation diagnostique : enjeux et limites : Élaboration d'un outil portant sur les déterminants. Education. 2020. dumas-02866002

HAL Id: dumas-02866002

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02866002v1>

Submitted on 12 Jun 2020

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.

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

L'évaluation diagnostique : enjeux et limites

Élaboration d'un outil portant sur les déterminants

Présenté et soutenu par

OYA Coralie

31001730

et

ZUMSTEEG-SCHROTH Marion

30000639

Année universitaire

2019-2020

Sous la direction de :

Christine, FRANÇOISE, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université
de La Réunion

Jury :

Cédric, HOSSEN, responsable du site sud de l'INSPE de La Réunion
Christine, FRANÇOISE, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de
La Réunion

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons tout d'abord remercier Mme FRANÇOISE pour son investissement en tant que directrice de mémoire, ainsi que pour son soutien et sa bienveillance au cours de cette année.

Nous remercions également l'ensemble de nos collègues ayant eu l'amabilité de répondre à nos questions, pour le temps qu'ils nous ont accordé malgré les circonstances exceptionnelles actuelles. Nous pensons particulièrement à nos collègues qui nous ont aidées dans la mise en œuvre concrète de notre outil, et sans qui nous n'aurions pu progresser dans notre démarche et nos réflexions.

Enfin nous adressons un grand merci à l'équipe pédagogique de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de l'Île de la Réunion, pour nous avoir accompagnées et conseillées pendant ces deux dernières années.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....p 1

Chapitre I : CADRE THÉORIQUE

1. L'ÉVALUATION

1-1- Évolution du rapport à l'évaluation entre 2005 et 2020.....p 3

1-2- Classification des évaluations.....p 4

1-3- Le rôle de l'enseignant s'agissant de l'évaluation.....p 8

2. L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE

2-1- Définition, plus-values et difficultés éventuelles de mise en pratique p 9

2-2- Conseils de mise en pratique de l'évaluation diagnostique et réflexion pour une évaluation au service de la différenciation.....p 13

3. LA GRAMMAIRE

3-1- Définition et bref historique de la discipline.....p 16

3-2- La grammaire de phrase dans les programmes.....p 19

3-3- Les déterminants du point de vue de Roberte Tomassone : focus sur les éléments nécessaires pour la recherche sur le terrain.....p 21

4. PLACE ET PRISE EN COMPTE DE L'ERREUR

4-1- Évolution du statut de l'erreur et pistes didactiques.....p 22

4-2- Typologie des sources d'erreur.....p 27

4-2-1- Causes communes à toutes les disciplines.....p 28

4-2-2- Causes spécifiques à la grammaire (les déterminants).....p 30

4-3- Une erreur à prendre en compte chez l'évaluateur : biais relatifs à la pratique.....p 33

Chapitre II – PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....p 36

Chapitre III- RECUEIL, TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

1. MÉTHODOLOGIE

1-1- Le questionnaire.....p 40

1-1-1- Les questions posées.....	p 40
1-1-2- L'échantillon.....	p 42
1-2- L'évaluation diagnostique.....	p 42
1-2-1- Les exercices proposés.....	p 42
1-2-2- L'échantillon concerné par l'évaluation et les modalités de passation.....	p 45
1-2-3- La grille de correction.....	p 46
1-2-4- L'interprétation des erreurs.....	p 47
1-3- Les entretiens	
1-2-1- Choix du type d'entretien.....	p 48
1-2-2- Les personnes interrogées.....	p 49
2. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES	
2-1- Résultats et analyse du questionnaire.....	p 50
2-2- Interprétation des résultats des évaluations diagnostiques.....	p 55
2-3- Analyse des entretiens.....	p 59
2-4- Mise en commun de ces différents résultats et précautions à prendre concernant les différentes interprétations.....	p 62
CONCLUSION.....	p 65
RESUME.....	p 66
BIBLIOGRAPHIE.....	p 67
ANNEXES.....	p 70

INTRODUCTION

L'évaluation occupe une place importante dans le quotidien des enseignants. Elle suscite par conséquent de nombreuses questions, concernant par exemple ses modalités, ses objectifs et ses plus-values selon le type d'évaluation retenu. Pour ce mémoire, nous nous sommes naturellement tournées vers l'évaluation diagnostique. De fait, dès le départ, celle-ci nous a souvent interrogées, notamment au niveau de son interprétation. L'importance des évaluations diagnostiques ne nous semblait plus à prouver mais comment les concevoir, à quelle fréquence les proposer idéalement, et qu'en faire ensuite ? Comment pouvons-nous les utiliser afin d'adapter au mieux nos enseignements à nos élèves ?

Notre choix s'est ensuite dirigé vers le français puisque ce dernier représente un apprentissage conséquent dans la scolarité d'un élève. De plus, il s'agissait là d'une discipline avec laquelle nous rencontrions des difficultés. Il nous paraissait alors évident de lier évaluation diagnostique et français afin de mieux comprendre les processus en cause dans les erreurs de nos élèves.

Notre question de départ pour ce mémoire a ainsi été la suivante : comment optimiser les évaluations diagnostiques en français ? Nous avons ensuite, au fil de nos lectures, orienté notre réflexion vers la grammaire, et plus précisément la grammaire de phrase. En effet, nous savions que des grilles d'interprétation avaient déjà été proposées en orthographe (notamment par Nina Catach) et nous imaginions qu'en conjugaison les processus entraînant des erreurs seraient moins complexes à analyser qu'en grammaire. En ce qui concerne cette discipline nous n'avions, avant d'effectuer nos recherches pour le cadre théorique, pas ciblé de notion précise. Nous attendions de voir quelle séquence pourrait correspondre aux causes d'erreurs relevées dans nos lectures mais aussi aux progressions de nos collègues, pour pouvoir tester l'outil que nous souhaitions concevoir.

Enfin, s'agissant de l'évaluation diagnostique, nous avons des représentations bien ancrées. Nous pensions toutes les deux qu'une évaluation diagnostique pouvait être efficace si proposée en début de période et sur toutes les notions de cette période en même temps. De plus, si Marion proposait dans d'autres matières un recueil des représentations initiales des élèves à

l'oral, elle ne le faisait pas en grammaire. Elle imaginait qu'il fallait prioriser l'écrit pour cette discipline.

Dans le cadre de ce mémoire, nous aborderons en premier lieu les éléments clés de notre questionnement, à travers le cadre théorique : l'évaluation, l'évaluation diagnostique, la grammaire et l'erreur. Nous exposerons ensuite notre problématique puis nous décrirons et commenterons les outils méthodologiques (questionnaire, analyse de copies, grilles de correction et d'interprétation et entretiens semi-directifs) utilisés. Enfin nous analyserons et interpréterons les résultats de nos recherches.

Chapitre I : CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous traiterons le concept d'évaluation, nous nous attarderons plus particulièrement sur l'évaluation diagnostique. Nous présenterons un bref historique de la grammaire ainsi que le point de vue de Roberte Tomassone s'agissant des déterminants. Nous exposerons enfin la place et la prise en compte de l'erreur.

1- L'ÉVALUATION

Selon le Larousse, l'évaluation correspond de manière générale au fait de « *déterminer la valeur de quelque chose* »¹.

1-1- Évolution du rapport à l'évaluation entre 2005 et 2020

L'évaluation, bien que de tout temps pratiquée, a connu de nombreuses évolutions tant concernant son format que son exploitation. En effet, selon Pierre Merle (2015, p. 77), spécialiste des questions éducatives et des pratiques d'évaluation scolaires, ce n'est qu'avec l'apparition de la note chiffrée lors des examens et concours que la note a été intégrée aux pratiques d'évaluation à l'école. Il écrivait ainsi dans son article que « *le recours à la note chiffrée est globalement absent des pratiques d'évaluation jusque dans les années 1880-1890. L'invention de la note, consubstantielle au développement des examens et concours, est relativement récente [...]* ». Puis, la loi Fillon de 2005 et la mise en place du « *socle commun de connaissances et de compétences* »² ont encouragé une « *évaluation positive [...]* valorisant les progrès, encourageant les initiatives [...] » (Académie de Nantes, 2014, p. 3, citant l'annexe de la loi du 8 juillet 2013)³ donc bienveillante, en proposant avec le « *livret personnel de compétences* » (mis en place à partir de 2007) une évaluation par « *paliers* » (BO n°29 du 20/07/2006). De cette manière, la circulaire de rentrée de 2014 indique que la note peut être bénéfique pour l'élève, mais uniquement si elle est suffisamment claire pour permettre à celui-ci d'identifier ses réussites, ses difficultés et pour l'orienter vers des outils en vue de s'améliorer.

¹ Larousse.fr

² Socle commun de connaissances et de compétences. BO n°29 du 20/07/2006

³ <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/> (dossier Évaluer pour faire réussir les élèves)

Ainsi, « la notation chiffrée peut jouer tout son rôle dans la démarche d'évaluation dès lors qu'elle identifie les réussites comme les points à améliorer et indique les moyens pour améliorer ses résultats » (Académie de Nantes, 2014, p. 9). Néanmoins, le recteur de l'académie de Nantes et les autres auteurs de ce dossier constatent que la notation chiffrée souffre encore d'une image négative du point de vue des élèves comme des enseignants.

En 2015, la politique du gouvernement vis-à-vis de l'évaluation s'est poursuivie. Le décret du 31 mars 2015⁴ a de cette façon ajouté la notion de culture au « socle commun de connaissances et de compétences » (BO n°29 du 20/07/2006). Ce nouveau socle, toujours en vigueur, a été appliqué à partir de la rentrée de 2015 pour faire suite au BO n°17 du 23 avril 2015⁵. Cinq domaines organisent désormais les compétences à acquérir, et le degré de maîtrise de ces dernières est évalué non plus par « palier » (BO n°29 du 20/07/2006) mais par un « [...] niveau de maîtrise [...] selon une échelle de référence qui comprend quatre échelons ». Toutes ces évolutions ont abouti à la proposition d'un nouvel outil, appliqué dans les écoles à partir de la rentrée 2016 : le « livret scolaire » (BO n°3 du 21/01/2016). D'abord proposé en version papier, les équipes éducatives ont pu utiliser une version numérique à partir de 2017 (BO n°39 du 16/11/2017).

Après ces différentes évolutions, que reste-t-il de la liberté pédagogique, concernant le format des évaluations et leur fréquence ? L'académie de Nantes (2014, p. 7), intitulé *Évaluer pour faire réussir les élèves*, précisait que les enseignants conservent toute liberté pédagogique s'agissant de la manière « d'évaluer les acquis et les travaux des élèves ». Cette remarque ne s'applique évidemment pas au cas particulier des évaluations nationales de CP, CE1 et 6ème. Ces dernières présentent en effet un aspect normé, afin de faciliter l'analyse des résultats obtenus et de limiter les biais liés à celle-ci. Outre les recommandations ministérielles et la liberté pédagogique, il existe une classification des différentes évaluations selon leur visée et leur moment de passation. La partie suivante aborde ce sujet.

1-2- Classification des évaluations

Traditionnellement, les enseignants distinguaient uniquement « *évaluation*

⁴ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

⁵ Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

sommative » et « *évaluation certificative* » (Merle, 2019, p. 14-18). Merle explique dans son ouvrage Les pratiques d'évaluation scolaire que l'évaluation sommative s'effectue en fin d'apprentissage et permet de réaliser « *un bilan des connaissances et compétences acquises par les élèves* ». L'évaluation certificative a, quant à elle, un objectif identique mais des modalités différentes. De fait, l'évaluation certificative a lieu uniquement « *dans le cadre d'un examen tel que le diplôme nationale du brevet ou le baccalauréat pour l'enseignement secondaire* » (Merle, 2019, p. 18). L'auteur précise que « *l'évaluation certificative* » est de plus préparée par des instances nationales pour revêtir un caractère uniforme, tandis que « *l'évaluation sommative* » est pensée par l'enseignant, pour sa classe, en prenant en compte le contexte dans lequel il exerce. Enfin, Merle (2019, p. 19) signale que les évaluations nationales doivent rester anonymes, ne serait-ce que pour « *les écrits* ». Ce n'est pas le cas lorsque les évaluations ont une visée « *sommative* » (Merle, 2019, p. 14).

Merle (2019, p. 22) poursuit son descriptif des évaluations en expliquant que, plus récemment, quatre autres types d'évaluation sont apparus pour compléter les précédentes. Il s'agit tout d'abord de « *l'évaluation formative* », démocratisée à partir de 1967. L'auteur mentionne également l'homme à qui l'on doit cette catégorie de tests : Scriven. Alors que « *l'évaluation sommative* » conclut un apprentissage, « *l'évaluation formative* » l'agrèmente. Elle est réalisée tout au long d'une séquence en vue « *d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression [...]* » (Scallon, 1988, cité par Merle, 2019, p. 22). Elle constitue par conséquent un outil de choix pour aider l'enseignant à développer une vision claire et régulière des acquisitions des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent, afin d'adapter au mieux les apprentissages proposés. La deuxième catégorie de ces évaluations plus modernes décrites par Merle (2019, p. 24), « *l'évaluation formatrice* » a été mise en avant par Nunziati en 1987. Celle-ci a pour vocation de rendre l'élève acteur de son apprentissage en s'auto-évaluant et en s'aidant, soit des erreurs qu'il constate pour mieux remédier à ses difficultés, soit des conseils prodigués par l'enseignant. Troisièmement, « *l'évaluation diagnostique* » (Merle, 2019, p. 21) se situe pour sa part avant tout apprentissage (réalisée chaque début d'année, période et/ou séquence). Elle sera explicitée dans la partie suivante.

Enfin, « *l'évaluation par compétences* » (Merle, 2019, p. 33) est issue de réflexions relatives aux objectifs de réussite scolaire, menées au niveau européen, à partir des années 2000. Ces

dernières avaient abouti à des changements de contenus de formation, en proposant des seuils minimums de compétences à maîtriser. Compétences qui, en France, sont apparues avec les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) puis listées dans « *le socle commun de connaissances et de compétences* » (BO n°29 du 20/07/2006, cité par Merle, 2019, p. 34).

Parmi toutes ces évaluations, trois sont plus utilisées par les enseignants : les évaluations diagnostique, formative et sommative. Le tableau ci-dessous, réalisé pour permettre aux lecteurs de ce mémoire d'avoir une vision plus globale de ces trois types d'évaluations, récapitule les caractéristiques principales de chacune d'elles.

	Évaluation Diagnostique	Évaluation Formative	Évaluation Sommative
Quand ?	Avant l'apprentissage	Pendant l'apprentissage	Après l'apprentissage
Types de réponse	Prévention	Régulation	Re-Médiation
Objectifs	Déterminer les pré-acquis.	Optimiser les processus d'apprentissage.	Situer l'élève dans son parcours scolaire.
Rôle de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - Faire part de ses représentations initiales à l'enseignant et à la classe. - Utiliser ses connaissances et compétences face à une notion nouvelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des essais, ne pas être passif ou effrayé face à une tâche. - Analyser ses erreurs pour s'améliorer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anticiper l'évaluation en révisant les notions. - Mettre en lien l'ensemble de ses connaissances et compétences pour répondre à la tâche.

Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Accueillir toutes les représentations sans jugement. - Veiller à la compréhension des consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observer les procédures mises en place par les élèves. - Veiller à la compréhension des consignes. - Aider les élèves à comprendre et optimiser les grilles d'auto-évaluation. - Mettre en place des outils pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place des outils pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. - Veiller à la compréhension des consignes.
Évaluer quoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - Les compétences sur lesquelles se fonder pour aborder les nouveaux apprentissages. - Le degré d'acquisition des prérequis. - Les représentations initiales des élèves concernant le thème de la séquence. 	Le degré d'acquisition des notions en cours d'apprentissage.	Le degré d'acquisition des connaissances et des compétences à un moment T.
Statut de l'erreur	Aide à la préparation de la séquence	Source de progrès	Signe de manques dans les apprentissages

En complément de cette prise en compte de la performance de l'élève et de cette classification des évaluations, Charles Hadji (2018, p. 111), professeur en sciences de l'éducation et spécialiste des questions liées à l'évaluation, décrit trois outils au service de l'évaluation : les « déclencheurs », les « grilles de lecture analytique » et les « bulletins ». Les déclencheurs initient cette triade, en amenant l'élève à réaliser une production, en vue d'établir le bilan de ses apprentissages (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à un instant donné. Les grilles de lecture analytique permettent d'optimiser la lecture des réponses proposées par l'élève, en listant pour chaque notion, les connaissances, compétences ou savoirs ciblés, ainsi que différents degrés de maîtrise de chacun de ces derniers. Elles pointent en effet, selon Hadji (2018, p. 111), « les dimensions essentielles à apprécier, et distinguant pour chaque dimension des niveaux de maîtrise ». Enfin, les bulletins récapitulent l'ensemble des jugements réalisés par l'enseignant sur les apprentissages. L'auteur conclut la présentation de ces outils en rappelant que, de par leur variété, on ne peut donc pas évoquer « d'une façon générale des outils d'évaluation. Il faut toujours préciser le type d'outil dont il est question ».

Le questionnement dans ce mémoire ciblera les deux premiers outils, ou comment mettre en place une évaluation diagnostique en grammaire, puis de quelle manière interpréter les processus en jeu dans l'erreur pour chaque élève. Qu'en est-il du rôle de l'enseignant dans l'évaluation selon les textes officiels ?

1-3- Le rôle de l'enseignant s'agissant de l'évaluation

Le rôle de l'enseignant quant à l'évaluation fait l'objet d'une attention particulière dans le référentiel de compétences. Celui paru en 2006, suite à l'arrêté du 19 décembre et présenté en annexe dans le journal officiel du 28 décembre, mentionnait ainsi la compétence « *Évaluer les élèves* »⁶. Il s'agissait alors notamment de « *comprendre les fonctions de l'évaluation* » et de « *de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage* ». L'attitude bienveillante était d'ores et déjà à acquérir envers les élèves, avec une mise en valeur de leurs productions et de leurs progrès quels qu'ils soient. **L'arrêté du 1er juillet 2013**⁷ définissant le nouveau « *référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* » a

⁶ Les compétences professionnelles des maîtres. Arrêté du 19-12-2006. J.O. du 28-12-2006.

⁷ Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1er juillet 2013.

également mis en avant les compétences gravitant autour de la notion d'évaluation. On les trouve regroupées sous l'intitulé suivant : « *P5 Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves* ». Celui-ci englobe en effet différentes compétences intermédiaires. La première consiste à détecter les difficultés de la classe pour adapter les apprentissages à l'évolution des élèves. La deuxième nécessite de la part de l'enseignant une réflexion autour du format de l'évaluation, afin que celle-ci révèle de manière fidèle les besoins mais aussi les progrès des élèves en termes de savoirs et de compétences. La suivante consiste à « *Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis* ». La quatrième correspond au fait de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage, en les aidant à comprendre et optimiser les outils d'auto-évaluation. La cinquième concerne le versant de la co-éducation. Il s'agit d'échanger avec les familles et les apprenants au sujet des évaluations en explicitant les résultats attendus par rapport aux programmes. La dernière implique une prise en compte rigoureuse et régulière de la progression et des acquisitions des apprenants en vue de les orienter au mieux.

Ce mémoire se focalisant sur l'évaluation diagnostique, nous avons choisi d'y consacrer la partie suivante afin de préciser ce type d'évaluation et les modalités qui lui sont propres.

2- L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Nous parlerons dans cette deuxième partie de différents aspects de l'évaluation diagnostique. Il s'agira tout d'abord de définir cette évaluation. Puis nous aborderons la dimension pratique de celle-ci : ses atouts, ses inconvénients, comment l'utiliser de manière efficiente et l'intégrer au processus de différenciation.

2-1- Définition, plus-values et difficultés éventuelles de mise en pratique

Selon Sébastien Béland et Gery Marcoux (2016, p. 1), deux enseignants-chercheurs effectuant des travaux liés à l'évaluation, la communauté enseignante doit l'évaluation diagnostique « *avant tout à Bloom, Hastings et Madaus (1971) pour sa diffusion* ». Ce type d'évaluation doit permettre de mettre en exergue les forces propres d'un élève, ou d'un groupe d'élèves, mais également les difficultés que celui-ci ou ces derniers rencontrent, en amont de

tout apprentissage. Les auteurs s'appuient en effet sur les propos de plusieurs scientifiques au début de leur article Regards sur l'évaluation diagnostique. Ainsi, pour Tatsuoka (2009, cité par Beland & Marcoux, 2016, p. 2), l'évaluation diagnostique fait « ressortir les forces et les faiblesses d'un sujet ou d'un groupe de sujets ». Et ce afin que :

- l'enseignant puisse adapter les contenus et la forme de ses enseignements pour offrir un apprentissage optimal aux élèves ;
- ou en vue d'établir un état des lieux sur le niveau des élèves en début d'année pour le gouvernement.

Dans le premier cas, le point de vue est qualifié de « *micro* » puisqu'il se situe « *en salle de classe* ». Dans le second cas, il s'agit plutôt d'une photographie de la situation au niveau « *macro* » (Marcoux & al., 2014 ; Rupp & al., 2010 cités par Beland & Marcoux, 2016, p. 2).

En outre, cette évaluation présente un certain nombre d'avantages. Pour Merle (2019, p. 21), la « *zone proximale de développement* » (ou ZPD) de Vigotsky a eu pour effet de renforcer l'utilisation de l'évaluation diagnostique, à partir des années 1997. Celle-ci lui aurait prêté de nouvelles plus-values. Ainsi, si l'enseignant ne s'informe pas sur les compétences que l'élève a déjà acquises, il ne pourra pas proposer des situations plaçant celui-ci dans sa ZPD. Il doit se baser sur « *les compétences que l'élève maîtrise seul* ». Cependant, cette recherche de pré-acquis doit être réalisée de manière « *anonyme* ».

De plus, selon l'académie de Nantes (2014, p. 31), cette évaluation dispose de quatre autres atouts. Trois d'entre eux ont retenu notre attention. Pour commencer, elle favorise la « *différenciation* » et la mise en place de groupes de besoins (ce qui fait directement écho à la ZPD). Ainsi, « *l'analyse des pré-acquis (ce qu'ils savent) confrontée aux pré-requis (ce qu'il faut savoir), permet d'organiser des groupes de besoins afin d'adapter les apprentissages en fonction des acquis et des manques* ». Ensuite, cette évaluation clarifie les contenus de la séquence, en prenant en compte les représentations initiales des élèves et en explicitant les attentes de l'enseignant. Cela limite donc les « *malentendus* ». Enfin comment évaluer, et valoriser, le cheminement d'un élève tout au long d'un apprentissage sans avoir connaissance de son niveau initial ? Il s'agit du dernier atout de l'évaluation diagnostique. « *Quand on connaît les acquis initiaux des élèves, il est plus facile de mesurer les écarts avec la production finale* ». Pour autant, si elle présente des avantages, elle n'en a pas moins des inconvénients. Quelles sont alors les difficultés que sa mise en pratique peut amener ?

Selon Bernard Rey (2016, p. 9), enseignant-chercheur ayant notamment rédigé des travaux sur l'acquisition des compétences, le terme de diagnostic réfère à deux notions bien distinctes, en fonction de la finalité visée par l'évaluation. D'une part, « *le diagnostic est plutôt envisagé comme un constat, sans qu'il y ait besoin de remonter de ce constat à des causes de ce qui est constaté* ». D'autre part, toujours selon Rey (2016, p. 17), le diagnostic peut faire écho à la médecine. Dans ce cas, l'enseignant s'intéressera aux causes des erreurs constatées. Ce mémoire investiguera donc plutôt le second pôle. Or, en s'intéressant aux causes des erreurs, une nouvelle difficulté transparait : « *passer de données constatables à leurs causes* ». En effet, une cause peut aussi bien être intrinsèque à l'élève (état émotionnel au moment de l'évaluation, histoire personnelle, état des connaissances, etc...), qu'extrinsèque (ambiguïté de la consigne, matériel à disposition, format de l'exercice, etc...). Rey (2016, p. 18) mentionne ainsi les « *caractéristiques de l'individu, mais aussi l'état des connaissances, des techniques et des moyens matériels dans lesquels il exerce sa compétence* ». De plus, l'auteur alerte sur le fait qu'une problématique peut survenir lors de la mise en place d'une évaluation diagnostique. Celle-ci concernerait le fond (la compétence évaluée) et les modalités de mise en place (faisabilité), parfois en contradiction. De cette manière, si pour évaluer une compétence, il faut tout d'abord que les élèves soient confrontés à une tâche nouvelle, il est en même temps nécessaire de leur proposer suffisamment d'items pour que :

- l'évaluation illustre complètement la notion abordée,
- et que le résultat obtenu ne soit pas le simple fruit du hasard.

Cependant une évaluation qui proposerait une quantité importante de questions en demandant, en même temps de réfléchir à une situation nouvelle, serait extrêmement chronophage. Ainsi, pour Rey (2016, p. 14), « *il est indispensable que l'outil comporte un nombre très important de questions. Or, une tâche nouvelle et complexe, nécessaire à l'évaluation d'une compétence, demande du temps pour être effectuée par les élèves et il n'est matériellement pas possible d'en multiplier le nombre* ». En grammaire, par exemple, il est difficile de proposer plusieurs textes inconnus pour être certain que l'élève sache repérer une classe grammaticale, alors que les phrases seront nombreuses, jamais étudiées pour leur sens et éventuellement présentées différemment d'un texte à l'autre (variété des genres littéraires). Rey (2016, p. 16) conclue alors que l'évaluateur doit par conséquent, pour proposer une évaluation suffisamment large pour être efficace mais non chronophage, comprendre les mécanismes même de la compétence ! Cela afin de « *pouvoir repérer, même pour une performance unique, si la démarche de l'élève est significative de la maîtrise de cette compétence* ».

Plus généralement, Marcoux & al., 2014 et Rupp & al. 2010 (cités par Béland & Marcoux, 2016, p. 99) rappellent que toute évaluation comprend une part de « *récolte d'informations* ». Il faut alors s'interroger sur :

- la personne en charge de cette mission, différente au niveau « *macro* » et « *micro* » (Béland & Marcoux, 2016, p. 2) ; en effet pour le premier niveau, ce sont plutôt les instances ministérielles qui récoltent les informations alors que dans le second cas il s'agit de l'enseignant ;
- les modalités d'évaluation (soit la manière de récolter les informations) ;
- le contenu de l'évaluation (notion abordée et éléments retenus pour analyse).

Pour Béland & Marcoux (2016, p. 99), il s'agit de se pencher sur les « *questions : Qui récolte les informations ? comment sont-elles récoltées ? Qu'est-ce qui est récolté ?* ». En ce qui concerne la question de la personne récupérant les données, les auteurs distinguent « *évaluation interne et évaluation externe* ». Cette distinction ne fait plus la différence entre le lieu de passation de l'évaluation et les personnes confectionnant celle-ci, comme avec les notions de « *macro* » et « *micro* » mais bien entre une récupération par un acteur externe ou par l'enseignant. Si l'enseignant se charge de cette tâche, Béland et Marcoux indiquent que « *L'avantage [...] est qu'il connaît l'individu qu'il interroge, ce qui rend les informations récoltées hautement pertinentes dans une visée de régulation des apprentissages* ». Toutefois le risque est aussi de créer des « *biais* ».

La docimologie, ou science des moyens de contrôle des connaissances, analyse des difficultés propres à la phase suivant ce recueil d'informations : « *le jugement* ». Elle alerte sur les risques, ou « *biais* », liés au fait que l'évaluation soit « *interne* » (Béland & Marcoux, 2016, p. 99). En effet, les auteurs expliquent qu'en connaissant le public auquel il s'adresse, l'enseignant peut porter sur les personnes évaluées un regard moins objectif. Et ce risque vaut aussi pour les productions à analyser (cette partie sera détaillée plus loin, avec les différents biais relatifs à l'évaluation).

Après ce « *jugement* », l'évaluateur doit enfin rendre sa décision, ce qui complexifie encore cette démarche. Effectivement, « *la finalité du processus évaluatif n'est pas de « porter un jugement sur » mais de « fonder une prise de décision »* » (De Ketele, cité par Béland & Marcoux, 2016, p. 100).

Afin d'essayer de surmonter au mieux ces difficultés, la partie suivante abordera quelques pistes concernant la réalisation de l'évaluation diagnostique.

2-2- Conseils de mise en pratique de l'évaluation diagnostique et réflexion pour une évaluation au service de la différenciation

L'académie de Nantes (2014, p. 31) propose plusieurs pistes quant aux objectifs et à la mise en place d'une évaluation la plus efficiente possible. Cette catégorie d'évaluation doit par exemple, selon ce groupe de travail, permettre à l'enseignant de savoir si l'élève aura des « *pré-acquis* » suffisamment corrélés aux « *pré-requis* », inhérents à la notion abordée pour pouvoir travailler en autonomie (ponctuellement et avec des ressources adaptées), ou non. Ou encore identifier « *des pré-requis qui ne sont pas installés, des représentations mentales erronées, qu'elles se soient construites avant ou pendant l'apprentissage, les points bien maîtrisés qui permettent aux élèves concernés d'aller plus loin.* » (Académie de Nantes, 2014, p. 26). Merle (2019, p. 21) précise pour sa part qu'une « *évaluation diagnostique* » ne doit surtout pas se solder par une note, auquel cas il s'agirait plutôt du domaine de « *l'évaluation sommative traditionnelle* ». De plus, en adéquation avec la liberté pédagogique, il préconise de diversifier les modalités de cette évaluation. Elle peut ainsi être proposée à un seul élève, à un groupe d'élèves ou à la classe entière, et le recueil des représentations initiales peut se réaliser aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Dans son article de 2016 où il interrogeait le caractère diagnostique (au sens de recherche des processus) de l'évaluation, Rey (2016 p. 19) s'exprime en ces termes : « *le principe d'un diagnostic [...] est de saisir si l'élève est capable ou non d'interpréter correctement la situation* ». Il rappelle ensuite des travaux menés en 2000 au cours desquels il proposait une évaluation en trois étapes. Ce modèle pourrait, du reste, servir de guide concernant la mise en forme de l'outil testé sur le terrain. Premièrement, il faut proposer aux élèves un exercice présenté sous un nouveau jour, « *complexe* » (Rey, 2016 p. 20), mobilisant la compétence évaluée. L'auteur signale qu'ici, ce terme est à comprendre de la manière suivante : « *« complexe » ne renvoie pas à une recherche systématique de la difficulté, mais signifie que la tâche exige la mobilisation de plusieurs ressources* ». Or, dans le cas de l'évaluation diagnostique sur laquelle nous nous interrogeons, puisque située en début de séquence, elle présentera systématiquement une nouvelle situation !

Par la suite, l'enseignant propose aux élèves de reproduire la tâche complexe du départ. Toutefois celle-ci, analysée au préalable par l'enseignant, doit, à cet instant, être scindée en plusieurs tâches simples. La difficulté réside dans le fait que, bien qu'identiques à la première situation, chaque tâche simplifiée doit cependant présenter une nouveauté tout en n'utilisant qu'une seule composante de la compétence évaluée. En effet, ceci permettrait d'éviter des « *procédures automatisées* ». De plus, un tel système, si l'élève venait à échouer à la première partie de l'évaluation, fournirait plusieurs pistes d'analyse de la cause de l'erreur, selon les réponses à la deuxième situation. En cas de renouvellement des difficultés, même pour une sous-tâche, il se pourrait que l'élève mobilise incorrectement ses « *pré-acquis* » (académie de Nantes, 2014, p.31). Autrement dit, qu'il soit incapable de faire un lien entre ses connaissances et la tâche nouvellement présentée. Dans le cas contraire, il s'agirait d'une incompréhension de la nature de la tâche demandée.

Enfin une « *troisième phase* » présente une suite d'exercices, courts et « *décontextualisés* » cette fois, pour analyser le degré de maîtrise des procédures de base aboutissant à la tâche globale. Par conséquent, si un élève échoue dans cette partie et pas précédemment, il s'agirait d'une « *maîtrise insuffisante des ressources* ». Parallèlement aux interprétations de l'erreur qu'il propose, Rey (2016, p. 21) nous interpelle sur les stratégies parfois surprenantes mises en place par les élèves face à une tâche nouvelle et difficile. Bien que semblant hors de propos, elles ne sont pas pour autant « *absurdes* » (Rey, 2016, p. 22) puisqu'elles mobilisent des compétences et des références de la vie quotidienne de l'élève, externes au milieu scolaire. La question de la compréhension de la tâche se pose alors. Pour Rey, « *il n'est plus possible de parler d'une bonne interprétation, par rapport à laquelle toute autre serait mauvaise. Il convient plutôt d'accepter de dire qu'il y a, d'une part, l'interprétation scolairement attendue et, d'autre part, d'autres interprétations qui peuvent avoir du sens dans la vie pratique ou la vie personnelle* ».

Un autre modèle, celui proposé par Hadji (2018, p. 115), peut également nourrir la réflexion autour de l'outil qui sera testé dans ce mémoire. Ainsi, cet auteur rappelle que les déclencheurs se décomposent eux-mêmes en quatre familles de situations : la « *récitation répétitive* », la « *mise en œuvre opératoire* », le « *choix de procédure* » et la « *production mobilisatrice* ». Chacune de ces situations renvoie à un certain type d'activité et donc à un format d'évaluation. Dans le cas de la « *récitation* », il s'agira, par exemple, de « *questions* » (à choix multiples ou non). Concernant les « *procédures* », l'élève aura à utiliser des stratégies. Et

pour finir, la « *production* », puisque mobilisatrice, renverra à une « *tâche complexe* » (précédemment évoquée avec les travaux de Rey).

Ces réflexions sur le format de l'évaluation induisent également un questionnement autour de la différenciation au moment de l'évaluation diagnostique. Doit-on différencier l'évaluation, même initiale ? Et si cette dernière peut être différenciée, vers quels procédés tendre ?

Pour commencer Linda Allal (2017, p. 2), professeure en sciences de l'éducation ayant rédigé des publications sur l'évaluation, rappelle dans sa conférence qu'une distinction s'opère entre deux grandes catégories : la « *différenciation structurelle* » et la « *différenciation pédagogique* ». La première concerne, comme son nom le suggère, le fait de diriger chaque élève vers « *les structures qui paraissent les plus adaptées aux besoins et projets de chacun* ». L'auteure considère néanmoins que cette manière de procéder risque d'entraîner une tendance à associer trop vite catégorie sociale de l'élève et établissement à lui proposer pour ses choix d'étude et de carrière. Elle parle ainsi « *d'étiquetage social* ». La seconde relève plutôt des choix didactiques et pédagogiques effectués par l'enseignant pour sa classe, même si elle peut mobiliser l'ensemble de la communauté éducative. L'auteure précise donc que « *ces dispositifs prennent des formes variables, d'une classe ou d'une école à une autre* » (Allal, 2017, p. 3).

L'académie de Nantes (2014, p. 29) liste pour sa part les postulats de Richard Burns. Parmi eux, certains tendent à faire penser que l'évaluation, même initiale, devrait faire l'objet d'une différenciation pédagogique :

- la vitesse d'apprentissage est propre à chacun et donc unique ;
- les stratégies adoptées pour faciliter les apprentissages sont également personnelles, puisque dépendantes des « *pré-acquis* » et difficultés propres à tout un chacun ; par exemple « *Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.* » ;
- une même tâche, un même défi, ne motiveront pas les élèves de la même manière selon leur vécu personnel et leurs attentes envers l'École ; ainsi « *il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt* » ;
- « *il n'y a pas deux apprenants qui aient exactement la même capacité à apprendre* ».

Par conséquent, selon l'Institut Français d'Éducation (IFÉ, 2016, p. 1⁸), toute « *différenciation pédagogique* » devrait non seulement intégrer des données telles que les stratégies de compréhension de l'élève (et donc ses besoins), mais aussi la culture de l'élève en tant qu'individu à part entière. Par ailleurs, l'IFÉ mentionne plusieurs études et suggère à travers elles que la différenciation pourrait s'opérer grâce à quatre entrées différentes : « *les contenus, les productions d'élèves, les structures et les processus* » (IFÉ, 2016, p. 10).

En conclusion, nous retiendrons pour ce mémoire qu'il est possible de différencier l'évaluation diagnostique. Il s'agira alors, pour la mise en place de l'outil, de réfléchir à un contenu d'évaluation le plus propice à tester des compétences et des connaissances. En effet, l'outil proposé sera testé au cours de la troisième période. Il tentera donc de prendre au mieux en compte les fragilités et les forces de chaque élève. Qu'en est-il à présent de la grammaire, discipline à laquelle ce mémoire s'intéresse plus particulièrement ?

3- LA GRAMMAIRE

Cette troisième partie commencera par interroger l'évolution de la grammaire. Ensuite, nous étudierons les programmes actuels de CE2 puisqu'il s'agit du niveau investigué. Enfin la dernière partie traitera du déterminant, non plus selon les programmes, mais selon Roberte Tomassone (auteure et maître de conférences).

3-1- Définition et bref historique de la discipline

Le terme de grammaire englobe une variété de sens selon le contexte dans lequel il est employé. Les auteurs Jean Louis Chiss et Jacques David (tous deux maîtres de conférences en sciences du langage), pour faire la lumière sur ces diverses utilisations du terme grammaire, ont recueilli et analysé dans leur article de 2011 des documents de natures diverses, datant des années 1970 et suivantes. Ils commencent par mettre en parallèle deux définitions, l'une issue du Grand Larousse de la langue française et l'autre provenant d'un écrit de Ferdinand de

⁸ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

Saussure en 1972. Selon la première, il s'agit de l' « *ensemble des règles d'un art, d'une science* » (Chiss & David, 2011, p. 9). Pour Saussure, la grammaire correspondrait plutôt à « *la linguistique statique ou description d'un état de langue [...] dans le sens très précis [...] où il s'agit d'un objet complexe et systématique, mettant en jeu des valeurs co-existantes* ». Il est donc nécessaire, lorsque l'on s'intéresse à la définition de la grammaire et à l'évolution de celle-ci, de garder à l'esprit cette « *polysémie* ». D'autant que pour Chiss et David, la restriction de cette définition au domaine de la langue relève d'une « *limitation arbitraire* ».

Parmi les définitions mentionnées par ces deux auteurs dans la suite de leur article, deux ont plus particulièrement retenu notre attention, nous semblant appropriées par rapport au contexte de notre recherche. En effet, ces auteurs distinguent notamment « *la grammaire comme science, comme théorie de la langue* » et celle « *comme ensemble de règles ou de principes prescriptifs, normatifs, visant à fournir la connaissance et le modèle d'un usage particulier de la langue* » (Chiss & David, 2011, p. 10). On retrouve donc ici deux aspects différents de cette discipline :

- la grammaire en tant qu'étude d'une langue dans sa globalité ;
- la grammaire dans son versant pédagogique, à visée d'intégration de règles pour une communication (orale ou écrite) la plus en adéquation possible avec les règles du moment.

A l'heure actuelle, le Larousse propose plusieurs définitions du terme de grammaire, dont certaines font écho à cette catégorisation entre science/étude du fonctionnement d'une langue et intégration des règles de cette même langue. En effet, la grammaire peut recouper la description des mécanismes construisant une langue et l'analyse de leur(s) relation(s). Le Larousse évoque alors l' « *ensemble des structures linguistiques propre à telle ou telle langue ; [la] description de ces structures et du fonctionnement de cette langue* »⁹. Mais elle peut également correspondre, toujours selon ce dictionnaire, à l'« *ensemble des règles qui président [...] à la norme de la langue écrite ou parlée* ». Dans le cadre de notre mémoire, le choix a été fait de cibler la grammaire pédagogique, plus précisément la didactique des déterminants au cycle 2, puisque c'est le versant didactique qui sera mobilisé lors de l'évaluation diagnostique (préparation et interprétation).

⁹ Larousse.fr

En ce qui concerne l'histoire de l'enseignement de la grammaire française, les prémices remontent, selon le groupe départemental maîtrise de langue de l'académie de Montpellier (GDML), à 1526 avec le projet de Palsgrave. Chiss et David (2011, p. 12) font également référence à Palsgrave. Ils expliquent pour leur part qu'à l'époque, il s'agissait de s'aider de cette grammaire pour étudier le français en tant que « *langue étrangère* », lors de leçons individuelles destinées à une élite. Les deux auteurs poursuivent en indiquant qu'à partir des années 1660, la grammaire générale et raisonnée de Port-Royal a tenté de modifier les principes d'apprentissage des langues. **L'encyclopédie Universalis** indique que cette grammaire nous vient de Claude Lancelot. L'article de l'encyclopédie expose ainsi des faits selon lesquels Lancelot aurait proposé d'enseigner la grammaire non plus dans la langue étudiée mais dans la langue maternelle de l'apprenant. L'encyclopédie parle de distinction entre « *langue d'enseignement et langue à apprendre* » et du prédicat mentionnant qu' « *il est plus aisé d'aller progressivement par le connu vers l'inconnu que d'entrer sans délai dans un univers auquel on est sourd* ». Il faut cependant noter qu'en dépit de ces changements importants, la grammaire se bornait encore uniquement à « *la grammaire de phrase* » (GDML, 2008, p. 3). Un autre constat important à garder à l'esprit concernant la grammaire de cette époque, signalé par Chiss et David dans leur article, est le statut du latin. À l'époque, il dominait toujours l'utilisation du français. Néanmoins, il est possible de recenser certains auteurs qui défendaient, toujours au cours des années 1660, les plus-values et spécificités du français. Chiss et David (2011, p. 13) évoquent par exemple un ouvrage de 1747 allant dans ce sens, « *Les vrais principes de la langue française* », de l'abbé Girard. Ils font également références à quelques ouvrages scolaires tels que les « *Principes de Restaut* » ou la « *Grammaire français de Wailly* », en expliquant que « *cette « tyrannie du modèle latin dans l'enseignement de la grammaire française » persiste pendant une grande partie du XVIIIe siècle* ». Pour Chervel, 1977 (cité par Chiss et David, 2011, p. 16), cette grammaire a finalement disparu au XXème siècle (plus précisément à partir des années 1920), au profit de la « *seconde grammaire scolaire* ». Cette nouvelle catégorie a alors ajouté des fonctions grammaticales et modifié les classifications préexistantes. Elle correspond à ce que les linguistes nomment aujourd'hui la « *grammaire traditionnelle* ». Mais cette dernière a également fini par diviser les avis et ses dissidents lui ont opposé, au cours des années 1970, une nouvelle grammaire toujours d'actualité : « *la grammaire moderne* ».

Dans celle-ci, selon le site du Bescherelle (2019), il n'y a pas de changement des règles mais plutôt une nouvelle manière d'envisager la grammaire, et plus précisément la phrase. Ce site précise que l'accent est alors mis sur les régularités dans le fonctionnement du français, et la phrase devient une structure à part entière au lieu d'une suite de mots. Les termes de « *groupe nominal* » et de « *groupe verbal* » apparaissent, et une pédagogie nouvelle voit le jour, via l'usage des « *manipulations syntaxiques* ». Aux traditionnelles questions « *qui est-ce qui ?* » ou encore « *quoi ?* » pour identifier les fonctions, les enseignants préfèrent désormais les techniques de suppression, « *remplacement* » par un groupe de nature identique, etc... Certaines fonctions sont également transformées : « *l'épithète* » devient par exemple le « *complément du nom* », tandis que les « *adjectifs possessifs tels que sa sont nommés déterminants possessifs* ». Enfin, le dernier changement et non des moindres, concerne l'apparition de la « *grammaire de texte* » (GDML, 2008, p.4). Le GDML situe son apparition « *en 1978* », avec le manuel intitulé « *De la phrase au texte* ». La phrase n'est en effet plus considérée suffisante pour expliquer l'utilisation de certains éléments de grammaire. Il devient nécessaire d'étudier le texte, et plus précisément l'architecture de ce dernier. L'enseignement porte par conséquent désormais sur la cohérence inter-phrases, en abordant des notions telles que les « *anaphores* », l'usage des « *temps verbaux* », etc. Cet enseignement s'intéresse également selon le GDML aux discours, avec « *les embrayeurs* » ou encore « *les notions d'énoncé ancré ou coupé* ».

Dans ce mémoire toutefois, ce n'est pas la grammaire de texte qui fera l'objet d'un questionnement en évaluation diagnostique mais bien la grammaire de phrase. En effet, la grammaire de texte semble dépendre de la grammaire de phrase, puisque pour que des phrases s'enchaînent avec logique, encore faut-il qu'elles signifient chacune quelque chose. Nous avons donc choisi de nous concentrer sur l'étude de la grammaire qui semblait constituer « les bases » et de nous intéresser aux difficultés des élèves et sources des erreurs pouvant être constatées lors d'une évaluation diagnostique à ce niveau.

3-2- La grammaire de phrase dans les programmes

Avant d'aborder les notions actuellement au programme de CE2 en grammaire de phrase, nous avons réalisé un aperçu de leur évolution. Tout d'abord, les programmes scolaires

ne sont apparus que tardivement, en 1888 selon l'association des parents d'élèves de l'enseignement primaire (PEEP). Il faudra ensuite d'après Agnès Joste (2017, paragraphe 1880-1960), professeure de français, attendre un nouveau bond chronologique pour que ces programmes contiennent plus d'indications. En effet, « *avant 1945, les niveaux sont peu délimités [...]. Le programme ne devient détaillé année par année qu'en 1945 et 1950* ». Le ministère fournissait alors, par exemple pour la grammaire, une « *liste de verbes à connaître* ». Puis, comme le signale la PEEP, la circulaire du 19 octobre 1960 complète ces indications en demandant expressément aux enseignants de prioriser l'enseignement du français et du calcul. Ceci en vue de diminuer les failles constatées en fin d'école primaire. En français, tous les domaines sont à l'honneur, et notamment la grammaire.

Progressivement, l'école primaire va devenir indissociable du collège, et sa vocation sera (entre autres) de préparer aux enseignements qui y seront dispensés. Joste (2017, paragraphe 1960-1975) qualifie cette nouvelle école primaire de « *propédeutique du collège* ». Qu'en est-il alors de la place de la grammaire dans les programmes ? Joste parle d'un allègement continu des contenus puisque la durée de scolarisation s'allonge et qu'il est possible de poursuivre les apprentissages au collège : « *Les programmes de grammaire s'allègent graduellement, l'allongement de la scolarité permettant de reporter vers l'aval l'acquisition des connaissances* ». Il s'agit donc ici d'une nouvelle manière de penser l'enseignement de la grammaire, à l'opposé de celle de 1960. Désormais, la grammaire occupe une place importante, mais moins de notions sont abordées chaque année (du fait de l'allongement de la scolarité). L'auteure poursuit la description de l'évolution des programmes, et les changements ayant le plus attiré notre attention se situent entre 1995 et de 2002. Il est en effet question des « *manipulations syntaxiques* » (Bescherelle, 2019) décrites dans la partie précédente. L'élève est ainsi amené à observer, constater par lui-même les variations propres aux composants de la phrase. Les exercices répétitifs prônés en 1960 se retrouvent alors aux antipodes de la pédagogie voulue par le ministère. Parallèlement à cette évolution des contenus, les horaires hebdomadaires ont quant à eux également évolué, à la baisse (impactant forcément les temps dédiés à l'enseignement de la grammaire). Ainsi, le français puisque considéré comme une matière transversale, a vu son temps d'enseignement diminuer « *de 10 heures à 7,7 heures entre 1969 et 2002* » (Joste, 2017, paragraphe 1995-2008).

L'arrêté de novembre 2015¹⁰ prévoyait 10 heures pour le français en CE2, sans distinguer combien de temps devait être dédié aux compétences transversales.

En ce qui concerne les objectifs relatifs à la grammaire en cycle 2 dans les programmes de 2018¹¹, il est attendu des élèves qu'ils soient à même de réinvestir les notions travaillées en grammaire pour :

- « *diminuer les erreurs orthographiques ;*
- *améliorer la cohérence et la qualité de leurs écrits ;*
- *rencontrer moins de difficultés à former les phrases dans le discours oral ».*

Du côté des compétences, il s'agit de :

- « *reconnaître les principaux constituants de la phrase : le sujet, le verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier) ;*
- *reconnaître les trois types de phrases : déclaratives, interrogatives et impératives ;*
- *reconnaître les formes négative et exclamative et savoir effectuer des transformations».*

Le CE2 clôturant le cycle 2, certaines compétences seront tenues comme définitivement acquises à la fin de l'année. De fait, l'élève devra être autonome quant au repérage d'une phrase et à l'utilisation et la compréhension de « *la ponctuation de fin de phrase (! ?)* » ainsi que des « *signes du discours rapporté* »¹².

Pour ce mémoire, les progressions de CE2 s'intéressant aux déterminants en périodes 3 et 4 selon les classes investiguées, c'est donc la notion qui sera retenue lors de la confection de l'outil. Dans le cas où certaines classes ne pourraient pas tester l'outil proposé, les enseignants seront interrogés lors d'entretiens sur leur conception de l'évaluation diagnostique, leurs pratiques en grammaire et leur point de vue quant à l'outil proposé dans ce mémoire.

3-3- Les déterminants du point de vue de Roberte Tomassone : focus sur les éléments nécessaires pour la recherche sur le terrain

Roberte Tomassone, auteure de nombreux articles de linguistiques et manuels de

¹⁰ Arrêté du 9 novembre 2015 fixant les horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires

¹¹ Programmes d'enseignement. Arrêté du 17-7-2018 – J.O. du 21-7-2018

¹² Programmes d'enseignement du cycle 2 B.O. n°30 du 26-7-2018

grammaire, précise le caractère indispensable du déterminant dans le groupe nominal puisque ce dernier ne saurait exister sans déterminant, qui apporte du sens au nom et l'introduit. L'auteure ajoute qu'il y a « *plusieurs interprétations possibles en fonction du choix du déterminant* » (Tomassone, 2003, p. 209). Du fait de cet impact sur le sens du nom, Tomassone (2003, p. 210) explique que les déterminants ne peuvent être choisis au hasard : leur genre et leur nombre sont effectivement importants mais aussi leur catégorie. Par exemple, « *mes élèves* » ne désignera pas le même groupe que « *certains élèves* ». De même, il existe quelques déterminants qui ne peuvent être employés que devant certains noms. Par exemple, on dira la blancheur plutôt qu'« *une blancheur* » sauf si blancheur est suivie d'un complément. Parallèlement à l'impact qu'a le déterminant sur le sens du nom, Tomassone (2003, p. 211) rappelle qu'il existe des déterminants plutôt destinés à désigner et d'autres à quantifier. Les premiers sont désignés sous le terme d'« *identifiants (ou référents)* ».

Nous nous sommes pour l'instant centrées sur l'évaluation et la grammaire. Nous allons désormais nous intéresser à la place de l'erreur en grammaire au sein des évaluations : quelle place a-t-elle dans les discours des professionnels et comment la prendre en compte ? Est-il possible de faire une première classification des erreurs, généraliste, puis spécifique à la grammaire ? Et existe-t-il, enfin, des erreurs propres au statut de l'évaluateur ?

4. PLACE ET PRISE EN COMPTE DE L'ERREUR

Cette quatrième partie clôturera le cadre théorique en s'interrogeant sur un élément central de l'évaluation : l'erreur. En premier lieu, nous décrirons la place qui lui a été dédiée ces dernières années et des propositions d'utilisation. S'agit-il d'une évolution favorable à l'erreur, ou est-elle toujours mal perçue ? Comment l'inclure à nos pratiques ? En second lieu une classification des sources possibles d'erreurs sera réalisée. Enfin, nous terminerons en nous interrogeant sur l'impact de l'enseignant sur l'erreur.

4-1- Évolution du statut de l'erreur et pistes didactiques

Yves Reuter, professeur de didactique du français, mentionne dans une conférence en

2017, le manque de définitions du terme erreur. Selon lui, « *c'est plus ou moins quelque chose de présent, de localisé et de faux comparé à une bonne solution. C'est consensuel* ». Son statut en est donc d'autant plus compliqué à arrêter.

Jean-Pierre Astolfi (2004, p. 10), chercheur sur les didactiques comparées des disciplines et la question des apprentissages scolaires, reprend quelques idées reçues de la communauté éducative (parents, enseignants etc...) portant sur l'erreur. Il utilise la métaphore du « *tapis roulant de connaissances* » pour illustrer le manque de prise en compte, encore généralisé à cette époque, des processus d'apprentissage et du rôle de l'erreur dans ces derniers. En effet, nombreuses sont les personnes selon lui, à imaginer que la progression de l'enfant est forcément concomitante aux apprentissages réalisés, « *comme si voir et faire entraînaient naturellement des acquisitions, sur lesquelles on pourrait tabler à priori sans méfiance pour aller plus loin* ». Ces représentations entraînent donc un évitement de l'erreur, considérée comme mauvaise. L'auteur donne alors l'exemple d'enseignants se retrouvant confrontés à l'erreur et néanmoins incapables de la considérer comme formatrice, allant même jusqu'à se dévaloriser et remettre en cause leurs compétences. Il s'exprime ainsi : « *c'est que les erreurs repérées chez les élèves les remettent eux-mêmes en question à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné* » (Astolfi, 2004, p. 11). Astolfi (2004, p. 13) observe alors deux types de conduites, nommées « *double négation de l'erreur* ». Celles-ci correspondent au fait d'attribuer soit l'erreur à l'élève, soit à l'idée selon laquelle le format de l'évaluation ne serait pas adapté au niveau réel des apprenants. Ainsi, « *la première attitude met l'erreur à charge de l'élève et de ses efforts d'adaptation à la situation didactique. La seconde la met à la charge du concepteur du programme et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses élèves.* » Par conséquent, l'erreur n'est que trop peu utilisée, et pas non plus assez analysée sous l'angle du vécu de l'élève. Ce constat reste malheureusement d'actualité en 2017. Effectivement, Yves Reuter dans sa conférence de 2017 signale toujours une tentative d'évitement de celle-ci de la part de certains membres de la communauté éducative. Il parle alors de « *gestion répulsive* » puisqu'en cas de confrontation, plutôt que de chercher à comprendre la ou les causes de l'erreur, son aspect antipathique amènerait à l'effacer en utilisant

divers ustensiles. Selon Reuter, « *c'est pour cela qu'il y a l'éponge, la gomme, l'effaceur.* ». Or, « *ces instruments ne permettent pas un retour réflexif sur ce qui a été effectué* ».

L'académie de Nantes (2014, p. 19), pour sa part, intègre l'erreur comme une possible conséquence de la relation entre enseignant et élève. En effet, pour les auteurs de ce dossier « *le statut de l'erreur pose donc de manière plus large la question de l'impact produit par la relation pédagogique professeur – élève sur l'aptitude à réussir de l'élève* ». La confiance accordée par l'enseignant aux capacités de ses élèves à apprendre mais aussi la place qu'il accorde à l'évaluation peuvent ainsi impacter les productions des élèves. En cas de crainte vis-à-vis des conséquences de l'évaluation, l'élève risquerait de perdre ses capacités, de se retrouver bloqué face à une situation qu'il aurait pu résoudre en temps normal. Le dossier mentionne ainsi le fait que « *les capacités d'un élève peuvent être amoindries du seul fait de l'appréhension que l'évaluation génère dans son esprit* ».

Toutefois, s'il semble, selon ces discours, que l'erreur ait eu ces dernières années un statut négatif, Reuter et Astolfi attribuent aussi à l'erreur des effets positifs pour l'enseignement. L'erreur peut, de fait, cacher :

- le principe que l'élève progresse dans ses apprentissages et s'essaye simplement à des productions plus complexes ; il s'agit alors d'une « *prise de risque intéressante* » (Reuter, 2017). Astolfi (2004, p. 23) donne pour sa part l'exemple d'élèves qui s'essayent à « *l'usage de nouvelles structures* », en précisant qu'« *il y a fort à parier que ce jour-là, n'ayant pas encore intégré subtilités et cas particuliers, ils se tromperont dans la construction de telle ou telle phrase.* » ;
- une amélioration car les fautes, bien que présentes, sont moins importantes ou moindres (Reuter, 2017) ;
- le fait que l'élève soit simplement en train de « *restructurer son système* » en déconstruisant ses représentations initiales pour repartir sur des bases saines.

Toujours pour aller dans ce sens, Reuter (2017) prend l'exemple d'une copie parfaite, qui pourrait ne l'être que suite à une tricherie. De plus, il va jusqu'à mentionner l'erreur comme une nécessité car l'espace de la classe « *va donner du temps aux apprentissages. Il va permettre les tentatives sans trop de risque contrairement au monde professionnel ou à la rue* ». Les

élèves ont donc besoin de faire des erreurs pour apprendre, et s'ils n'en commettaient pas, le métier d'enseignant n'existerait plus ou deviendrait superflu ! De même, Reuter fait allusion aux ouvrages d'Astolfi en signalant que « *l'erreur est nécessaire pour guider l'enseignement [...]. S'il ne voit pas les problèmes des élèves il ne peut pas ajuster son enseignement et sa progression* ». Ainsi, l'erreur pourrait être assimilée à une canne blanche. Sans elle, l'enseignant naviguerait à travers les compétences tel un aveugle : impossible de comprendre les difficultés des élèves (ou leurs facilités !), et donc d'ajuster le contenu et la forme de l'instruction qu'il dispense. À cette fin, l'enseignant doit procéder à des choix didactiques, c'est-à-dire sélectionner seulement une partie des erreurs, selon lui intéressantes pour étudier une notion précise à un instant t : « *on estime que c'est intéressant de travailler sur cette erreur là à ce moment-là* ». Toutes les erreurs rencontrées en situation d'évaluation ne pourront donc pas être prises en compte. Le conférencier parle donc, pour ces situations précises, de l'erreur comme d'un « *dysfonctionnement à valeur didactique* ». De plus, tout enseignant travaillant avec l'erreur comme outil devrait identifier les apprentissages qui seraient plus porteurs de difficultés que d'autres. Il est en effet nécessaire d' « *interroger les contenus avant l'erreur* ».

Par conséquent, l'ensemble de ces constats montre bien que le statut de l'erreur a évolué et que l'erreur doit faire partie intégrante des pratiques enseignantes. En effet, les atouts listés ci-dessus ne sont pas les seuls liés à l'erreur. Pour Reuter, il s'agit d'une fenêtre privilégiée sur les stratégies mises en place par l'élève, même s'il n'est pas toujours aisé de remonter aux causes de l'erreur (Cf. partie 2-2). Il explique ainsi qu'analyser les erreurs des élèves « *permet aussi de reconstituer leur logique. Il est toujours intéressant de considérer qu'il y a une logique des apprenants* ». Par exemple, lors d'une séquence en grammaire au CE2 sur le repérage du sujet dans une phrase, il est possible que certains élèves répondent correctement dans le cas de phrases déclaratives mais se trompent avec des phrases interrogatives. Pour finir, l'erreur aurait d'après Reuter une triple fonction. Elle permettrait de se questionner à la fois sur « *les disciplines, les spécificités disciplinaires, l'histoire disciplinaire* ». De cette manière, elle indiquerait :

- les erreurs-types majoritaires dans une discipline ;

- la polysémie de certaines consignes ou compétences selon les domaines (par exemple « *décrire n'est pas la même chose en français et en maths* ») ;

- et l'évolution des courants pédagogiques et didactiques (Reuter donne l'exemple selon lequel « *à l'heure actuelle en production d'écrit en français on privilégie l'authenticité alors qu'avant ce qui importait c'était d'entrer dans des stéréotypes sociaux et moraux* »).
Qu'en est-il maintenant des modalités de son intégration aux pratiques évaluatives ? Existe-t-il des recommandations allant dans ce sens ?

L'académie de Nantes (2014, p. 19) indique plusieurs pistes pour utiliser l'erreur dans les pratiques pédagogiques. Parmi celles-ci, il faut par exemple inclure l'erreur de manière explicite aux évaluations et apprentissages, en dédramatisant son statut. Le collectif d'auteurs de ce dossier conseille de « *proposer un autre regard sur l'erreur en la faisant vivre comme une composante pleine et entière des apprentissages. En effet, on apprend de ses erreurs à condition d'en avoir conscience !* ». Il est donc important d'expliquer aux élèves que tout apprentissage s'accompagne d'erreurs, et leur permettre de visualiser les progrès qu'ils accomplissent. Ce dossier explique également que l'évaluation diagnostique, en apportant dès le début de la séquence un regard sur les acquis et difficultés de chaque élève, peut se servir des erreurs pour aider les élèves à instaurer leurs propres contrats et devenir pleinement acteurs de leurs apprentissages. Il s'agit alors d' « *engager l'élève à se fixer ses propres objectifs proximaux en centrant son regard sur le processus de compréhension et d'apprentissage plutôt que sur le produit à obtenir ou la performance à réaliser* » (académie de Nantes, 2014, p. 20). D'autre part, l'évaluateur doit être vigilant lorsqu'il propose des modalités en groupe. Ces dernières peuvent ainsi s'avérer aussi bien porteuses pour les élèves, même en difficultés (pourquoi les autres y arriveraient et pas eux ?), que dangereuses pour l'image qu'à l'élève de lui-même en cas d'échec ou de résultats moindres par rapport au reste du groupe ou de la classe. Le dossier mentionne les « *effets ambivalents des situations de groupe* » (académie de Nantes, 2014, p. 21). Astolfi (2004, p. 74), de son côté, expose plusieurs exemples concernant la « *prise en compte didactique* » de l'erreur. Il est en effet possible pour cet auteur, lors du recueil des représentations initiales, d'adopter plusieurs postures et notamment celles :

- d'accueillir ces représentations avec bienveillance et écoute ;

- de chercher à en comprendre les causes, « *en postulant que les erreurs ne sont pas fortuites mais méritent d'être analysées* » (Astolfi, 2004, p. 75) ;
- de faire verbaliser aux élèves ces représentations pour qu'ils en prennent conscience et puissent évoluer dans leur conception des notions ;
- collecter l'ensemble des représentations afin de pouvoir les apprécier et que les élèves s'ouvrent à une diversité de pensées (l'oral trouve donc tout son sens lorsqu'il est utilisé en évaluation diagnostique, puisque rapide à utiliser pour aboutir à cette fin) ; Astolfi explique alors que cela « *favorise la décontraction des points de vue, les élèves étant souvent surpris par une diversité qu'ils n'imaginaient pas, dans les idées en présence dans la classe, pour expliquer un même phénomène.* » ;
- mettre en place des débats autour de leur contenu en vue de créer un « *conflit sociocognitif* », « *levier* » (Astolfi, 2004, p.76) reconnu des apprentissages.

Enfin, Reuter (2017) rappelle dans sa conférence l'importance de toujours utiliser les acquis des élèves. Une erreur peut en effet dissimuler bien des forces. Il donne l'exemple d'une leçon sur les temps dans le récit pendant laquelle un élève avait répondu « *ce soir-là il prena son livre* ». L'enseignant adoptant un tel point de vue observerait alors, qu'en dépit d'une erreur sur la construction verbale, cet élève a tout de même compris quel temps utiliser pour respecter la cohérence du récit, et « *les formes les plus régulières de conjugaison du passé simple. Il est important de chercher dans l'erreur des acquis pour pouvoir s'appuyer éventuellement* ».

Toutes ces pistes pourraient être utilisées pour inclure l'erreur dans la passation de l'évaluation diagnostique. Il s'agira dans la partie suivante de chercher à comprendre comment utiliser l'erreur dans la phase suivante de l'évaluation : sa correction. Comment, en effet, devons-nous interpréter les erreurs que nous aurons recueillies ?

4-2- Typologie des sources d'erreur

Cette sous-partie analysera d'abord des causes d'erreur liées aux pratiques, au format de l'évaluation, plutôt qu'à une discipline en particulier. Puis elle s'intéressera aux causes d'erreur spécifiques à la notion de grammaire étudiée sur le terrain : les déterminants.

4-2-1- Causes communes à toutes les disciplines

Reuter (2017) fait part de la difficulté à remonter aux sources des erreurs puisqu'elles ne sont bien souvent déjà pas claires pour l'élève lui-même. En outre, « *pour la même erreur il peut y avoir différentes causes chez le même élève ou la même erreur différentes causes chez des élèves différents* ». Le conférencier illustre ses propos avec l'exemple de l'oubli d'une marque du pluriel. Cette erreur pourrait aussi bien s'expliquer par un manque d'attention que par la « *fatigue* », la difficulté à orthographier un mot ou à comprendre et transférer la règle. Il y a donc une part importante d'incertitude lorsque l'on souhaite comprendre l'origine des erreurs, et selon Reuter seul un « *entretien* » avec chaque élève permettrait de clairement les analyser.

Dans sa conférence, il explique ensuite qu'à cet aspect compliqué de délimitation des causes s'ajoute un problème de classification, catégorisation de l'erreur. Des biais liés à l'évaluateur peuvent par exemple entrer en compte, tels que le fait de considérer une réponse comme erronée, uniquement parce qu'elle n'est pas en adéquation avec celle attendue. Alors qu'elle se justifierait totalement ! Reuter emploie le terme de « *fausses erreurs* ». Il est aussi possible que l'évaluateur faute par défaut de connaissances : en ne les ayant pas assez actualisées, il pourrait par exemple considérer en orthographe un élément comme erroné alors qu'avec les nouvelles règles, la réponse proposée est correcte. Le conférencier parle d'une ignorance « *tolérances orthographiques* » par l'évaluateur.

Pour autant, malgré les nombreux obstacles constatés, Astolfi (2004, p. 57) propose une typologie des erreurs, celles-ci étant plutôt générales à toutes les disciplines. Tout d'abord, l'erreur peut venir d'un problème de « *compréhension des consignes* » (Astolfi, 2004, p. 58). De fait, plusieurs facteurs impactent l'interprétation que l'élève aura de ces dernières. Astolfi (2004, p. 59) met notamment en garde sur le caractère aisé de la formulation d'une consigne en tant qu'évaluateur, puisque l'on connaît déjà la réponse attendue. Le travail de construction de l'évaluation s'avère alors particulièrement complexe. De fait, pendant la rédaction de l'ensemble de la trame d'évaluation (consignes et contenus à traiter), l'enseignant doit envisager non seulement les difficultés propres à la notion évaluée mais aussi celles « *ayant leur origine*

dans une autre discipline ». Ce qui représente une quantité importante d'informations et d'hypothèses.... Astolfi résume ainsi la complexité de cet exercice : « *le caractère « inversé » du questionnement scolaire est ainsi source de bien des malentendus, tant est indispensable une décentration de point de vue pour percevoir ce qui peut faire difficulté chez celui qui ne connaît pas la réponse* ».

L'auteur ajoute, à propos de la formulation des consignes, que les verbes d'action sont souvent très évasifs pour les élèves. Des termes tels que : « *analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure...* » (Astolfi, 2004, p. 60) entraînent donc leur lot d'erreurs dans les exercices. Dans le même ordre d'idées, Astolfi (2004, p.63) donne l'exemple d'une suite de questions dans une même consigne. Plusieurs cas pourraient se présenter. L'auteur nous invite à observer que les questions « *auxquelles il faut répondre n'ont pas toujours une forme interrogative, et qu'inversement une interrogation dans l'énoncé peut n'être que le fruit d'un souci d'entrée en matière plus motivante.* » De plus, une succession de questions peut aussi bien correspondre à différentes notions traitées, qu'à « *une simple reformulation* ». En bref, s'agit-il de divers exercices ou bien d'une aide proposée par l'enseignant. Pour l'élève, comprendre dans lequel de ces divers cas il se trouve, en plus de gérer le reste de l'évaluation, pourrait se révéler difficile voire devenir une cause d'abandon.

Astolfi (2004, p.65) mentionne les « *habitudes scolaires* », dont découlent le « *mauvais décodage* » comme seconde source de l'erreur commune aux disciplines. Il cite ainsi Yves Chevallard et sa description de l'élève tel un sujet ne raisonnant pas toujours par lui-même, car influencé par le fonctionnement de l'enseignant et les règles de la classe. L'élève « *sait [...] qu'il est attendu et, si le contrat didactique fonctionne bien, il sait où on l'attend* ». Or ces mécanismes conduiraient inconsciemment les élèves à adopter des stratégies pour résoudre les situations. Stratégies parfois limitées, puisque contournant les difficultés et donc ne permettant pas de réellement intégrer les notions abordées ! Astolfi (2004, p. 66) indique qu'une routine didactique s'accompagne ainsi forcément d'une « *mécanique* » de la part des élèves, « *qui permet d'aboutir aux bonnes réponses, mais souvent au prix d'un évitement des apprentissages.* » Il s'agirait par exemple de l'application de règles d'orthographe par habitude, sans comprendre les contextes dans lesquels elles peuvent être appliquées et ceux où elles ne sont plus valables.

La troisième cause d'erreurs généralisées présentée par cet auteur correspond aux représentations initiales des élèves. Effectivement, ces dernières sont ancrées dans l'inconscient des apprenants et il est souvent bien difficile de les faire évoluer, ou de les transformer. Bien des adultes, d'ailleurs, n'ont toujours pas modifié leurs représentations malgré des années d'apprentissage. Astolfi (2004, p. 69-71) illustre ce phénomène à travers la comparaison de schémas représentant le trajet d'un aliment pendant la digestion. Il explique constater que la majorité des adultes testés représentent ce parcours par une succession de tuyaux reliant les deux orifices. Ils occultent alors toute la partie concernant les transferts dans le sang.

La dernière cause d'erreur transversale retenue pour ce mémoire parmi celles listées par Astolfi (2004, p. 59) implique un phénomène déjà souligné précédemment : dans chaque discipline, il y a des notions plus complexes que d'autres à maîtriser. Il s'agit de « *la complexité propre du contenu* ».

En conclusion, si comme Yves Reuter l'explique, il est parfois difficile d'identifier la cause d'une erreur pour y remédier, Astolfi propose néanmoins des pistes qui serviront lors de l'étude pratique. De cette façon, une attention particulière sera portée (en plus du contenu en trois étapes, proposé par Rey) au nombre de consignes données, aux termes choisis et à la démarche à mettre en œuvre pour résoudre l'exercice. Ceci en vue d'éviter toute utilisation automatique des prérequis et des points clés de l'apprentissage visé. De plus, au cours de l'analyse des réponses proposées par les élèves, les erreurs seront listées. Dans un second temps, il sera nécessaire de répertorier les causes de ces erreurs, et notamment celles pouvant relever de la discipline (ici la grammaire, et plus précisément la reconnaissance des déterminants). Une comparaison sera ensuite réalisée entre les erreurs recensées et les difficultés expliquées dans la littérature : peut-on expliquer toutes les erreurs rencontrées ? Ou bien, y en a-t-il de nouvelles qui apparaissent, et si oui quelles peuvent être leurs causes éventuelles ? Afin de préparer tout cela, la partie suivante va s'atteler à énumérer les difficultés propres à l'étude des déterminants.

4-2-2 - Causes spécifiques à la grammaire (les déterminants)

Selon Pellat et *al.* (2017, p. 112), plusieurs difficultés peuvent être imputées à la notion de déterminant. La première cause d'erreur concerne la reconnaissance de cette « *classe* ». Lorsque

l'on étudie le « *déterminant interrogatif* » (Pellat & al., 2017, p.113) par exemple, ce dernier peut se trouver éloigné du nom, ce qui entraîne souvent son oubli. Le collectif d'auteurs illustre cela avec la phrase suivante : « *Combien faut-il de farine ?* ». « *Combien* » ne serait alors pas considéré par la plupart des élèves comme un déterminant. Cependant, ce type de déterminant n'apparaît pas dans les programmes de CE2. Cette première difficulté ne sera donc pas retenue pour la suite du mémoire. Si l'élève a automatisé des procédures d'identification du déterminant comme toujours placé devant un nom, alors il peut rencontrer un deuxième type de problèmes. Les auteurs signalent en effet que l'élève risquerait de commettre des erreurs dans le cas où le nom ne serait pas précédé par un tel élément. Dans l'exemple qu'ils donnent, le nom commun « *chemin* » n'est ainsi précédé d'aucun déterminant : « *Il rencontra en chemin une vieille tortue.* ». L'élève pourrait alors identifier la préposition « *en* » comme un déterminant.

La deuxième cause d'erreur liée à la reconnaissance de la classe des déterminants résulte pour ce collectif d'auteurs, de la nature du déterminant en lui-même et non plus étudié comme « *constituant du groupe nominal* ». Pellat et al. (2017, p. 114) expliquent que « *d'un point de vue sémantique, les déterminants ne peuvent pas se substituer indifféremment entre eux dans un texte* ». Les deux phrases ci-dessous illustrent ce phénomène :

- L'endormi marche sur une branche.
- L'endormi marche sur cette branche.

La cause d'erreur suivante implique la compréhension du « *rôle du déterminant* ». Cette compétence recoupe plusieurs notions : « *l'accord avec le nom* » et « *l'actualisation du nom* ». Cette dernière consiste à détecter et comprendre les informations supplémentaires sur le nom apportées par le déterminant. Pellat et al. (2017, p. 117) identifient trois sources de difficultés concernant cette compétence :

- l'impact sur le nom (genre et nombre ou absence d'indication) ;
- l'impact sur le sens du mot (le pluriel désigne-t-il une catégorie ou un ensemble d'éléments à l'intérieur de cette catégorie?) ;
- des variations morphologiques, dans le cas des « *articles définis contractés* » ou « *amalgames* ».

Pour la difficulté relative à l'impact sur le nom, l'élève doit d'abord comprendre que certains déterminants indiquent le genre du nom comme dans « *une habitation / le rocher* » (Pellat & al., 2017, p. 115). Puis il doit également intégrer le fait que certains déterminants n'apportent, contrairement à la catégorie précédente, aucune information à ce sujet ! C'est le cas avec des groupes nominaux tels que « *l'habitation* » ou « *notre habitation* ». En ce qui concerne le nombre, le déterminant peut une nouvelle fois aider ou non l'élève. En effet, dans certaines situations le déterminant employé témoigne du pluriel mais il peut aussi s'entendre de la même manière au singulier ou au pluriel. La seule indication qu'il apportera à l'élève sur le nombre du nom sera alors à l'écrit. Les auteurs donnent les exemples suivants : « *des habitations* » et « *leur dos/leur dos* ». La deuxième difficulté peut être observée avec un exemple tel que « *C'était la première fois que l'escargot voyait une tortue et il fut très surpris en découvrant que les escargots n'étaient pas les seuls animaux à transporter leur habitation sur leur dos.* » (Pellat & al., 2017, p. 117). Ici, l'article défini *les* désigne les escargots de manière générale. En revanche, dans la phrase suivante, il désigne un groupe d'escargots : Les escargots du jardin adorent manger les feuilles de menthe. Ce collectif d'auteurs considère que la troisième difficulté concernant le rôle des déterminants (pour rappel liée aux variations morphologiques des déterminants) peut résulter d'une acquisition insuffisante d'une ou des notions ci-dessous :

- les « *articles définis contractés* », qui ne sont que peu reconnus comme des déterminants par l'élève car ils ont du mal à comprendre que « du pain » est écrit à la place de « de le pain » par exemple ;
- les « *groupes déterminants* » tels que « *ces quelques* » ou « *tous les* » mais ces derniers, non abordés au cycle 2, ne seront pas pris en compte.

Ces auteurs envisagent, après les erreurs liées à la reconnaissance de « *la classe des déterminants* » (Pellat & al., 2017, p. 112) et celles découlant d'une mauvaise compréhension du rôle de ces mots, une troisième classe d'erreurs. Elles relèvent de difficultés concernant le classement des déterminants entre eux. Il s'agit par exemple de distinguer les formes particulières devant une voyelle, telles que « *d'* » et « *l'* » ou encore la nécessité de transformer « *des* » en « *de* » dans un groupe nominal où le nombre est pluriel et qu'un adjectif précède le nom (exemple : de nombreuses règles).

Enfin la quatrième et dernière cause d'erreur que Pellat et *al.* (2017, p. 126) identifient en grammaire concerne plutôt un travail autour des noms communs. Toutefois ce type d'erreurs peut aussi impacter, dans le sens inverse, l'identification des déterminants. Il s'agit en effet de la procédure selon laquelle les élèves assimileraient automatiquement le mot qui suit un déterminant à un nom et inversement. Or, si le déterminant précède bien souvent des noms, ce n'est pas systématique. Il peut aussi être suivi d'adjectifs et d'autres classes grammaticales. Par exemple, dans le groupe nominal *l'affreuse sorcière*, le déterminant est suivi d'un adjectif. Par conséquent, lorsque l'élève cherche à identifier des déterminants, il lui arrive d'oublier ceux qui précèdent un autre élément que le nom (dans l'exemple ci-dessus, il est possible que l'élève dise qu'il n'y a pas de déterminant puisque celui-ci précède un adjectif).

Ayant désormais fait le tour des causes d'erreurs d'élèves présentées dans la littérature, générales et spécifiques à la grammaire, nous allons nous intéresser à présent aux erreurs que nous pourrions induire nous-mêmes en tant qu'évaluateurs lors de la correction des évaluations diagnostiques.

4-3- Une erreur à prendre en compte chez l'évaluateur : biais relatifs à la pratique

Merle (2018, p. 123 et 131) indique dans son ouvrage que l'évaluateur peut influencer de deux manières différentes la correction des copies. Il existe ainsi des « *biais de notation inhérents aux pratiques évaluatives* » (donc aux choix pédagogiques) et ceux découlant de « *l'ordre de correction des copies* ».

Pour commencer, les choix pédagogiques peuvent orienter de trois manières différentes la correction. Merle (2018, p. 123-127) évoque un « *effet de halo* » (défini par Edward Thorndike en 1920), un « *effet de flou* » et un « *effet de contamination* ». Le premier effet ne se limite pas à la pratique évaluative mais relève plutôt du fait de porter un « *jugement* », quel qu'il soit. L'auteur le décrit comme un « *biais cognitif qui altère l'évaluation d'une situation, d'un objet, d'une personne, d'un raisonnement, des relations sociales* ». Ce type de biais inclut l'ensemble des choix opérés par l'évaluateur quant aux notions (éléments indispensables selon lui pour avoir une copie de qualité) qu'il choisira d'utiliser pour son barème. En effet, par le simple fait

de sélectionner une partie des informations, il en passe une autre sous silence et donc fausse (inconsciemment) l'évaluation. De plus, la sélection ainsi opérée peut se référer à des normes en vigueur dans la « discipline », mais tout aussi bien être propre à un enseignant ! Merle explique ainsi que « *lorsque l'effet de halo est favorable, le correcteur va évaluer plutôt de façon additive. Il va retenir les qualités de la copie qui renforce sa première information* ». Mais l'inverse peut aussi se produire ! Par conséquent, pour une même évaluation et des copies identiques, des disparités de notation pourraient être constatées si aucun barème n'est indiqué pour l'ensemble des correcteurs. Nous proposerons donc avec l'évaluation une grille de correction ainsi qu'une grille d'interprétation, pour analyser si cela permet de diminuer cet effet.

Le deuxième effet présenté par Merle, l'« effet de flou », contribue à renforcer le précédent puisqu'il s'agit d'un flou persistant même en cas de barème. Une zone d'imprécision existe ainsi, y compris avec un barème le plus détaillé possible, car chaque enseignant pourra interpréter les critères différemment en termes de conséquences sur ce qui est attendu dans la production des élèves. L'auteur donne l'exemple d'une production d'écrit argumentée. « *Les critères tels que « la structure de l'exposé », « la qualité de l'argumentation », « la précision de l'information », « la qualité syntaxique et orthographique de la copie », etc. sont des critères de correction clairs dans leur principe mais inéluctablement flous dans la pratique [...]* ». De plus, construire une grille d'évaluation avec un barème objectif n'est pas chose simple. Ce qui tend à renforcer le troisième effet, celui de « contamination ». Ce dernier se nourrit de la complexité à mesurer, dans une liste d'objectifs, à partir de quel moment ceux-ci sont atteints ou non par l'apprenant. À partir de là, les critères de l'évaluation risquent de se court-circuiter en termes de prises d'informations et de choix du résultat de l'évaluation. L'auteur utilise pour illustrer ce phénomène le même exemple de production d'écrit. « *Dans certaines copies, pour certains correcteurs, la richesse des connaissances présentées par le candidat est susceptible d'être sous-estimée en raison d'une organisation formelle défailante de l'argumentation. D'autres correcteurs vont accorder moins d'attention à cette organisation formelle discutable en raison, justement, de la richesse des connaissances.* »

Pour ce qui est des biais relatifs à « l'ordre de correction des copies » (Merle, 2018, p. 131-134), cet auteur en décrit à nouveau trois : les « effets d'ordre », les « effets de contraste » et

l'«*effet d'ancre*». Comme leur nom l'indique, les «*effets d'ordre*» correspondent à l'évolution du degré d'exigence selon l'ordre des copies. Au début, un évaluateur pourra se révéler très exigeant, puis progressivement réajuster ses exigences (sans pour autant revenir sur les copies du début), car il aura constaté un taux d'échec trop important selon ses critères. Et inversement, cet effet peut aussi conduire les enseignants à être plus exigeants. Les «*effets de contraste*», quant à eux, consistent à juger une copie par rapport à la précédente. De fait, une copie particulièrement complète et juste aura tendance à dévaloriser la suivante sauf si cette dernière lui équivalait. Au contraire, une copie où l'erreur occupe une place importante risque de faire passer la suivante comme satisfaisante même si elle comporte certaines erreurs grossières. Ainsi, pour l'auteur, «*dans l'exercice de correction, cet effet de contraste constant est lié au fait que l'examineur évalue toujours les qualités d'une copie comparativement à une autre, spécifiquement par rapport à la dernière copie corrigée*». Pour finir, le dernier type d'effet expliqué ressemble fortement aux «*effets de contraste*», puisqu'il implique l'effet d'une ou plusieurs copies désignées comme «*ancre basse*» ou «*ancre haute*» sur les suivantes. Toutefois, cet effet ne s'applique pas seulement à la copie qui suit directement mais bien à plusieurs, se réduisant au fur et à mesure jusqu'à disparaître. Il recommence à partir du moment où l'évaluateur croise de nouveau un «*ancrage*».

Cette partie concernant l'erreur sera utilisée lors de la recherche sur le terrain au cours de trois phases. Tout d'abord, pour la confection de l'évaluation. Nous tâcherons ainsi d'éviter tout malentendu au niveau des consignes et du contenu des exercices. Puis lors de la correction afin d'essayer de limiter, comme nous l'expliquions précédemment, les biais liés à l'évaluateur. Enfin, nous utiliserons l'erreur dans une troisième phase : nous comparerons les erreurs identifiées à celles évoquées grâce à nos recherches sur le sujet. Ceci en vue de vérifier si nous retrouverons les mêmes erreurs ou non et de pouvoir interpréter au mieux les résultats des élèves lors de cette évaluation diagnostique.

Chapitre II : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Ce chapitre s'attellera à décrire l'évolution de notre réflexion, depuis notre question de départ jusqu'à celle de notre recherche et comment nos lectures ont pu influencer notre démarche. Nous présenterons ensuite nos hypothèses afin de pouvoir les infirmer ou confirmer dans le troisième chapitre.

Pour débiter cette partie et mieux comprendre l'origine de nos interrogations, il est nécessaire de décrire nos contextes de départ. Nous, Coralie OYA, travaillons dans le sud de l'île dans la circonscription de Saint-Pierre 1. Nous sommes en charge d'une classe de CE2 de 23 élèves. Parmi ces derniers, un élève est allophone (arrivé de Mayotte en janvier 2020), deux autres comprennent le français mais s'expriment uniquement en créole et un dernier parvient à s'exprimer en français mais il communique difficilement. Quatre élèves sont non-lecteurs. L'école se situe dans un Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé (REP+). Nous, Marion SCHROTH, enseignons également dans le sud de l'île mais du côté de la circonscription Tampon 2. Nous avons une classe de CE2 de 23 élèves, dans une école classée en REP. Aucun d'eux n'est allophone et ils communiquent tous en français et en créole. Deux élèves sont non-lecteurs et une élève présente des troubles de types DYS.

En ce qui concerne l'évaluation diagnostique, un premier questionnement a émergé suite à la confrontation des pratiques dans ces deux classes. Dans celle de Saint-Pierre, les évaluations avaient été passées directement en lien avec les séquences abordées en période 1. Dans l'autre classe en revanche, les évaluations proposées ciblaient les acquis de fin de CE1 de manière générale, en vue de connaître le niveau global des élèves. Il y avait donc là deux représentations initiales différentes relatives à ce type d'évaluation. Fallait-il alors privilégier une pratique plutôt qu'une autre, dans le cadre particulier de la période 1.

Le questionnement suivant a concerné la forme de ces évaluations ainsi que l'interprétation de leurs résultats. Existait-il un support à privilégier plutôt qu'un autre pour que l'évaluation soit pertinente ? Dans une classe comme dans l'autre, l'évaluation diagnostique devait servir à

repérer un certain nombre d'erreurs. Mais comment utiliser celles-ci pour adapter l'enseignement à chacune de ces classes ?

Le lien entre l'évaluation diagnostique et le français s'est effectué logiquement suite à l'analyse du contexte. Cette discipline est en effet centrale dans les programmes puisqu'elle occupe 10 heures hebdomadaires au cycle 2. Or, en dépit de ce nombre d'heures conséquent, dans les deux classes, nous avons rencontré des difficultés pour aborder les différents enseignements de cette discipline. L'hypothèse a été émise que des évaluations diagnostiques correctement mises en place et interprétées pourraient apporter, pour ces deux classes, des clés supplémentaires pour pallier aux différentes difficultés constatées. La question de départ, pour ce mémoire, a donc été la suivante : comment optimiser les évaluations diagnostiques en français ?

Cette question de départ a naturellement évolué au fil de nos lectures. Les différentes recherches bibliographiques nous ont ainsi permis de constater que des outils existaient déjà pour interpréter les erreurs en orthographe, il semblerait que les sources d'erreurs soient moindres en conjugaison. Le choix s'est alors porté sur la grammaire. Parallèlement à cette décision, une étude des différentes progressions des collègues a été réalisée, en vue de connaître la ou les notions qui seraient abordées au moment où nous testerions l'outil proposé dans ce mémoire. C'est donc l'étude des déterminants, en fin de cycle 2, qui a été retenue. Les recherches bibliographiques ont également influencé nos représentations sur le format de l'évaluation diagnostique. Le choix a été fait d'adapter la démarche proposée par Bernard Rey (2016) au cas des déterminants et de vérifier si ce format facilitait effectivement les pratiques d'évaluation dans nos contextes d'enseignement. Enfin, en découvrant l'ensemble des biais relatifs à l'évaluateur, il a été décidé de s'interroger sur l'impact de celui-ci dans l'interprétation des erreurs. De ces différentes réflexions découle la question de recherche suivante : **en quoi l'utilisation d'une évaluation analysant chaque composante de la compétence peut-elle faciliter la démarche diagnostique, en CE2, pour l'identification des déterminants ?**

Pour répondre à cette question, plusieurs hypothèses sont envisagées.

Hypothèse 1 :

Utiliser la démarche de Bernard Rey pour les déterminants et la compléter avec les causes recensées dans notre cadre théorique permet d'identifier l'ensemble des processus à l'origine des erreurs constatées.

Pour valider la première hypothèse, il ne faudrait retrouver que les erreurs abordées dans le cadre théorique. En ce qui concerne les entretiens réalisés auprès des collègues de CE2 ne testant pas l'outil, un critère permettrait de valider cette hypothèse. Il faudrait qu'elles n'envisagent pas toutes les erreurs et explications de celles-ci listées dans le cadre théorique et reprise dans les grilles de correction et d'interprétation. Pour ce qui est des évaluations réalisées, il faudrait retrouver des différences entre les personnes ayant corrigé sans l'outil et celles ayant investi les différentes aides qu'il propose. En bref, il nous faut constater que les collègues n'utilisant pas cette proposition d'évaluation diagnostique, n'envisagent pas toutes les causes d'erreurs possibles. Un dernier critère, plus subjectif, concernera la perception de l'outil proposé: ne l'ayant pas manipulé, envisagent-ils quand même une plus-value à cet outil par rapport à leur enseignement ?

Hypothèse 2 :

Ce format d'évaluation diagnostique, couplé à la grille de correction, limite les biais liés à l'évaluateur.

Pour valider cette deuxième hypothèse, il faudrait constater des divergences dans la correction des évaluations entre celles réalisées sans grille et celles effectuées avec une proposition d'erreurs à repérer. Ainsi, si les évaluateurs avec la grille trouvent le même nombre d'erreurs et les mêmes catégories d'erreurs, qu'ils y attribuent les mêmes causes et que ce n'est pas le cas pour les évaluateurs sans grille alors l'hypothèse sera validée.

Hypothèse 3 :

L'évaluation diagnostique au début d'une séquence permet une analyse fine des types d'erreurs réalisées et par conséquent une adaptation efficiente des pratiques d'enseignement.

Cette hypothèse sera en partie validée par les critères proposés pour la première hypothèse. A cette démarche s'ajouteront des critères relatifs aux adaptations proposées. En effet si les enseignants de CE2 utilisant cet outil proposent plus d'adaptations (chacune d'elles en lien avec une cause d'erreur précise) que les enseignants interrogés ne le manipulant pas, cette hypothèse sera validée.

Hypothèse 4 :

Les enseignants utilisent les évaluations diagnostiques en français uniquement à l'écrit, en début de séquence, avec l'objectif d'évaluer les acquis.

Cette dernière hypothèse sera validée si les enseignants ne cherchent pas à interpréter les résultats observés et à adapter leurs séquences en fonction de ce qu'ils constatent. Elle le sera également si les enseignants ne proposent pas d'évaluations à l'oral, pour recueillir les représentations initiales.

Toutes ces hypothèses permettront de valider ou d'invalider **l'hypothèse générale suivante : l'évaluation diagnostique permet aux enseignants d'avoir des pratiques plus efficientes.**

1. MÉTHODOLOGIE

Cette partie expose les choix effectués et les outils créés pour récolter les données, dans l'ordre chronologique où ceux-ci ont été mis en place. Nous commencerons donc par aborder le questionnaire, premier élément testé. Puis nous décrirons les différentes parties de l'évaluation diagnostique testée. Nous terminerons en présentant le guide thématique des entretiens et la population investiguée.

1-1- Le questionnaire

Ce questionnaire devrait nous permettre de valider notre quatrième hypothèse, relative aux représentations des enseignants et pratiques quant à l'évaluation diagnostique. Ayant ciblé plus précisément la grammaire, nous avons donc commencé par des questions d'ordre plus général pour arriver progressivement vers les pratiques en français puis en grammaire.

1-1-1- Les questions posées

Le questionnaire proposé a été conçu en deux temps. En effet, la version initiale ne nous permettait pas d'avoir une vision assez précise des pratiques. Notre question la plus ciblée se bornait en effet aux domaines de français évalués de manière diagnostique. Nous l'avions formulée ainsi : « Proposez-vous ou avez-vous prévu de proposer des évaluations diagnostiques à vos élèves en français ? Entourez les sous-domaines concernés. » Les quatre questions suivantes concernaient :

- la fréquence de réalisation des évaluations diagnostiques ;
- la mise en forme de ces dernières ;
- l'intérêt de l'évaluation diagnostique en français pour la personne interrogée ;
- et enfin la manière d'utiliser ces évaluation pour concevoir les situations d'apprentissage.

Si ces questions semblaient au départ en adéquation avec notre réflexion, nous nous sommes aperçues en discutant avec notre directrice de mémoire qu'il n'en était rien, ou pas entièrement! En effet, nous avons préparé un guide d'analyse associant à chaque question un objectif. Or,

après relecture de celui-ci, certaines questions ne nous auraient pas permis d'atteindre cet objectif. Nous avons alors conçu un nouveau questionnaire, ainsi qu'une nouvelle grille d'analyse (celle-ci sera mentionnée dans la partie 2-1 puisque nous nous baserons sur elle pour interpréter les résultats obtenus). Dans ce nouveau format de questionnaire, nous avons conservé les questions sur l'intérêt et la fréquence de réalisation. Néanmoins, nous avons commencé par interroger les personnes sur leurs représentations générales autour de l'évaluation, à savoir les différentes classes d'évaluations qu'elles connaissent. Nous avons également proposé des pistes pour répondre à la question sur le format d'évaluation diagnostique, en vue de recouper plus facilement les informations *a posteriori*. Nous n'avons posé qu'une question sur la grammaire, sans cibler de notion précise. Pour terminer nous avons mentionné, comme réponses à la dernière question, les différentes représentations que nous nous attendions à retrouver (plus ou moins complètes), sur l'interprétation de l'évaluation (son utilité). Ceci afin de vérifier si le public interrogé avait ces mêmes représentations ou envisageait l'évaluation diagnostique dans une autre visée. Ce questionnaire a été distribué durant la deuxième période sous format papier à l'ensemble des personnes interrogées. Nous pensions ainsi pouvoir les impliquer plus facilement et nous leur avons expliqué directement l'objectif de ce questionnaire et la progression des différentes questions.

- 1) Quels types d'évaluations connaissez-vous ?
- 2) Quel intérêt a pour vous l'évaluation diagnostique ?
- 3) A quelle fréquence réalisez-vous des évaluations diagnostiques ?
- 4) Quel(s) support(s) préférez-vous utiliser pour ce type d'évaluation ? (exemples : questionnaire à choix multiples, oral collectif, jeu en groupe, exercice avec analyse du taux de réussite....)
- 5) Quand vous évaluez les élèves en grammaire, quel type d'évaluation privilégiez-vous ? Pourquoi ?
- 6) Cochez la ou les réponses qui vous correspondent, s'il y en a. Les évaluations diagnostiques en français vous aident à :
 - connaître les notions acquises et/ou non acquises pour chaque élève ;
 - ajuster le nombre de séances de vos séquences (prolonger ou écourter ces dernières) ;
 - analyser les mécanismes sources d'erreurs dans les apprentissages ;

- proposer des aménagements didactiques en corrélation avec les mécanismes à l'origine des erreurs rencontrées ;
- suivre l'évolution des élèves dans l'apprentissage d'une même notion ;
- autres réponses

1-1-2- L'échantillon

Ce questionnaire a été proposé à 15 personnes, nous deux comprises, pour confronter nos représentations au début de l'année à celles d'autres professionnels. La population se composait majoritairement de professeurs des écoles stagiaires, auxquels se sont ajoutés quatre enseignants de CE2 de profils variés. Nous avons ainsi interrogé une remplaçante titularisée depuis une dizaine d'années et ayant enseigné en Afrique du Sud, deux enseignantes titulaires de leur poste qui entraient dans leur vingtième année de pratique et une enseignante dans sa quatrième année de titularisation nouvellement arrivée sur un poste fléché. En ce qui concerne les professeurs stagiaires, certains avaient déjà fait des licences en langue et s'intéressaient donc particulièrement au français et aux pratiques relatives aux langues de manière générale. La majorité sortait d'un cursus plutôt orienté vers les sciences humaines.

1-2- L'évaluation diagnostique

Trois éléments composent cet outil : l'évaluation diagnostique proposée aux élèves, la grille de correction et une grille d'interprétation des causes possibles des erreurs observées. Chacun d'eux complète le précédent et cible un des questionnements ayant émergé suite à la pratique en classe et aux lectures réalisées lors de la construction du cadre théorique.

1-2-1- Les exercices proposés

Le premier élément sur lequel une réflexion a été menée correspond donc à la mise en forme de cette évaluation. La procédure choisie a consisté à adapter la démarche de Rey au cas des déterminants, donc à proposer trois étapes. L'objectif étant de vérifier s'il était pratique de choisir ce format pour les évaluations diagnostiques, tant dans la préparation du contenu que pour l'interprétation des résultats. Le document qui suit présente les différents exercices proposés. S'il comprend effectivement trois étapes, nous avons choisi de scinder la dernière en

deux exercices (le troisième et le quatrième). Nous pensions que cela clarifierait les objectifs et consignes pour les élèves.

Exercice 1 : Entoure tous les déterminants du texte ci-dessous.

La montre

Hier soir, après la rentrée de l'école, un facteur est venu et il a apporté un paquet pour moi. C'était un cadeau de mémé. Un beau cadeau et vous ne devinerez jamais ce que c'était : une énorme montre bracelet ! Ma très vieille maîtresse et les copains vont faire une drôle de tête. Papa n'était pas là parce que ce soir il avait un dîner pour son nouveau travail, et maman m'a appris comment il fallait faire pour remonter la montre et elle me l'a attaché autour du poignet.

Extrait de *Les récréés du petit Nicolas*, retransformé pour l'évaluation

Exercice 2 : Relis le texte puis réponds à chacune des consignes dans l'ordre.

La montre

Hier soir, après la rentrée de l'école, un facteur est venu et il a apporté un paquet pour moi. C'était un cadeau de mémé. Un beau cadeau et vous ne devinerez jamais ce que c'était : une énorme montre bracelet ! Ma très vieille maîtresse et les copains vont faire une drôle de tête. Papa n'était pas là parce que ce soir il avait un dîner pour son nouveau travail, et maman m'a appris comment il fallait faire pour remonter la montre et elle me l'a attaché autour du poignet.

Extrait de *Les récréés du petit Nicolas*, retransformé pour l'évaluation

- a) **Entoure chaque nom commun.**
- b) **Recopie sur la feuille à carreaux chacun des noms que tu as repérés et le mot qui se trouve juste avant.**

c) Si le mot qui se trouve devant est un déterminant, écris D au-dessus de ce mot.

d) Si ce n'est pas un déterminant souligne dans le texte le déterminant associé au nom. **Exercice 3 : Entoure le déterminant dans les groupes de mots suivants.**

une bouteille

une eau claire

la capitale

un bouquet fleuri

sa raquette

une langue de bois

Exercice 4 : Entoure tous les déterminants dans chacune des phrases suivantes.

a) Mon chat mange des croquettes.

b) Les chats, les chiens, les lapins sont des animaux de compagnie.

c) Sa langue lui sert à nettoyer son pelage.

d) Cet animal incroyable dort dans la maison ou dehors, au soleil.

Les deux premiers exercices, comme le suggérait Rey, proposent donc une même tâche. Nous avons par conséquent laissé le même texte avec une question d'ordre général au début (entourer les déterminants) puis dans le second exercice une suite de questions pour guider l'élève dans la tâche à accomplir. Nous avons alors pensé proposer d'abord de repérer les noms puis ensuite de s'intéresser aux termes devant les noms et dans un troisième temps seulement de réfléchir à la classe de ces mots. La dernière phase devant permettre de vérifier si l'élève, en reconnaissant que le terme directement en contact avec le nom n'est pas un déterminant, arriverait à le retrouver dans le texte. Nous nous sommes énormément questionnées, au moment de confectionner cette évaluation, sur le support texte notamment (difficulté du lexique, longueur du texte, nombre et variété des déterminants présents ainsi que leur place). Nous avons donc lu différentes méthodes de français, une variété d'albums de jeunesse et choisi le texte que nous considérons le plus propice à cet exercice. Nous l'avons ensuite légèrement modifié pour ajouter des déterminants de nature variée et pour présenter des déterminants éloignés des noms

qu'ils désignaient. Les troisième et quatrième exercices, pour finir, correspondaient pour leur part à des tâches "simples". Il ne s'agissait dans le premier cas que de groupes nominaux décontextualisés. Dans le deuxième cas, nous amorçons la contextualisation, puisque les élèves devaient se repérer à l'intérieur d'une phrase, mais à un niveau moindre que celui du texte. Les phrases étaient en effet indépendantes les unes des autres.

1-2-2- L'échantillon concerné par l'évaluation et les modalités de passation

Cette évaluation a été passée dans deux classes de CE2 de l'école de Coralie. Plusieurs élèves manquaient à l'appel. Par conséquent, au total, nous avons collecté 40 évaluations au lieu de 46 copies prévues initialement. Il s'agit, comme pour le questionnaire et les entretiens, de « *composantes* » de la population (l'ensemble des élèves de CE2 à La Réunion) « *non strictement représentatives mais caractéristiques de la population* » (Van Campenhoudt & al., 2017, p. 212). Nous avons initialement prévu de compléter ce recueil par la passation dans deux classes de l'école de Marion durant la semaine de rentrée de la période 4. Les circonstances particulières (pandémie) et le confinement imposé ne nous ont malheureusement pas permis de pousser plus loin l'investigation, ni de procéder aux modifications sur l'évaluation envisagées après ce retour sur le terrain. Ces biais seront revus dans la partie 2-5 sur les précautions à prendre concernant cette étude.

Dans les deux cas, le déroulement a été similaire. La séance a commencé par l'annonce de la séquence qui serait abordée la semaine suivante (les déterminants). Suite à cela, l'enseignante a annoncé que, comme à l'accoutumée, les élèves allaient passer une évaluation de trente minutes, écrite, anonyme et non notée. Elle a insisté sur le fait que cela devait lui permettre de décider des exercices qu'elle leur proposerait donc qu'il fallait absolument qu'ils restent concentrés. Avant de procéder à la distribution des copies, l'enseignante a lu le texte et explicité les consignes, afin que les élèves non-lecteurs soient le moins possible désarçonnés. Après la distribution, l'enseignante a pris près d'elle un groupe d'élèves à besoins éducatifs particuliers pour observer leur progression dans les différents exercices et proposer une aide la plus individualisée possible. Après trente minutes, l'enseignante a récupéré les copies, que l'évaluation soit terminée ou non.

1-2-3- La grille de correction

Cette grille a été confectionnée à partir de nos lectures théoriques. Son objectif vise à faciliter le temps de correction, en proposant au correcteur une liste d'erreurs à repérer et en permettant un relevé rapide de ces dernières. Le fait d'ajouter une colonne pour le total d'erreurs par famille d'erreurs et une ligne pour celui constaté par exercice doit permettre de rapidement vérifier si les constats sont similaires d'un évaluateur à l'autre, pour des copies identiques.

Exercice Types d'erreurs	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4	Total erreurs
Entoure le terme qui précède le nom alors que celui-ci n'est pas un déterminant	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	
Oubli des déterminants présentant des variations morphologiques (du, d', l', aux)	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	
Oubli des déterminants qui précèdent une autre classe de mot que le nom	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	
Oubli des déterminants autres que les articles définis et indéfinis	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	
Entoure systématique les mots courts	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	

Réponses incohérentes	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	
Autres : à préciser	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	
Total erreurs					

1-2-4- L'interprétation des erreurs

Après nos différentes lectures, nous avons été confortées dans l'idée que l'évaluation doit permettre une adaptation du contenu des enseignements ainsi qu'une éventuelle différenciation. Or, pour pouvoir adapter les enseignements, relever les erreurs n'est pas suffisant, il faut pouvoir les comprendre ou du moins essayer, en émettant une ou plusieurs hypothèses sur les processus d'apprentissages et représentations des élèves en cause. Nous avons donc conçu une grille reprenant la plupart des éléments présentés dans le cadre théorique (interprétations de l'erreur selon Rey et selon Pellat essentiellement, mais aussi quelques aspects relatifs à l'ensemble des disciplines). Cette partie de l'outil est présentée ci-dessous.

Causes possibles des erreurs	Total
Incompréhension des consignes.	
Représentations initiales erronées (exemple : tous les mots courts sont des déterminants)	
Mobilisation incorrecte des pré-acquis (erreurs identiques dans les exercices 1 et 2)	
Incompréhension de la tâche à effectuer (erreurs uniquement à l'exercice 1)	
Maîtrise insuffisante des ressources nécessaires pour la notion abordée (erreurs aux exercices 3 et 4)	

Méconnaissance de la procédure à mettre en place pour identifier un déterminant.	
Incompréhension du rôle des déterminants (l'élève ne reconnaît pas les déterminants possédant des variations morphologiques)	
Autres (à préciser)	

1-3- Les entretiens

1-3-1- Choix du type d'entretien

Les dernières données ont été obtenues à partir d'entretiens, puisque seulement deux classes de CE2 ont pu tester notre outil. Nous souhaitons donc compléter ces données. Choisir cette méthode de recueil de données permet en effet, selon Van Campenhoudt et *al.* (2017, p. 241) de « *retirer [...] des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés* ». De fait, les représentations propres à chaque personne interrogée nourrissent le questionnement initial, en apportant parfois des éléments complémentaires ou contradictoires par rapport aux réponses attendues par les chercheurs. De plus, l'entretien se prêtait particulièrement au contexte de l'étude, puisqu'il permet « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés* » (Van Campenhoudt & *al.*, 2017, p. 244). Or, l'entretien regroupant à lui seul toute une diversité de pratiques (telles que l'entretien semi-directif, biographique, de pré-enquête etc....), un nouveau choix s'imposait. C'est finalement l'entretien « *semi-directif* » (Sauvayre, 2013, p. 9), aussi appelé « *entretien guidé* », qui a été retenu pour ce mémoire. Ce dernier vise en effet à faciliter l'échange et permet d' « *approfondir un domaine spécifique et circonscrit, explorer des hypothèses sans qu'elles soient définitives, et inviter l'enquêteur à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur* ». Parmi cette forme précise d'entretien, nous avons élaboré un guide plutôt « *thématique* » dans lequel les questions ne sont pas formulées à l'avance mais « *une liste de thème à aborder* » a été anticipée.

Voici la grille constituée pour ces entretiens.

<i>Thème des questions</i>	Réponse(s) attendue(s)
<i>Contexte de la classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Niveau *Lieu et si REP, REP+ *nombre total d'élèves *nombre d'élèves créolophones *élèves à besoins éducatifs particuliers et si oui combien *niveau général de la classe
<i>Modalités d'enseignement grammaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Séquences avec une thématique précise à chaque fois. *Système d'exercices écrits. *Eventuellement intégrer à d'autres matières (à vérifier si non mentionné spontanément).
<i>Pratiques liées aux déterminants dans la classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Pas d'évaluation diagnostique spécifique aux déterminants. *Séquence à ce sujet mais déjà évoqué lors des exercices des séquences précédentes.
<i>Erreurs liées au déterminant.</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Erreurs de reconnaissance (si non abordé, demandé si travaille uniquement sur la manipulation et le sens ou si travaille aussi la reconnaissance car outil mémoire ciblé sur reconnaissance et demander placement dans les progressions par rapport à la séquence sur la manipulation). *Erreurs d'utilisation.
<i>Remédiations mises en place</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Maintien de la séquence prévue sur le déterminant. *Cibler l'objectif des exercices selon les difficultés (ex : travailler plutôt sur l'utilisation correcte du genre si séquence sur la manipulation et erreur de ce type constatée).
<i>Analyse des erreurs (représentation sur les causes, les processus)</i>	Pas de réponse type attendue
<i>Perception de la première partie de l'outil : l'évaluation diagnostique (avis sur le format, est-ce que serait éventuellement utilisé, les plus et les choses à revoir)</i>	<ul style="list-style-type: none"> *Outil intéressant mais long. *Modifier les consignes de la question 2. *Oubli du recueil des représentations initiales à l'oral : c'est quoi un déterminant, pour les élèves.

1-3-2- Les personnes interrogées

Trois personnes ont été interrogées pour les entretiens. Toutes travaillent avec une classe de CE2, dans le secteur sud de l'île. Il s'agissait de deux professeures des écoles stagiaires et d'une

enseignante, titulaire depuis quatre ans et ayant déjà travaillé avec ce niveau de classe. Nous leur avons donné des prénoms fictifs : Susie et Sandrine pour les Stagiaires et Tiffany pour l'enseignante Titulaire. Nous avons en effet choisi des prénoms commençant par la même lettre que le poste auquel ils se réfèrent : S pour stagiaire et T pour titulaire.

Ces trois personnes se situent dans la même tranche d'âge : environ 40 ans.

2. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Nous utiliserons pour interpréter les données recueillies la méthode d'« *analyse de contenu* » (Van Campenhout & al., 2017, p. 298). Celle-ci permet en effet de « *regrouper [les données] par thèmes pertinents selon les hypothèses, les comparer les uns aux autres et les mettre en relation* ». Nous analyserons les outils dans l'ordre où ils ont été passés et non dans l'ordre des hypothèses. Nous commencerons donc par recouper les différentes réponses au questionnaire, afin de vérifier que notre quatrième hypothèse est juste.

2-1- Résultats et analyse du questionnaire

Nous avons commencé l'analyse des réponses en notant pour chaque question, les réponses proposées. Puis nous avons regroupé les réponses identiques, en vue de vérifier si certaines représentations étaient partagées. Une fois ces données collectées, nous les avons comparées aux objectifs initialement envisagés pour chaque question (Cf. tableau ci-dessous). Ensuite, nous avons mis en parallèle notre analyse et les critères de vérification de la quatrième hypothèse, dans le but d'infirmer ou confirmer cette dernière. Nous avons complété cette analyse par l'étude des analogies et contrastes entre les représentations des professeurs stagiaires et celles des titulaires.

Thèmes	Sous thèmes	Questions et objectifs sous-jacents
Évaluation	Représentations initiales des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Quels types d'évaluations connaissez-vous ?</u> • <u>Quel intérêt a pour vous l'évaluation diagnostique ?</u>

		<p>Objectif : connaître les représentations initiales de quelques enseignants de CE2 concernant l'évaluation de manière générale puis plus précisément pour l'évaluation diagnostique.</p>
	Utilisation des évaluations diagnostiques dans les apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • <u>A quelle fréquence réalisez-vous des évaluations diagnostiques ?</u> <p>Objectif : vérifier si ce type d'évaluation n'est proposé qu'une fois dans l'année, à chaque début de période, ou à chaque début de séquence.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cochez-la ou les réponses qui vous correspondent, s'il y en a. [...]</u> <p>Objectif : savoir si les enseignants interprètent autrement qu'en terme d'acquisition et non acquisition les résultats des évaluations diagnostiques.</p>
	Support de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Quel(s) support(s) préférez-vous utiliser pour ce type d'évaluation ? (Exemples : questionnaire à choix multiples, oral collectif, jeu en groupe, exercice avec analyse du taux de réussite...)</u> <p>Objectif : avoir un répertoire des supports privilégiés d'évaluation diagnostique dans la population interrogée (oral, écrite, manipulation...).</p>
Français	Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Quand vous évaluez les élèves en grammaire, quel type d'évaluations privilégiez-vous ? Pourquoi ?</u> <p>Objectif : savoir si la grammaire a été évaluée ou le sera lors des prochaines périodes.</p>

Pour la question sur les évaluations connues, nous avons relevé comme propositions l'évaluation diagnostique, formatrice, formative, sommative, critériée, normative, intermédiaire, finale et nationale. Les enseignants ont mentionné en majorité une triade : l'évaluation diagnostique avec 14 réponses (sur 15 personnes interrogées), sommative avec 13 réponses et formative avec 12 réponses.

En ce qui concerne les fonctions de l'évaluation diagnostique, nous avons recueilli les réponses suivantes : identifier les connaissances des élèves, identifier les compétences des élèves, différencier les apprentissages, analyser l'évolution, l'utiliser comme support pour l'enseignement, faire le point sur les représentations initiales et sur la maîtrise des prérequis pour adapter le contenu des séances, identifier les stratégies utilisées par les élèves. Dans le cas

particulier des connaissances et des compétences, une majorité d'exemplaires du questionnaire ne faisait part que des premières (les connaissances). Ainsi, seulement une copie a mis en parallèle connaissances et compétences, qui sont pourtant deux composantes différentes concernant les apprentissages. La réponse quasi unanime correspond donc à l'identification des connaissances des élèves (proposée par 14 personnes), suivie de très près par l'utilisation comme support dans les enseignements (9 personnes). Cette seconde réponse traduisant les choix didactiques à effectuer en fonction des erreurs constatées à l'évaluation diagnostique. Notre objectif pour ces deux questions a donc été atteint puisque nous avons pu avoir rapidement un regard sur les représentations de cet échantillon d'enseignants de CE2 vis-à-vis de l'évaluation et plus précisément l'évaluation diagnostique.

Plusieurs fréquences nous ont ensuite été proposées pour la pratique de l'évaluation diagnostique : en début d'année uniquement, en début de période, avant certaines séquences, avant chaque séquence et enfin en début de séance. Si la majorité des réponses ciblait le début d'année (moitié des interrogés) et avant chaque séance (6 personnes), nous avons pu constater certains recouvrements dans les pratiques. En effet, quelques enseignants réalisent une première évaluation en début d'année (nous supposons pour évaluer les attendus de fin d'année précédente) puis au début de certaines séquences. Nous nous sommes alors interrogées sur les facteurs induisant le choix de ces séquences. D'autres enseignants proposaient une évaluation écrite, en début d'année, puis des évaluations orales en classe systématiquement au début des leçons. Un autre fonctionnement consistait à réaliser une évaluation, écrite ou orale, en début de séquence et à la compléter par des évaluations au début de certaines séances. Là encore, nous nous sommes questionnées sur le contexte et la manière de choisir ces séances. Nous avons ici pu répondre à notre objectif : dans le cas de cet échantillon, les pratiques s'opposent entre les enseignants. Certains se limitent à une évaluation diagnostique en début d'année, d'autres usent de ce type d'évaluation plus régulièrement (début de séquences, voire de séances).

La dernière question traitant de l'utilisation de l'évaluation diagnostique visait à vérifier si, dans leur pratique quotidienne, les enseignants s'arrêtent à un listing des compétences et savoirs acquis ou non ou s'ils cherchent à exploiter les erreurs constatées. Nous avons trouvé les propositions suivantes parmi les réponses données : connaître les notions acquises et/ou non acquises (14 fois), ajuster le nombre de séances des séquences (11), analyser les sources d'erreur dans les processus d'apprentissages (8), proposer des aménagements didactiques en corrélation avec les causes de l'erreur (8), suivre l'évolution des élèves dans l'apprentissage

d'une même notion (9). Nous avons également constaté que certaines réponses étaient cochées ensemble, par le même sous-groupe de personnes. Nous avons donc pu observer quatre profils différents d'enseignants :

- ceux pour qui l'évaluation diagnostique permet de connaître les acquis mais aussi d'ajuster sa séquence et de proposer une différenciation ;
- ceux qui iront jusqu'à analyser les causes d'erreurs sans pour autant les utiliser pour aménager leur séquence, et qui compareront les performances des élèves en début et fin d'apprentissage ;
- les personnes ayant coché toutes les propositions ; pour autant, s'agit-il d'une réponse reflétant leurs pratiques ou plutôt d'une réponse idéaliste, telle que suggérée par les manuels ?
- et enfin nos deux questionnaires, dans lesquels l'évaluation diagnostique occupe toutes ces fonctions à l'exception du suivi de l'évolution des apprentissages (non pas parce qu'elle ne le pourrait pas mais parce nous considérons les évaluations formative et formatrice plus efficaces pour cet objectif).

Au vu de ces résultats, nous pouvons constater que si la quasi-totalité des personnes interrogées utilise bel et bien l'évaluation diagnostique pour estimer les pré-acquis, beaucoup d'entre elles ne s'arrêtent pas à ce stade. Elles essaient au minimum de prolonger ou écourter les apprentissages en fonction des besoins et la moitié d'entre elles tente de comprendre les processus en cause dans l'erreur. Il semblerait donc que notre grille d'analyse des origines possibles d'erreurs puisse aider cet échantillon d'enseignants, soit pour faire gagner du temps aux personnes s'essayant déjà à cet exercice mais pour qui il resterait chronophage, soit pour rassurer les personnes qui ne chercheraient pas les causes des erreurs parce qu'elles n'auraient pas idée des processus potentiellement en jeu.

La quatrième question concernait les supports choisis par les enseignants pour les évaluations diagnostiques. Ceci notamment pour vérifier si, une fois l'outil conçu, celui-ci pourrait se révéler utile pour nos collègues. L'échantillon a majoritairement signalé qu'il utilise l'écrit (apparu à 12 reprises). Presque deux tiers de la population utilise l'écrit en corrélation avec des évaluations à l'oral et en classe entière (9 personnes) et deux enseignants ont proposé de passer par le jeu sans préciser les modalités de ce dernier. Ces résultats ont continué de nous conforter dans le choix de l'écrit pour la réflexion de notre outil.

Les derniers éléments d'information recueillis avec ce questionnaire concernaient les pratiques d'évaluation en grammaire, afin de savoir notamment si l'outil que nous testions pourrait éventuellement intéresser des collègues pour les périodes 3, 4 ou 5. Il est important de noter premièrement que nous demandions de justifier la réponse. Or, seule une personne a pris en compte ce versant de la question. Un tiers seulement de l'échantillon utilise des évaluations diagnostiques en grammaire, le plus souvent en proposant une évaluation sommative en fin d'apprentissage et, dans le cas d'une personne, en agrémentant avec des évaluations formatives. Toutefois, ce résultat est à relativiser encore plus que les précédents, puisque quatre personnes ont confondu type d'évaluation et modalité d'évaluation, en répondant « à l'écrit ».

Pour compléter cette analyse, nous avons comparé les réponses données par les enseignants titulaires aux réponses des professeurs des écoles stagiaires (PES) quant à l'évaluation diagnostique et l'évaluation en grammaire. Mis à part quelques différences, il s'est avéré que les enseignants titulaires ont dans l'ensemble des discours identiques à ceux des PES. Dans le cas de la première question par exemple, la différence principale concernait l'ajout pour un titulaire de l'évaluation « critériée » et pour deux d'entre eux de l'évaluation « normative ». Mais dans les deux cas, nous avons retrouvé les termes de « diagnostique », « sommative », « formative ». La seule divergence de point de vue réellement constatée s'est opérée sur la deuxième question. En effet, si les titulaires ont toujours mentionné l'intérêt de l'évaluation diagnostique pour connaître le niveau des élèves, ce sont essentiellement les PES qui en ont souligné les plus-values pour la différenciation et l'analyse des processus en cause dans l'erreur.

En conclusion, les différentes interprétations que nous avons réalisées nous ont conduites à **invalidier notre quatrième hypothèse**. Pour rappel, nous envisagions que les enseignants utilisent les évaluations diagnostiques en français uniquement à l'écrit, en début de séquence, avec l'objectif d'évaluer les acquis. Or, la moitié de l'échantillon propose à la fois une analyse en classe entière à l'oral et à l'écrit, pour connaître le niveau de connaissances et de compétences initiales de leurs élèves. De plus, si les professionnels interrogés réalisent effectivement des évaluations en début de séquence, ils ne se bornent pas à cet aspect de l'évaluation diagnostique, les fréquences d'utilisation restant très variables. Pour terminer, la moitié des enseignants a répondu chercher à comprendre les causes des erreurs ou au minimum utiliser les erreurs constatées pour différencier les apprentissages.

2-2- Interprétation des résultats des évaluations diagnostiques

Dans cette partie, nous analyserons la correction de quatre professeurs des écoles stagiaires, dont les nôtres. En revanche, les collègues ayant testé notre outil ont disposé de moins de temps pour le prendre en main. Par conséquent, ils n'ont corrigé que les copies de la classe de Coralie. Nous leur avons demandé de corriger les copies d'une même classe, pour recueillir des données comparables. Pour rappel, nous avons fait passer l'évaluation à deux classes de CE2, soit à 40 élèves au total. Nous commencerons par comparer les résultats obtenus pour la première classe par Coralie et Sarah (binôme de PES), dont la correction a été effectuée sans notre outil. Ensuite, nous analyserons la correction de Simon et Marion (2^{ème} binôme de PES), réalisée cette fois-ci avec les deux grilles. Nous terminerons par confronter les travaux de Coralie et Sarah à ceux de Simon et Marion, puis dans un deuxième temps, ceux de Coralie et Marion pour la deuxième classe.

Nous avons premièrement constaté que, sans grille, Coralie et Sarah ont opté pour la même méthode de classement des erreurs. De fait, elles ont répertorié les classes de mots que les élèves confondaient avec les déterminants. Deuxièmement, en ce qui concerne la méthode utilisée pour compter les erreurs, étant donné les quantités trouvées, il semble qu'elles aient choisi de noter les erreurs chaque fois qu'elles les rencontraient (plutôt qu'une fois par copie). Cependant, si Coralie a choisi de répertorier les erreurs sans distinguer les exercices, Sarah a pour sa part réalisé des grilles pour chaque exercice. Troisièmement, leurs critères de correction ont également présenté quelques divergences. Ainsi, si dans les deux cas, l'on pouvait retrouver des erreurs liées aux prépositions ou aux pronoms par exemple, Sarah a davantage précisé son classement. Elle a par exemple mentionné des erreurs liées aux tournures emphatiques, aux déictiques ou encore aux groupes nominaux. De son côté, Coralie a ajouté une catégorie pour les copies impossibles à corriger et pour les déterminants oubliés. Malgré ces divergences, toutes deux se sont rejointes sur les types d'erreurs dominants. En effet, leurs résultats ont mis en avant des erreurs liées aux prépositions (66 pour Sarah, 37 pour Coralie) et aux pronoms (57 pour Sarah, 38 pour Coralie).

Enfin, pour l'analyse des erreurs, les différences se sont majorées. Il n'y a aucune interprétation en commun. De cette manière, Sarah a proposé les causes suivantes :

- le mot devant le nom est toujours un déterminant ;
- oubli des déterminants trop éloignés
- confusion entre déterminant et groupe nominal

- surcharge cognitive
- confusion adjectif-nom
- confusion déterminant possessif-pronom
- confusion préposition-déterminant.

Coralie, de son côté, a envisagé que les erreurs pouvaient découler d'une :

- incompréhension des consignes ;
- assimilation des déterminants aux petits mots ;
- méconnaissance générale des déterminants ;
- méconnaissance des déterminants possessifs et démonstratifs uniquement ;
- inattention.

De plus, Coralie a comptabilisé les causes d'erreurs tandis que Sarah non. Les causes majoritairement retrouvées par Coralie ont ainsi été l'assimilation des déterminants à des petits mots (14 élèves) et la méconnaissance des déterminants possessifs et démonstratifs (6 élèves). A priori, il semblerait pour l'instant que la grille d'interprétation des causes soit l'aide la plus intéressante à proposer en complément de l'évaluation. En effet, dans les deux cas, ces enseignantes se sont limitées à quelques constats sans interpréter les mécanismes d'apprentissages. Elles n'ont proposé presque aucune des causes retrouvées dans cet outil. Leur proposer la grille d'analyse des causes aurait peut-être permis de diminuer les divergences constatées dans cette phase de la correction.

Pour ce qui est de la correction de Simon et de Marion avec outil, nous avons constaté des différences, contrairement à ce que nous attendions. En effet, dans les deux cas ces enseignants ont choisi de comptabiliser chaque erreur rencontrée (même si celle-ci se présentait plusieurs fois dans une même copie). Néanmoins, nous avons relevé des différences très importantes au niveau du comptage. A titre d'exemple, Simon a comptabilisé au total 28 erreurs liées au fait d'entourer les mots devant les noms, contre 197 pour Marion. De la même manière, Marion a détaillé dans la colonne « *autre* » plusieurs typologies, telles que l'« *oubli des articles* », « *entoure des mots pas courts et pas devant un nom* », « *entoure tous les mots ou aucun mot* » etc...Ce n'a pas été le cas pour Simon. Cette dernière catégorie d'erreurs a été la principale relevée par Marion (497 erreurs) alors que Simon n'a compté que 35 erreurs. Ce dernier, pour sa part, a désigné comme principale catégorie l'oubli des déterminants présentant des variations morphologiques (94 erreurs). En ce qui concerne le total d'erreurs par exercice, Simon comme Marion ont tenté de relever toutes les erreurs dans les deux premiers exercices. Cependant, Simon a comptabilisé 85 erreurs par exercice tandis que Marion a compté largement

plus d'erreurs dans le second exercice (405 erreurs contre 205 pour le premier). Au vu de ces écarts considérables, nous pouvons d'ores et déjà considérer que la grille de correction ne permet pas de limiter les biais liés au correcteur. Vérifions si c'est aussi le cas pour la grille d'interprétation.

Si les corrections de Marion et Simon présentent des différences au niveau du relevé des causes d'erreur, leur processus principal a néanmoins été le même. Effectivement, pour Simon, aucune cause ne ressortait plus qu'une autre, le comptage étant relativement proche pour chacune d'elles. Cependant, celle relevée le plus de fois a été la « *maîtrise insuffisante des ressources* » (39). Étant donné ce chiffre nous avons vérifié avec l'intéressé la méthode qu'il avait utilisée. Simon a opté pour compter le nombre d'erreurs par élève, en cochant une case pour chaque exercice quand il le pouvait. De son côté, Marion a aussi retrouvé la « *maîtrise insuffisante des ressources* » comme cause principale (11 fois). Toutefois, elle a choisi de ne relever qu'une cause d'erreur par élève, pour l'ensemble de la copie. Là encore, nous constatons que cette grille ne permet pas d'uniformiser les pratiques d'évaluation.

Étant donné les discordances entre les catégories d'erreurs, nous n'avons pu en comparer que certaines. Nous avons retrouvé tout d'abord comme similitude, l'oubli des déterminants présentant des variations morphologiques. Cet oubli avait été envisagé par Coralie mais non relevé ensuite dans les copies. L'autre critère mis en évidence, avec et sans outil, correspond au fait d'entourer tous les mots courts (223 fois chez Sara, 142 chez Coralie, 18 pour Marion et 34 pour Vincent).

Pour les causes de l'erreur, nous avons constaté que Coralie a proposé deux catégories d'erreurs présentes dans la grille de correction :

- incompréhension des consignes ;
- représentations initiales erronées (exemple : tous les mots courts sont des déterminants).

Mais une fois encore, même si certains procédés de comptage se recoupaient, les résultats finaux se sont avérés nettement disparates. Marion n'avait par exemple associé que quatre productions d'élèves à la seconde catégorie, alors que pour Simon il y en avait 34 et pour Coralie 14.

Pour la deuxième classe, corrigée uniquement par Coralie et Marion, nous retrouvions des différences dans le comptage. Coralie a à nouveau compté les erreurs par copie alors que

Marion, en s'aidant de la grille, les a classées exercice par exercice. Dans cette classe en revanche, beaucoup plus d'élèves n'ont pas réalisé l'évaluation ou une partie de l'évaluation. Une nouvelle différence est donc apparue. Quand Coralie considérait les copies impossibles à corriger, Marion réalisait un double comptage en notant d'une part les exercices non réalisés et en prenant en compte d'autre part toutes les réponses qui auraient dû être entourées et ne l'étaient pas. Encore une fois, les corrections n'ont pas montré les mêmes résultats, loin de là. De cette manière, chez Coralie la majorité des erreurs concernait l'oubli de déterminants et les copies impossibles à corriger. Pour Marion, il s'agissait plutôt de l'oubli du nom (dans le deuxième exercice) et l'oubli des déterminants possessifs et démonstratifs. Pour l'interprétation des erreurs, le comptage s'est aussi réalisé différemment. Si Marion a comptabilisé une cause par copie, Coralie quant à elle, a relevé parfois plusieurs causes pour une même copie. Toutefois, Marion et Coralie sont d'accord sur la cause d'erreur la plus fréquente, soit « *une maîtrise insuffisante des ressources* » (16 copies chez Marion et 17 chez Coralie).

Pour conclure cette analyse des évaluations, nous avons comparé les adaptations proposées par ces quatre enseignants. Concernant la classe de Coralie, Simon et Sarah se sont rejoints en proposant de conserver la séquence telle quelle mais en commençant d'abord une phase d'entraînement sur des exercices décontextualisés. Coralie, quant à elle, a précisé qu'elle aurait maintenu la séquence sur les déterminants mais en ajoutant des exercices travaillant sur l'identification des noms. Enfin, Marion aurait consolidé les apprentissages préalables et donc réalisé cette séquence ultérieurement.

La correction de la deuxième classe a été uniquement réalisée par Coralie et Marion. Tout d'abord, Marion aurait proposé deux séquences en parallèle. Une visant à acquérir les fondamentaux (identifier un nom, manipuler les déterminants) et l'autre pour approfondir la notion (pour les élèves sachant déjà repérer des déterminants mais oubliant certaines formes). Pour finir, Coralie a envisagé de reprendre la procédure d'identification du nom et du déterminant à travers de la manipulation. Elle aurait également ajouté des exercices spécifiquement liés aux erreurs des élèves tels que l'association mots court / déterminants.

L'analyse de ces quatre corrections nous a conduites à **valider partiellement notre première hypothèse**. Nous l'avons formulée ainsi : utiliser la démarche de Bernard Rey pour

les déterminants et la compléter avec les causes recensées dans notre cadre théorique permet d'identifier l'ensemble des processus à l'origine des erreurs constatées. Les collègues n'ayant pas utilisé la grille ont effectivement proposé moins de causes. Pour valider entièrement cette hypothèse, il nous reste à vérifier si dans les entretiens, les collègues envisageront bel et bien moins de causes que dans la grille d'interprétation.

Nous avons ensuite **réfuté notre deuxième hypothèse**, selon laquelle ce format d'évaluation diagnostique, couplé à la grille de correction, limite les biais liés à l'évaluateur. Nous avons en effet constaté des écarts importants entre Simon et Marion dans la procédure de comptage et l'attribution des causes. De plus, pour les évaluatrices sans grille, plusieurs similitudes sont apparues dans l'organisation de la correction (catégories parfois identiques, erreurs principales identiques).

Enfin, nous avons **partiellement validé notre troisième hypothèse**, qui explique que l'évaluation diagnostique au début d'une séquence permet une analyse fine des erreurs rencontrées et induit donc des adaptations plus efficaces. Le versant sur l'analyse des types d'erreurs réalisées est effectivement validé, puisque les collègues n'utilisant pas la grille de correction ont proposé moins de causes et moins de critères pour le classement des erreurs. Cependant, pour les adaptations, nous n'avons constaté que peu de différences dans les propositions.

2-3- Analyse des entretiens

De manière générale, les trois enseignantes ont abordé les points attendus pour présenter leur classe. Le contexte est assez proche pour ces trois personnes. De fait, Sandrine et Tiffany pratiquent dans la même école et ont environ le même nombre d'élèves. La différence principale correspond à la présence d'une AESH dans la classe de Tiffany. Suzie enseigne quant à elle à 23 élèves, en REP+. Elle a précisé avoir plusieurs élèves suivis par le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et une élève allophone.

Pour la question abordant les modalités d'enseignement en grammaire, les trois enseignantes ont confirmé suivre des séquences en grammaire à partir de manuels et utiliser largement l'écrit. Il semblerait donc, à ce moment de l'entretien, que ces professionnelles puissent être intéressées par l'outil que nous testons. Pour ce qui est de la remobilisation des compétences en dehors des

créneaux de grammaire, Tiffany et Sandrine font parfois des rappels lors des dictées. Tiffany mentionne également des « productions d'écrit » tandis que Suzie ne fait pas du tout allusion à des situations de ce genre.

L'entretien s'est ensuite focalisé un peu plus sur les déterminants, pour permettre d'arriver finalement à l'analyse de notre outil. Sandrine et Tiffany n'avaient pas encore démarré de séquence sur les déterminants. En revanche, contrairement à Tiffany, Sandrine avait déjà commencé à faire certaines allusions à cette notion : « *Nous avons déjà travaillé sur (cherche ses mots)...les noms et les adjectifs donc forcément les déterminants sont implicitement liés* ». Suzie, pour sa part, avait clôturé sa séquence sur cette thématique. En revanche, elle n'avait pas proposé d'évaluation diagnostique. Sandrine a rapidement évoqué une évaluation en début d'année mais sans exercice portant spécifiquement sur les déterminants. Dans les trois cas, les réponses proposées correspondaient à celles attendues pour le thème des pratiques liées aux déterminants. Sandrine comme Tiffany ont alors dû imaginer des erreurs-types par rapport au profil de leur classe tandis que Suzie a pu s'appuyer sur les exercices réalisés avec ses élèves. Cette dernière, pour l'identification des déterminants, constate parfois que les élèves entourent « *le mot juste avant, ou ils entourent les petits mots* ». Elle observe aussi des difficultés dans la manipulation des déterminants, entre ceux « *pluriels et singuliers* ». Nous retrouvons donc bien les deux versants de l'erreur que nous avons imaginés : l'un propre à la reconnaissance des déterminants et l'autre plus spécifique à leur utilisation. Pour Sandrine et Tiffany, les erreurs envisagées étaient les suivantes :

- des problèmes de reconnaissance entre les différentes classes de déterminants (confusion entre « *un article défini et un article indéfini* ») ;
- des difficultés à utiliser le nombre correctement (« *écrire « les » alors que le nom est au singulier et inversement* ») ;
- des confusions entre « *les pronoms et les déterminants* ».

Là encore, nous distinguons reconnaissance et manipulation des déterminants.

En ce qui concerne l'interprétation de ces erreurs, nous n'attendions pas de réponse particulière. L'objectif était de vérifier que les enseignantes interrogées s'étaient déjà penchées sur la question, dans le cadre des déterminants. Sandrine comme Tiffany n'ont proposé aucune cause aux erreurs possibles. En effet, il aurait été difficile d'émettre des hypothèses sur des erreurs déjà hypothétiques elles-mêmes, puisque jamais ou quasiment jamais constatées ! De son côté,

Suzie assimile les erreurs qu'elle décrit à « *une mauvaise maîtrise de la langue* », « *une erreur d'inattention* » ou une incompréhension du rôle du déterminant.

La dernière question sur les déterminants et les erreurs des élèves ciblait les aménagements envisagés. Dans l'ensemble, les réponses récoltées ont été moins précises que ce que nous avions imaginé. En effet, ces trois personnes n'avaient encore jamais pris le temps de réfléchir à des remédiations pour cette notion. Elles sont donc restées évasives, en proposant toutes les trois des exercices écrits supplémentaires et plus ciblés (« *avec des codes couleurs* », par exemple). Seule Sandrine a proposé une piste supplémentaire, à destination des élèves ayant des difficultés avec le sens du déterminant : faire des analyses en « *lecture-compréhension* » pour comprendre l'impact de chaque classe de déterminant sur la phrase.

La dernière phase de ces entretiens a consisté à recueillir le ressenti de Suzie, Sandrine et Tiffany par rapport à notre outil. Pour des raisons de disponibilité, Suzie et Sandrine n'ont analysé que l'évaluation. Tiffany, qui avait un peu plus de temps, a aussi analysé la grille de correction et celle d'interprétation des erreurs. Elle s'est d'ailleurs montrée très enthousiaste, allant jusqu'à dire qu'elle mettrait en place cet outil dans sa classe. En effet, Tiffany s'est exprimée ainsi : « *le fait d'avoir donné le support et qu'ils aient à entourer, en fait moi je trouve ça vraiment pas mal. Ça évite en fait la copie qui prend énormément de temps même à ce niveau* ». Sandrine, pour sa part, a émis plus de réserves. Effectivement, si la progression des exercices l'a intéressée, elle a trouvé le texte « *un p'tit peu long* ». De plus, la formulation des consignes du deuxième exercice lui a semblé un peu complexe. Néanmoins, elle a proposé des pistes d'amélioration. Elle aurait par exemple « *donné [...] le nom entouré avec le mot juste avant. Et là [elle aurait] dit est-ce que c'est un déterminant ou pas, écris d ou pas* ». Suzie, pour finir, a été beaucoup plus réticente envers l'outil. Elle a tout d'abord rejoint le point de vue de Sandrine sur le deuxième exercice : « *pour un exercice diagnostique (réfléchi) je trouve qu'il est un peu complexe* ». Suzie a alors expliqué vouloir supprimer celui-ci, de même que le troisième exercice. Elle a ensuite précisé qu'elle ajouterait un exercice sur le sens des déterminants, sous forme de phrases à trous. Ces différentes réponses sont allées dans le sens de celles que nous attendions pour l'avis sur l'outil. Notamment le fait de modifier les consignes et la présentation du deuxième exercice.

Ces entretiens nous ont finalement permis de **valider notre première hypothèse**. En effet, nous avons déjà constaté pour la correction des évaluations que les évaluatrices n'utilisant pas la grille proposaient moins de causes aux erreurs retrouvées. Le cas présent, nous remarquons que les trois enseignantes interrogées ne proposent, elles aussi, qu'une ou deux erreurs possibles et qu'elles n'ont pas d'explications s'agissant de leur origine. Nos grilles de correction et d'interprétation pourraient donc apporter une aide à cette réflexion. De plus, sur trois personnes interrogées, deux envisagent effectivement d'utiliser cet outil dans leur classe car elles le considèrent progressif et complet.

2-4- Mise en commun de ces différents résultats et précautions à prendre concernant les différentes interprétations

Nous commencerons cette partie par une comparaison entre les résultats de nos quatre hypothèses, afin de vérifier si notre hypothèse générale est caduque ou non. Nous poursuivrons avec les limites de cette étude et les précaution à prendre vis-à-vis des résultats.

L'invalidation de la quatrième hypothèse (relative aux modalités des évaluations diagnostiques en français) a permis de souligner l'utilisation de l'oral comme de l'écrit lors de ces évaluations. Elle a également mis en avant le fait que les enseignants interrogés utilisaient l'évaluation diagnostique pour comprendre quels processus entraînaient les difficultés de leurs élèves. Cette volonté des enseignants de comprendre les causes de l'erreur concordait avec la partie validée de notre troisième hypothèse : le fait que l'évaluation diagnostique permette une analyse fine des types d'erreurs. De plus, cette analyse fine pouvait être facilitée par l'utilisation de notre format d'évaluation ainsi que de notre grille d'interprétation (hypothèse 1).

Néanmoins, nous avons pu observer que, si la prise en compte des difficultés des élèves est facilitée par la réalisation d'une évaluation diagnostique, les variétés dans les pratiques d'enseignement restent importantes. En effet, comme l'a prouvé l'invalidation de l'hypothèse 2, il est difficile de limiter les biais entre correcteurs. Proposer un support référent ne permet donc pas toujours d'uniformiser les pratiques des correcteurs. Toutefois, nous n'avons pas précisé dans notre **hypothèse générale** dans lequel de ces deux cas nous nous trouvions. Nous pouvons donc **la valider**, en émettant quelques précautions quant à l'interprétation des résultats. Il semblerait ainsi, d'après notre étude, que **l'évaluation diagnostique permette aux enseignants d'avoir des pratiques plus efficaces**.

Bien que nous ayons validé notre hypothèse générale, certaines précautions sont à prendre concernant l'interprétation de nos résultats, comme nous le mentionnions dans le paragraphe précédent. Pour commencer, du fait des circonstances exceptionnelles actuelles (confinement), nous avons testé notre outil dans deux classes, au lieu des quatre prévues. Au départ, nous souhaitions mobiliser deux classes, apporter les modifications nécessaires à l'outil puis le tester à nouveau sur deux autres classes.

Deuxièmement, notre échantillon d'élèves n'a concerné que des classes du sud de l'île. Il aurait été intéressant, pour que celui-ci soit plus représentatif, de procéder à des tests dans les quatre secteurs de l'île. De la même manière, nous n'avons interrogé que trois enseignantes dont deux professeurs des écoles stagiaires. Nous aurions pu compléter cette population en interrogeant des enseignants de l'île entière. Ce dernier point fait d'ailleurs écho à la validation de notre première hypothèse. Nous avons en effet utilisé le terme "l'ensemble" des erreurs, soit toutes les erreurs. Celui-ci nous a interrogées avec le recul car, si nous n'avons pas trouvé de cause supplémentaire par rapport à celles recensées dans la grille d'interprétation, peut-être en existait-il quand même. Elles auraient pu émerger en interrogeant d'autres enseignants ou en faisant passer le test à d'autres classes.

Troisièmement, pendant la correction, deux des participants n'ont pu corriger qu'une seule classe. Par conséquent et malgré nos tentatives de réduire les biais lorsque nous avons interprété les données, l'étude n'a forcément pas été aussi fiable que si nous avions comparé l'évaluation des deux classes à chaque fois. Par rapport à cette phase de correction, nous avons également constaté que demander aux élèves d'utiliser plusieurs supports dans l'exercice 2 (entourer les noms sur la feuille puis les recopier ailleurs) conduisait à des incohérences entre la première et la deuxième consigne. Incohérences qui ont d'autant plus compliqué la correction, majorant les risques de biais. Ensuite, concernant le comptage, nous avons constaté deux méthodes : soit relever les types d'erreurs une fois par copie soit les compter systématiquement. Pour un gain de temps et pour uniformiser les pratiques, nous aurions pu indiquer d'utiliser la première méthode. Le dernier biais relatif à la correction concernait la colonne des totaux d'erreurs, par types d'erreurs. De fait, nous avons prévu cette colonne pour pouvoir avoir une vue d'ensemble sur les différentes corrections avec l'outil. Cependant, la quantité de déterminants de chaque catégorie n'étant pas égale dans les exercices, il y avait forcément des lignes pour lesquelles les erreurs étaient moins représentées. Cela a pu induire des biais dans l'interprétation des erreurs. Pour une utilisation généralisée et plus fiable, nous proposerions donc de ne garder que les totaux par exercice, et de ne compter qu'une fois les différentes erreurs par copie et par exercice.

Le dernier biais que nous pourrions mentionner a été induit par la méthode d'observation que nous avons choisie (indirecte). Effectivement, selon Van Campenhoudt et *al.* (2017, p. 214), avec « *l'observation indirecte* », on constate « *deux intermédiaires entre l'information recherchée et l'information obtenue : le sujet à qui le chercheur demande de répondre et l'instrument constitué des questions à poser* ».

CONCLUSION

En conclusion, nous avons validé notre première hypothèse : utiliser la démarche de Bernard Rey pour les déterminants et la compléter avec les causes recensées dans notre cadre théorique permet d'identifier l'ensemble des processus à l'origine des erreurs constatées. Notre troisième hypothèse a quant à elle été partiellement validée. L'évaluation diagnostique au début d'une séquence permet bien une analyse plus fine des types d'erreurs. Cependant elle ne permet pas toujours une adaptation plus efficiente au niveau des pratiques d'enseignement. En revanche, nous avons réfuté nos deuxième et quatrième hypothèses. En effet, nous n'avons pas réussi à limiter les biais liés à l'évaluateur. De plus, si nous imaginions au départ que la plupart des enseignants effectuaient les évaluations diagnostiques uniquement à l'écrit, la population interrogée nous a démontré qu'il n'en est rien. L'oral est en effet souvent utilisé en complément de l'écrit. De la même manière, il s'est avéré qu'une grande partie de cette population réalise une analyse des causes d'erreurs lors de la correction des évaluations diagnostiques.

Ces recherches et ces réflexions nous ont permis d'évoluer dans notre pratique. Du côté des évaluations diagnostiques, plusieurs points nous semblent désormais incontournables. Tout d'abord, en les concevant, la vigilance est de mise pour la formulation des consignes (courtes, claires, avec des termes ne changeant pas de sens selon le contexte). De plus, nous sommes maintenant persuadées que ce type d'évaluation constitue une véritable aide pour concevoir les séquences. Il est donc important de la faire passer avant d'aborder chaque nouvelle notion. De manière générale, outre la formulation des consignes, nous avons découvert une variété de facteurs entraînant des erreurs indépendamment des matières. Nous tâcherons donc de les prendre en compte dans notre pédagogie.

Nous avons enfin songé à plusieurs pistes pour poursuivre notre réflexion. En effet, notre recueil d'informations s'est réalisé à l'île de la Réunion, véritable lieu de métissage linguistique. Nous nous sommes donc demandées comment nous pourrions prendre en compte ce contexte et adapter cette évaluation pour un public uniquement créolophone, par exemple. De fait, il est possible que les élèves créolophones rencontrent de nouvelles difficultés face à cette notion. Nous avons également envisagé, étant donné les différences minimales d'adaptations proposées entre les enseignants ayant eu à disposition une grille d'interprétation des causes d'erreur et les autres, de réfléchir à une grille donnant des pistes d'adaptation pour chaque source d'erreur.

L'évaluation : enjeux et limites. *Élaboration d'un outil portant sur les déterminants*

Résumé :

Cette étude porte sur l'évaluation diagnostique. A travers l'élaboration d'un outil, nous nous proposons d'analyser les enjeux de ce type d'évaluation ainsi que les limites potentielles. Notre objectif était de vérifier comment une évaluation proposant une analyse complète de la compétence d'identification des déterminants pouvait faciliter la démarche diagnostique. L'étude a commencé par un recueil de représentations initiales et de pratiques sur l'évaluation diagnostique en français, auprès de quinze enseignants, qui ont accepté de répondre à un questionnaire. Nous avons construit un outil en nous inspirant de la démarche proposée par Bernard Rey, que nous avons proposé à deux classes de CE2, d'une école située dans le sud de La Réunion. Nous avons ensuite procédé à l'analyse des copies. Deux enseignants stagiaires ont effectué cette analyse sans utiliser l'outil testé dans ce mémoire. Deux autres ont utilisé les grilles de correction et d'interprétation qui complètent le support à l'évaluation. Enfin, nous avons réalisé trois entretiens semi-directifs pour compléter notre étude.

L'outil élaboré permet semble-t-il l'identification de l'ensemble des processus à l'origine des erreurs constatées ainsi qu'une analyse plus fine des types d'erreurs. a

Mots-clés : évaluation diagnostique, grammaire, déterminants, biais, évaluateur, analyse erreurs

Evaluation: challenges and limits. *Development of a tool about determinants*

Abstract :

This study focuses on diagnostic assessment. Through the development of a tool, we propose to analyze the challenges of this type of evaluation as well as the potential limits. Our objective was to verify how an assessment that provides a comprehensive competency analysis to identify determinants could facilitate the diagnostic process. The study began with a collection of initial representations and practices on diagnostic assessment in French, of 15 teachers, who agreed to answer a survey. We built a tool inspired by the approach proposed by Bernard Rey, which we proposed to two classes CE2, in a school located south of Reunion island. We then analyzed the copies. Two teacher trainees carried out this analysis without using the tool tested in this thesis. Two others used correction and interpretation grids that complement the evaluation support. Finally, we conducted three half-structured interviews to complete our study.

The tool developed seems to allow identifying all the processes behind the observed errors as well as a more detailed analysis of the types of errors. However, this does not always lead to more effective adaptations and does not limit the biases of the evaluator himself.

Keywords : diagnostic assessment, grammar, determinants, bias, evaluator, mistakes analysis

BIBLIOGRAPHIE

1- Ouvrages

- Astolfi, J.-P. (2004). *L'erreur un outil pour enseigner*. Issy-les-moulineaux : ESF Éditeur.
- Bézu, P., Camenisch, A., Delhay, C., Meyer, J.-P., Petit, S., Pellat, J.-C. & Schmoll, L. (2017). *Quelle grammaire enseigner ?*. Paris : Édition Hatier.
- Hadji, C. (2018). *L'évaluation à l'école pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Édition Nathan.
- Marquet, J., Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff : Édition Dunot.
- Merle, P. (2019). *Les pratiques d'évaluation scolaire*. Paris : Édition PUF.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Édition Dunod
- Tomasonne, R. (2003). *Pour enseigner la grammaire*. **Ville** : Édition Delagrave

2- Articles de revues scientifiques

- Béland, S. & Marcoux, G. (2016). Regards sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 1-5.
- Chiss, J.-L. & David, J. (2011). La grammaire entre théorie et pédagogie. *Revue Le français aujourd'hui*, 2011(5), 9-20.
- Chiss, J.-L. & David, J. (2011). La didactique de la langue et des discours et la rénovation de l'enseignement du français. *Revue Le français aujourd'hui*, 2011(5), 33-47.
- Marcoux, G. & Béland, S. (2016). Retour sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 97-103.
- Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 193, 77-88.
DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4899>
- Rey, B. (2016). Est-il intéressant que l'évaluation des compétences scolaires soit « diagnostique » ? *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 7-28.

3- Webographie

a- Articles, dossiers

- Académie de Nantes (2014). *Dossier Évaluer pour faire réussir les élèves*. http://sti.ac-amiens.fr/IMG/pdf/evaluer_pour_faire_reussir_les_eleves-1-2.pdf (consulté le 11 avril 2020).
- Allal, L. (2017). *Comment former les enseignant à l'évaluation au service de la différenciation pédagogique ?* http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/17_-_Linda-Allal.pdf
- Institut Français d'Education, I.F.E. (2016). Dossier n°113. *La différenciation pédagogique en classe*. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Groupe départemental maîtrise de la langue, G.D.M.L. (2008). *Enseigner la grammaire à l'école primaire*. https://ressources.ac-montpellier.fr/sections/ia30/maitrise-langue/ressources/documents/enseigner-grammaire/downloadFile/file/Enseigner_la_grammaire_a_l_ecole_primaire.pdf?nocache=1341325478.92
- Contant, C. (2019). *La grammaire moderne*. <http://bescherelle.ca/la-grammaire-moderne/> (consulté le 11 avril 2020).
- Joste, A. (2017). *Aperçu synthétique de l'enseignement du français 1880 à 2010*. <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article242> (consulté le 11 avril 2020).
- Parents d'élèves de l'enseignement public, P.E.E.P. *Histoire des programmes scolaire*. <http://peep.asso.fr/peep/assets/File/Complement%20Lettre%20responsables/Histoire%20programmes%20scolaires%20Version%20définitive.pdf> (consulté le 11 avril 2020).

b- Sites consultés

- Larousse en ligne, définition du terme grammaire. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802?q=grammaire#37745> (consulté le 17 janvier 2020).
- Encyclopédie Universalis. *Port-Royal*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/grammaire-de-port-royal/> (consulté le 11 avril 2020).

- Eduscol (2019). *L'école élémentaire*. <https://eduscol.education.fr/cid49225/l-ecole-elementaire.html> (consulté le 11 avril 2020).

c- Conférences

- Reuter, Y. (2017). Repenser l'erreur pour modifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation.
http://videos.cndp.fr/esen/site/16-17/eval_acquis_eleves/reuter_y_eval_acquis_eleves_janv17_video.mp4 (consulté le 11 avril 2020).

d- Littérature grise

- Évaluation, Livret personnel de compétences, BO n°22 du 7 juin 2007.
<https://www.education.gouv.fr/bo/2007/22/MENE0754101D.htm> (consulté le 13 avril 2020)
- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.
https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=E6D4E7791578990B7FB0EB814AF13FEB.tpdila10v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166882&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20160901 (consulté le 11 avril 2020).
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17 du 23 avril 2015.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compentences_et_de_culture_415456.pdf (consulté le 13 avril 2020).
- Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège, BO n°3 du 21 janvier 2016.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/PDF_BO_ME_N_3_21-1-2016_527917.pdf (consulté le 13 avril 2020).
- Traitement automatisé de données, BO n°39 du 16 novembre 2017.
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/PDF_BO_ME_N_39_848204.pdf (consulté le 13 avril 2020).
- Programmes du cycle 2 (en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018 - 2019).
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf (consulté le 13 avril 2020).

ANNEXES

Liste des annexes

Annexe A : Correction de l'évaluation de la classe de Coralie par Simon (utilisation de l'outil)

Annexe B : Correction de l'évaluation de la classe de Coralie par Sarah (sans outil)

Annexe C : Correction par Marion (utilisation de l'outil)

Annexe D : Correction par Coralie (sans outil)

Annexe E : Retranscription de l'entretien de Suzie

Annexe F : Retranscription de l'entretien de Sandrine

Annexe G : Retranscription de l'entretien de Tiffany

A/Correction de l'évaluation de la classe de Coralie par Simon (utilisation de l'outil)

➤ *Comptage et tri des erreurs*

Exercice Types d'erreurs	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4	Total erreur par type d'erreur
Entoure le terme qui précède le nom alors que celui-ci n'est pas un déterminant	Nombre d'erreurs : 9	Nombre d'erreurs : 10	Nombre d'erreurs : 0	Nombre d'erreurs : 9	28
Oubli des déterminants présentant des variations morphologie (du, d', l', aux)	Nombre d'erreurs : 29	Nombre d'erreurs : 30	Nombre d'erreurs : 15	Nombre d'erreurs : 20	94
Oubli des déterminants qui précède une autre classe de mot que le nom	Nombre d'erreurs : 16	Nombre d'erreurs : 18	Nombre d'erreurs : 0	Nombre d'erreurs : 12	46
Oubli des déterminants autres que les articles définis et indéfinis	Nombre d'erreurs : 8	Nombre d'erreurs : 10	Nombre d'erreurs : 1	Nombre d'erreurs : 11	30
Entoure systématiquement les mots courts	Nombre d'erreurs : 13	Nombre d'erreurs : 10	Nombre d'erreurs : 1	Nombre d'erreurs : 10	34
Réponses incohérentes (oui/non)					
Autres (à préciser)	Nombre d'erreurs : 10	Nombre d'erreurs : 7	Nombre d'erreurs : 10	Nombre d'erreurs : 8	35
Total erreurs par exercice	85	85	27	70	

➤ *Interprétation des erreurs*

Causes possibles des erreurs	Total
Incompréhension des consignes.	29
Représentations initiales erronées (exemple : tous les mots courts sont des déterminants)	34
Mobilisation incorrecte des pré-acquis (erreurs identiques dans les exercices 1 et 2)	30
Incompréhension de la tâche à effectuer (erreurs uniquement à l'exercice 1)	35
Maîtrise insuffisante des ressources nécessaires pour la notion abordée (erreurs aux exercices 3 et 4)	39
Méconnaissance de la procédure à mettre en place pour identifier un déterminant.	33
Incompréhension du rôle des déterminants (l'élève ne reconnaît pas les déterminants possédant des variations morphologiques)	27
Autres (à préciser)	

Exercice 3

Exercice 3.
réussi | pas de notion D/GN.
" " |
réussi erreur préposés "de" | notion (proble)
" " |
réussi sa n'est pas un déterminant. |
réussi déterminant = un / une |

Exercice 4

Exercice 4.
préposition | sans réponse
pronom |
verbes = même sonorité que "son" |
verbes = |
GN |
nom / D = |

➤ *Interprétation des erreurs*

Exercice 1

Hypothèse: ① devant un nom, il y a toujours un déterminant.
Généralisation.
② Confusion entre le nom et le déterminant
→ manque de connaissance il sélectionne les mots qu'il reconnaît

③ Trop loin du nom le déterminant n'est plus remarqué
⇒ manque de stratégie.
→ habitude au déterminant de base "le", "la", "une", "un"
④ se réfère au GN + adj pour repérer le déterminants.

Exercice 2

① Surcharge
cognitive.
manque d'espace.
→ confusion des
élèves.
la consigne.

② Confusion des
classes de mots
-adj / nom.

③ explication de
la leçon.

anglais = généralisation
d'une règle étrangère
(thésaurus élève)
confusion autre, prénom
autre

autre sonnet

copie 7 non
compréhensible

copie 10 = petit
mot = proportion
autre = nom.

de tête.

autre = matches nouvelle
à apporter

Exercice 3

au vu des résultats des exercices précédents, on ne sait pas si l'exercice est correcte parce qu'il est simplifié ou s'ils ont entouré le premier petit mot de chaque GN.

Exercice 4

Les élèves ne font que très peu la différence entre le déterminant possessif et le pronom + adj.
La préposition "de" est considérée comme un déterminant.
Confusion dans la consigne pas de différenciation entre le nom et le déterminant au niveau le GN dans son intégralité.

C/ Correction par Marion (utilisation de l'outil)

➤ Comptage et tri des erreurs

Classe de Coralie

Exercic Types d'erreurs	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4	Total erreurs par type d'erreur
Désigne le terme qui précède le nom alors que celui-ci n'est pas un déterminant	Nombre d'erreurs : 131 (de préposition, l'pronom...)	Nombre d'erreurs : 35 (de préposition, a, c', hier, soir...)	Nombre d'erreurs : 4	Nombre d'erreurs : 27 (sont, de prepo, à, ou, lui)	197
Oubli des déterminants présentant des variations morphologie (du, de, d', l', au, aux)	Nombre d'erreurs : 28	Nombre d'erreurs : 19	Nombre d'erreurs : 3	Nombre d'erreurs : 14	64
Oubli des déterminants qui précèdent une autre classe de mot que le nom	Nombre d'erreurs : 18	Nombre d'erreurs : 20	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	38
Oubli des déterminants autres que les articles définis et indéfinis	Nombre d'erreurs : 27	Nombre d'erreurs : 23 (« ma », « ce », « son »)	Nombre d'erreurs : 2	Nombre d'erreurs : 26	78
Désigne systématiquement les mots courts (compter une erreur seulement si	Nombre d'erreurs : 5	Nombre d'erreurs : 4	Nombre d'erreurs : 4	Nombre d'erreurs : 5	18

élève a fait ce type d'erreur, même si partout dans l'exercice)					
Réponses incohérentes (oui/non)	non	Oui (copies 2,3,4)	non	non	
Autres (à préciser)	Nombre d'erreurs : 58(oubli articles) 17 (entoure des mots pas courts ET pas devant un nom), 13 (entoure des mots courts mais pas systématiquement)	Nombre d'erreurs : 99(oubli des noms), 164(entoure des mots autres que des noms), 41 (oubli articles)	Nombre d'erreurs : 2(1a) ; 16 (entoure tous les mots ou aucun mot), 1(entour n et d)	Nombre d'erreurs : 6 (entoure des mots au hasard), 19 (oubli articles)	436
Total erreurs par exercice	297	405	32	97	

Deuxième classe

Exercic Types d'erreurs	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4	Total erreurs par type d'erreur
Entoure le terme qui précède le nom alors que celui-ci n'est pas un déterminant	Nombre d'erreurs : 2	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs : 2	4

Oubli des déterminants présentant des variations morphologie (du, de, d', l', au, aux)	Nombre d'erreurs : 6	Nombre d'erreurs : 34	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs : 10	50
Oubli des déterminants qui précèdent une autre classe de mot que le nom	Nombre d'erreurs : 7	Nombre d'erreurs : 85	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	92
Oubli des déterminants autres que les articles définis et indéfinis	Nombre d'erreurs : 5	Nombre d'erreurs : 54	Nombre d'erreurs : 6	Nombre d'erreurs : 26	91
Entoure systématiquement les mots courts	Nombre d'erreurs : 1	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs :	Nombre d'erreurs : 2	3
Réponses incohérentes (oui/non)	non	non	non	non	
Autres (à préciser)	Nombre d'erreurs : 16 (exercice non réalisé) ; 13(oubli articles) ;	Nombre d'erreurs : 245 (oubli noms) ; 163 (oubli articles) ; 1 (non réalisé) ; 5 (entoure des mots qui ne sont pas des noms)	Nombre d'erreurs : 5 (exercice non réalisé) ; 32(oubli article) ; 11(entoure GN) ; 3(entoure adjectifs)	Nombre d'erreurs : 8 (exercice non réalisé) ; 31 (oubli articles) ; 12 (entoure mot qui n'est pas un déterminant et qui ne précède pas nom) ; 10(entoure des noms ou GN) ; 4 (entoure des phrases entières ou presque entières)	559
Total erreurs par exercice	50	587	57	105	

➤ *Interprétation des erreurs*

Classe de Coralie

Causes possibles des erreurs	Total
Incompréhension des consignes.	
Représentations initiales erronées (exemple : tous les mots courts sont des déterminants)	4
Mobilisation incorrecte des pré-acquis (erreurs identiques dans les exercices 1 et 2)	
Incompréhension de la tâche à effectuer (erreurs uniquement à l'exercice 1)	
Maîtrise insuffisante des ressources nécessaires pour la notion abordée (erreurs aux exercices 3 et 4) ⇒ <i>Souvent coché car problème reconnaissance noms dans un texte</i>	11
Méconnaissance de la procédure à mettre en place pour identifier un déterminant.	1
Incompréhension du rôle des déterminants (l'élève ne reconnaît pas les déterminants possédant des variations morphologiques) ⇒ <i>Parfois rempli pour élèves qui reconnaissent variations morphologiques mais qui par contre entourent des formes identiques à certains déterminants (« ce », « de ») quand ce n'en sont pas</i>	6
Autres (à préciser)	

Deuxième classe

Causes possibles des erreurs	Total
Incompréhension des consignes.	
Représentations initiales erronées (exemple : tous les mots courts sont des déterminants)	

Mobilisation incorrecte des pré-acquis (erreurs identiques dans les exercices 1 et 2)	
Incompréhension de la tâche à effectuer (erreurs uniquement à l'exercice 1)	
Maîtrise insuffisante des ressources nécessaires pour la notion abordée (erreurs aux exercices 3 et 4)	16
Méconnaissance de la procédure à mettre en place pour identifier un déterminant.	3
Incompréhension du rôle des déterminants (l'élève ne reconnaît pas les déterminants possédant des variations morphologiques)	1
Autres (à préciser)	

D/ Correction par Coralie (sans outil)

➤ Comptage et tri des erreurs

Classe de Coralie

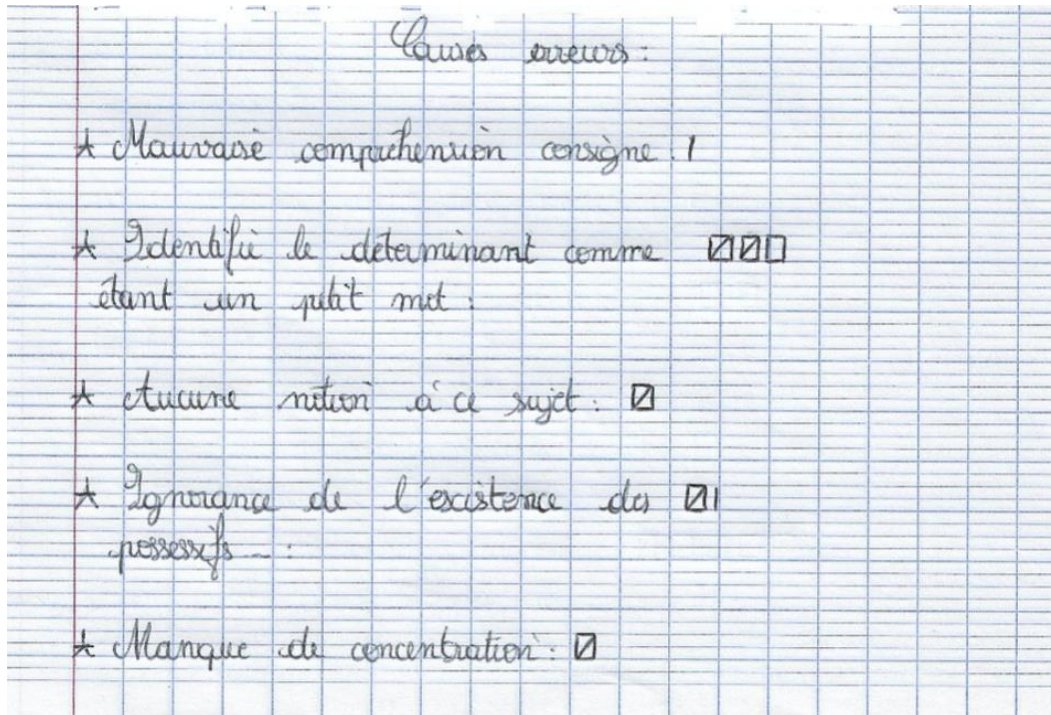
Types d'erreurs	
* Entoure un pronom personnel.	□□□□□□□□
* Entoure la préposition de ou à.	□□□□□□□□
* Entoure une marque de négation. ne, n' ou pas	□□□
* Entoure un pronom (lui).	□
* Nombre de copies impossible à corriger.	□
* N'identifie pas un déterminant.	□□□□□□□□□□□□
* Identifie un verbe (morpho. court).	□□□□
* Entoure une conjonction de coordination.	□□□□□□
* Entoure que.	□
* " là.	□□
* N'identifie pas les articles contractés.	

Deuxième classe

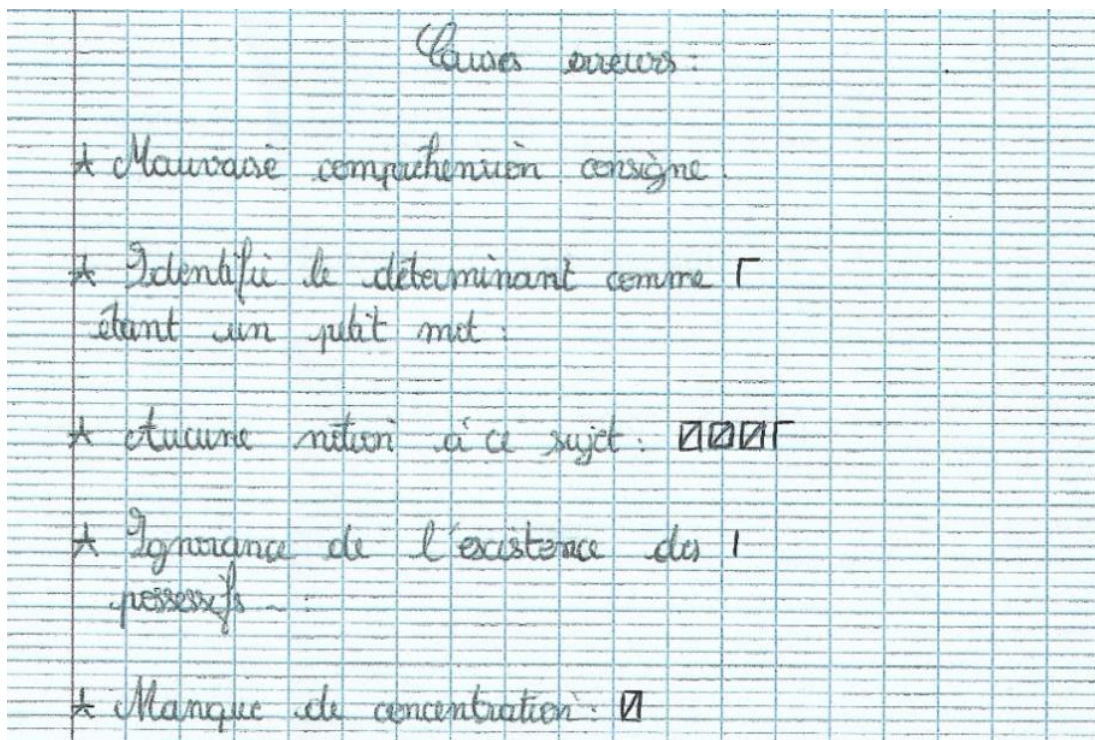
Types d'erreurs	
* Entoure un pronom personnel.	
* Entoure la préposition de ou à.	□
* Entoure une marque de négation. ne, n' ou pas	1
* Entoure un pronom (lui).	
* Nombre de copies impossible à corriger.	□□□□
* N'identifie pas un déterminant.	□□□
* Identifie un verbe (morpho. court).	□
* Entoure une conjonction de coordination.	□1
* Entoure que.	1
* " là.	
* N'identifie pas les articles contractés.	

➤ *Interprétation des erreurs*

Classe de Coralie



Deuxième classe



E/Retranscription entretien Suzie

Coralie : Tout d'abord merci d'avoir accepté cet entretien. Il s'agit d'un mémoire sur les évaluations diagnostiques en grammaire et plus précisément sur les déterminants. Comme tu peux t'en douter on s'intéresse aux CE2. Alors on va maintenant commencer l'entretien. **Est-ce tu peux me donner le contexte de la classe s'il te plait ?**

Suzie : C'est une classe de CE2 de 23 élèves en REP+. Avec comme toutes les classes des niveaux très hétérogènes, avec on va dire 1/3 (un tiers) qui suit très bien, 1/3 moyen, 1/3 qui suit moins bien. (réfléchit) 5 élèves qui sont suivis par le RASED et 1 par l'UPE2A. (réfléchit) Ils sont tous créolophones mais ils parlent tous français.

Coralie : Très bien ! Et comment estimes-tu le niveau général de ta classe ?

Suzie : (réfléchit) Écoute si on fait un mixe des bons, des moyens et des mauvais : moyen. Niveau moyen.

Coralie : On va maintenant passer à une autre question : **quelles modalités as-tu choisies pour l'enseignement de la grammaire ? Comment tu fonctionnes ?**

Suzie : Alors quelles modalités. Alors pour la grammaire on utilise une méthode qui est notamment : réussir en grammaire, qui fonctionne toujours de la même manière. (réfléchit) C'est à dire qu'il y a à chaque fois, pour chaque notion abordée, cinq séances (on va dire cinq en grammaire et six en conjugaison mais globalement 5 séances) avec :

- une première où on fait vraiment une approche de la notion, une découverte, en vérifiant ce qu'ils ont retenu de leur année précédente donc c'est souvent des révisions.
- Ensuite y'a une deuxième séance où on est plus dans le (cherche ses mots) dans la découverte ou la vraie réactivation des connaissances avec des exercices de manipulation.
- Ensuite la séance trois on approfondie vraiment la notion et on finit par leur donner la leçon.
- Et puis les deux séances suivantes sont des exercices d'entraînement, voir de réinvestissement des leçons d'avant, de remédiations pour les élèves qui ont le plus besoin.

Coralie : Super ! Vraiment complète la séquence ! **Dis-moi est-ce que tu as déjà travaillé sur les déterminants avec les élèves ? Et est-ce que tu as fait du coup une évaluation diagnostique pour construire ta séquence ou l'adapter ?**

Suzie : Oui oui je l'ai fait en période 3 par contre je n'ai pas fait d'évaluation diagnostique.

Coralie : Alors j'ai encore quelques petites questions pour toi : **s'agissant des déterminants quelles erreurs as-tu constaté le plus souvent, quelles erreurs ont retenu ton attention ?**

Suzie : Alors globalement c'est quand même assez simple moi je trouvais la leçon des déterminants !

Coralie : Et pour les élèves ?

Suzie : (réfléchit) Même pour eux ! J'ai réfléchi et j'ai pas relevé de notions (cherche ses mots) enfin j'ai pas relevé d'erreurs très très très très importantes en fait. Je pense que même les élèves qui sont un peu en difficulté s'en sortent pas trop mal on va dire, globalement. Parce que grâce à la compréhension globale de la phrase en fait. Juste ça : en disant la phrase ils arrivent plutôt bien à deviner le type de déterminant qu'il faut mettre. Alors après effectivement, les élèves qui ont les niveaux les plus faibles ou qui s'expriment moins bien en français peuvent confondre encore déterminants pluriels et singuliers et ne pas mettre le bon. (réfléchit) Après, instinctivement ils ont quand même bien intégré la notion de possessif, d'indéfini ou de défini mais instinctivement : alors en lisant la phrase. Après si on leur demande vraiment de transformer (cherche ses mots) de transformer ou de définir le défini, l'indéfini, le possessif, bon là c'est plus compliqué parce que certains n'ont pas appris la leçon tout simplement. C'est pas une leçon en soit très difficile à apprendre mais bon ils ne l'ont pas appris. Mais globalement, (cherche ses mots) rien que par la compréhension langagière, ils y arrivent plutôt bien ! Je trouve !

Coralie : Effectivement ! Du coup, tu m'as beaucoup parlé du sens du déterminant pour les élèves. Est-ce que tu as constaté des erreurs au niveau de la compétence identifier, reconnaître un déterminant dans une phrase ?

Suzie : Alors ça c'est plus compliqué par contre dans ce sens ! Dans ce sens c'est plus compliqué. (réfléchit) Je sais pas pourquoi ! Mais je pense que c'est essentiellement parce qu'ils ont pas appris la leçon hein. Parce que quand on leur demande qu'est-ce que c'est quand on fait le point ils savent dire que c'est le petit mot qui y'a avant le noms commun etc. pour ceux qui ont appris et les autres comme ils ont pas appris ils entourent un peu au hasard en fait ! (réfléchit) Ou alors ils entourent le mot juste avant le nom sans réfléchir à ce que c'est réellement.

Coralie : D'accord, donc c'est ce que tu remarques généralement. Selon toi, si je résume bien, ce qui l'on appris le font et...

Suzie : Mais globalement la majorité de la classe y arrive quand même hein. Après peut être que c'est un automatisme bête et méchant où ils entourent le mot juste avant le nom, ou ils entourent les petits mots. Alors c'est pour ça que des fois ils entourent le se S.E. La plus grosse erreur que j'ai vu c'est ça. Ils entourent les S.E. parce que c'est un petit mot et que c'est avant un mot alors ils l'entourent.

Coralie : Oui, effectivement morphologiquement parlant il ressemble à un déterminant.

Suzie : Ça ressemble mais voilà s'en ai pas un et les élèves se trompent. Donc ils n'ont pas vraiment compris (cherche ses mots) pour faire ça à quoi ça sert vraiment en fait. Ils se sont dit tient un petit mot je vais l'entourer.

Coralie : Ok très bien ! Merci pour ton explication. Alors question suivante : **quelle analyse as-tu fait de ces erreurs et d'après toi quelles en sont les sources ?**

Suzie : (réfléchit) Quelle analyse j'ai pu faire des erreurs. D'où ça vient. (réfléchit) Alors pour faire simple : d'une mauvaise maîtrise de la langue. Parce que (cherche ses mots) effectivement quand tu relis la phrase, le déterminant soit il est pas au pluriel alors qu'il devrait l'être, soit il a mis un article défini alors que ça devrait plutôt être un possessif donc du coup comme il maîtrise moins bien. Pour lui il se rend pas compte que le sens de la phrase est (cherche ses mots) pas complètement correcte. (réfléchit) Pour les autres. (réfléchit) Pour les autres, alors y'en a certains qui regardent pas si le nom est au pluriel ou pas. (réfléchit) Je sais pas si c'est une erreur d'inattention ou s'ils ont pas encore intégré le fait qu'il y a un lien alors que c'est la première chose qu'on apprend, la première chose qu'on dit. (réfléchit) Et donc du coup effectivement il peut leur arriver, parce que la phrase elle est correcte quand ils la lisent, quand ils l'entendent elle est correcte. Et du coup ils regardent pas forcément (réfléchit) si c'est au pluriel ou au singulier.

Coralie : Selon toi, ils n'identifieraient pas forcément le S du nom commun au pluriel et donc qu'il faut mettre un déterminant au pluriel devant.

Suzie : C'est ça ! Sauf que quand ils lisent la phrase dans leur tête elle a du sens (réfléchit) parce que le S se prononce pas donc y'a pas de problème.

Coralie : Forcément. Du coup là ce sont les causes pour les problèmes liés au sens du déterminant. Et selon toi quelles sont les causes pour ce qui concerne les problèmes d'identification ?

Suzie : (réfléchit) La mauvaise identification. (réfléchit) Où est-ce qu'ils peuvent se tromper en identifiant. (réfléchit) Ben je pense que ceux qui se trompent quand ils identifient c'est qu'ils ont un problème (cherche ses mots) enfin une lacune beaucoup plus profonde au niveau de la grammaire quoi. (réfléchit) Qu'ils n'ont aucune notion de la nature des mots.

Coralie : D'accord. Donc ça viendra d'abord de ne pas réussir à identifier un nom commun par exemple.

Suzie : Voilà ! Si tu ne sais pas ce que c'est un verbe, si tu ne sais pas ce que c'est un nom, ben tu peux pas reconnaître le déterminant. Voilà, si tu n'as pas compris qu'il y a un lien entre le sujet et le verbe et entre le déterminant et le nom bah tu peux pas. Voilà. (réfléchit) Quand tu

(cherche ses mots) ne connais pas la nature (ne parlons même pas de la fonction), quand tu ne connais pas la nature du mot et ben (réfléchit) des mots c'est des mots pour eux quoi !

Coralie : Si j'ai bien compris du coup ça serait lié un problème profond qui touche la nature même des mots. Il n'arrive pas à comprendre qu'un mot à une nature.

Suzie : Oui, oui ! Je pense qu'ils ne se rendent pas compte que chaque mot à une nature particulière. Ils vont regarder la taille du mot, ils vont regarder la place du mot mais ils vont pas regarder vraiment ce que c'est...

Coralie : Très bien ! **Quelle remédiation as-tu mis en place par rapport aux erreurs que tu as rencontrées lors de l'enseignement des déterminants ?**

Suzie : On en a pas vraiment mis en place. On a pas trop eu le temps c'est une dernière leçon qu'on a faite. (réfléchit) Je ne m'en rappelle plus (réfléchit) Mais je crois que c'était pas ma semaine. C'est ma binôme qui s'en ai chargé et je pense qu'elle a du prendre en petit groupe pour travailler avec eux. (réfléchit) Et puis de toute façon je vois pas bien ce que j'aurais pu leur faire faire à part faire des exercices supplémentaires.

Coralie : Puisque tu te lances sur le sujet : si tu aurais eu la classe qu'est-ce que tu aurais proposé ?

Suzie : Je pense qu'en groupe de besoin je les aurais pris pour faire des exercices simples avec peut être des manipulations d'étiquettes comme on le fait dans les premières séances. (réfléchit) Alors j'avais quand même fait une leçon de révision avant l'évaluation sur la notion. Et du coup. (réfléchit) Comment on avait démarré ? En fait, on, je (cherche ses mots) j'avais écrit au tableau tous les mots, enfin tous les déterminants que les élèves m'ont donné comme ça en vrac, jusqu'à ce que je les ai tous. J'ai fini par tous les avoir ! Et après j'ai demandé à un élève de venir les regrouper, de les classer. Et on a (réfléchit) comparer (réfléchit) deux classements. On l'a fait pas élimination : celui la tu l'a mis avec celui la mais pourquoi pas avec celui la ? Pour montrer que c'était pas juste on met le ce et le cet ensemble mais. (réfléchit) Y'en a qui ont mis tous les singuliers ensemble et tous les pluriels ensemble. C'était pour bien montrer, pour mettre en avant ben les articles déjà ! Parce que ça, cette année ils l'apprennent en CE2. Et le possessif, alors je leur ai dit le nom même si c'était pas aux programmes cette année mais fallait quand même qu'ils se rendent compte qu'il y avait un (cherche ses mots) la notion d'appartenance et de possession. Et on pas parler des démonstratifs, on les a mis à part. Mais (réfléchit) du coup ça ça m'a permis de voir quand même que y'a des (réfléchit) qu'on utilisait des catégories de mots en fonction de (cherche ses mots) enfin qu'il y avait une raison. Que c'était pas au hasard. Le pluriel et le singulier globalement ça ça a été bon pour tout le monde parce que c'est la première catégorisation qu'ils ont fait. (réfléchit) Et donc du coup en (cherche ses mots) en fait

en re-médiation, globalement, on a re-verbalisé et (réfléchi) re-manipulé autour de la leçon quoi. Plus ça parce qu'après les exercices on a pas eu trop le temps d'en faire. C'est vraiment du rebrassage (réfléchi) de tout ! On est parti de ce qu'ils savaient puis on a essayé de voir pourquoi et ce qu'ils avaient oublié en fait.

Coralie : Alors dernière question : pour celle là je t'envoie un mail avec l'évaluation diagnostique qu'on a créée. Je te laisse le temps de lire et de regarder les exercices. Puis je te pose la question.

4 minutes de lecture et analyse.

Suzie : Ah d'accord donc en fait ce sont que des exercices de reconnaissance !

Coralie : Oui on a ciblé une compétence. Et à cela on a rajouté une phase orale pour le recueil des représentations initiales des élèves. **Alors avec cette phase orale et le document écrit, si tu devais réaliser cette évaluation diagnostique dans ta classe qu'est-ce que tu garderais, qu'est-ce que tu changerais et pourquoi ?**

Suzie : Ah d'accord ! Ok ! Alors. (regarde de nouveau le document) Le deuxième exercice je le trouve un peu complexe : pour un exercice diagnostique (réfléchi) je trouve qu'il est un peu complexe, y'a quatre phases pour un même exercice. Et en plus (réfléchi) on leur demande déjà de mettre un petit D au-dessus alors qu'on a pas vraiment fait la leçon et on est déjà dans le (cherche ses mots) dans la partie approche de la notion. Le fait que tu repères le nom avant, on est déjà dans une stratégie en fait, je trouve. Alors que le premier on voit s'ils savent faire ou pas : ils savent ou ils savent pas on voit tout de suite tu vois. Le trois, ben pareil (réfléchi) sauf que c'est plus simple parce que c'est que des groupes de mots c'est pas dans un texte, donc à la limite il est plus simple que le un. (regarde le document) Et pareil pour le quatre. Alors après quel est l'intérêt de mettre le un, le trois et le quatre ?!

Coralie : Alors si j'ai bien compris : tu enlèverais le deux parce qu'on serait déjà dans la stratégie et que c'est un peu complexe...

Suzie : Oui et le trois du coup comme c'est que des groupes de mots et qui y'a déjà des phrases et des textes je vois pas bien l'intérêt. C'est un peu pareil quoi. Ça fait entourer le déterminant quoi.

Coralie : Je résume : tu garderais les exercices un et quatre ou que le un ou que le quatre ?

Suzie : A la limite j'aurais gardé le un et le quatre. Je mettrais le quatre avant le un. Mais par contre moi j'aurais mis aussi un (réfléchi) j'aurais peut être mis aussi un exercice, alors plus complexe entre guillemets, où tu mets des phrases avec des trous. Juste pour voir spontanément ce qu'ils mettent. Tu vois ? Pas que sur la reconnaissance des déterminants mais dans le (réfléchi). Voilà si on leur dit : mets le bon déterminant. (réfléchi) Ou alors peut être plus

simple que ça (réfléchit) associer un déterminant en reliant. C'est plus simple que de rajouter parce qu'ils ont pas encore fait la leçon. Et pour la phase orale très bien, de toute façon on le fait à chaque fois ça. Enfin oui, avant chaque début de leçon on demande ce qu'ils ont retenus de l'année dernière, ce qu'ils savent ... Ça oui ! Forcément !

Coralie : Donc tu garderais l'exercice quatre en premier puis l'exercice un sans oublier de rajouter un exercice sur le sens des déterminants et bien sûr la phase orale.

Suzie : Après dans le diagnostique tu regardes ce qu'ils ont retenu de l'année dernière, donc c'est pas très grave !

F/Retranscription entretien Sandrine

Marion : **Est-ce que tu pourrais me présenter le contexte de la classe, s'il te plaît ?**

Sandrine : C'est une classe de 23 élèves, hétérogène, avec 13 filles et 10 garçons. On est (cherche ses mots)dans les hauts du Tampon (cherche ses mots).....dans un milieu plutôt rural (cherche ses mots)avec des conditions socio-économiques plutôt modestes donc heu (cherche ses mots)....voilà !

Marion : **Est-ce que tu sais si c'est une REP ou une REP+ ?**

Sandrine : C'est une classe classée en REP.

Marion : D'accord.

Sandrine : C'est une école classée en REP, pardon.

Marion : Alors heu, explique-moi, par rapport à (cherche ses mots)....Donc, moi je fais mon mémoire sur l'évaluation diagnostique, particulièrement en grammaire. **Est-ce que tu pourrais me dire, pour la grammaire, ce que tu as choisi comme modalités d'enseignement ?**

Comment tu fonctionnes dans ta classe ?

Sandrine : Alors heu, en grammaire, nous suivons le manuel Cléo. Et heu (cherche ses mots) ...nous travaillons (cherche ses mots)....par thématique. Nous abordons des notions de manière (cherche ses mots).....je sais plus comment on dit ça.

Marion : Ciblée ?

Sandrine : Des notions ciblées et surtout en fait à la (cherche ses mots).....En fait on fait trois fois par semaine des leçons de grammaire sur des notions ciblées.

Marion : D'accord, 3 fois par semaine donc.

Sandrine : C'est ça.

Marion : **Et du coup tu fais uniquement la grammaire à ces moments-là, alors ? Tu ne l'intègres pas, par exemple, à d'autres enseignements ?**

Sandrine : Heu ça peut arriver que sur des questions de compréhension (cherche ses mots)....qu'on puisse expliquer un (cherche ses mots).....Mais c'est plutôt exceptionnel. En général la grammaire c'est vraiment lorsqu'on fait de la dictée et des activités de grammaire, sur des créneaux dédiés à ça.

Marion : Très bien. Hum, est-ce que tu as (cherche ses mots).....**Alors, est-ce que tu as déjà mis en place une séquence sur les déterminants dans ta classe ? Et, si jamais ce n'est pas le cas, est-ce que tu as déjà mis en place, par exemple en début d'année, une évaluation sur les déterminants diagnostique ? Et de manière plus générale, quand tu travailles sur**

d'autres choses que (cherche ses mots).....les déterminants mais en grammaire, quelles erreurs tu constates qui peuvent être liées aux déterminants ?

Sandrine : Alors, je n'ai pas fait d'évaluation diagnostique portant sur les déterminants à proprement parler, au début de l'année ou plus récemment. Pour le moment, nous n'avons pas pu commencer la séquence sur les déterminants mais heu (cherche ses mots).....Nous avons déjà travaillé sur (cherche ses mots)....les noms et les adjectifs donc forcément les déterminants sont implicitement liés. Alors, les erreurs que j'ai pu constater (réfléchis)....Heu, je sais que les enfants heu (cherche ses mots).....ne connaissent pas forcément la différence entre ce que c'est un article défini et un article indéfini.

Marion : D'accord.

Sandrine : Qu'il y a des confusions sur les types de déterminants. Par exemple notamment sur les déterminants possessifs, de ce que j'ai pu observer. Hum (réfléchis).....Ensuite, heu, pour certains élèves qui ont de grosses difficultés il y a encore des confusions sur le nombre. Par exemple ils peuvent écrire « les » alors que le nom est au singulier et inversement. C'est seulement quand on leur aura fait porter attention à (cherche ses mots)....aux terminaisons des noms, qu'ils peuvent rectifier leurs erreurs. C'est-à-dire que c'est pas encore heu, totalement acquis en termes de (cherche ses mots)....

Marion : En termes de sens et d'utilisation, du coup ?

Sandrine : Oui, voilà.

Marion : Donc pour toi, une séquence sur le déterminant, est-ce que ça peut prendre du sens, vraiment ? Une séquence ciblée sur cette notion ou est-ce que selon toi, aux vues de ce que tu as constaté, ce serait plutôt quelque chose qu'il faudrait cibler sur (cherche ses mots)....un autre type de travail, du coup ?

Sandrine : Alors j'ai ptet pas bien compris la question (rire léger).

Marion : **Je disais, aux vues de ce que tu as constaté, en fait quelles remédiations tu mettrais en place ?** Est-ce que tu travaillerais heu....vraiment sur l'identification du déterminant par exemple, est-ce que tu maintiendrais la séquence que tu souhaites faire sur le déterminant heu....et si tu la maintenais, comment tu t'y prendrais pour adapter le plus possible le contenu aux erreurs que tu as remarquées de manière générale ? Ou par exemple, au contraire, est-ce que tu te dirais « Je ne fais pas du tout d'exercice finalement sur le déterminant, je vais travailler uniquement à travers des productions d'écrit, uniquement en contexte avec différents exemples. » ?

Sandrine : Ben en fait heu (cherche ses mots).....la méthode Cléo avec la séquence sur le déterminant est assez intéressante comme elle travaille le sens heu (cherche ses mots)....c'est-

à-dire qu'on doit vraiment cibler le type de déterminant utilisé dans des phrases en contexte. C'est-à-dire que heu (cherche ses mots)... On part du principe que l'élève fait la différence entre le féminin et le masculin, entre le pluriel et le singulier, et à travers des petits textes on va essayer de contextualiser tout ça en travaillant sur heu (cherche ses mots)...les types de déterminants à utiliser. C'est-à-dire est-ce que je vais plutôt utiliser un déterminant possessif là, un déterminant défini ou indéfini, et amener l'élève à justifier ça avec des mots assez précis. Par exemple, dans le texte on va travailler sur un ours polaire qui vit heu (cherche ses mots)...je dis n'importe quoi, au pôle Nord et heu (cherche ses mots)...qui heu (cherche ses mots)...qui vit sur une banquise par exemple. Donc, et après en fait, on part de quelque chose qui est général pour cibler de plus en plus à des choses plus précises. Cet ours polaire va perdre son écharpe. Ainsi de suite. Donc ya une progressivité au sein même de l'exercice, avec une manipulation qui permet de mettre du sens sur l'utilisation des déterminants.

Marion : Ok donc heu (cherche ses mots)...Du coup tu me dis que tu garderais cette méthode qui te semble intéressante. Et hum, si jamais en utilisant cette méthode tu constatais malgré tout des...des difficultés, quels types d'adaptations, en fait de remédiations, tu penses que tu pourrais faire ?

Sandrine : Ben ça va dépendre du type de difficultés. Parce que je pense qu'on peut avoir des difficultés à plusieurs niveaux. Ou l'enfant n'a pas acquis comme je le disais le genre et le nombre. A ce moment-là il faudrait que je repasse sur des exercices un petit peu plus basiques. Pour vraiment qu'il puisse faire les accords de manière efficiente. Maintenant s'il a acquis ça mais qu'il sait pas quel type de déterminant heu (cherche ses mots)...utiliser en contexte, à ce moment-là il faut vraiment l'amener ptetr plus à travailler au travers...enfin j'imagine hein ! Peut-être au travers de textes (cherche ses mots)...Par exemple en lecture compréhension mettre en exergue certains mots et travailler sur le sens dans le contexte. Quand on va écrire « son » s-o-n est-ce que c'est un verbe ou pas? Ha ben non. C'est lié à un nom. Pourquoi ? Bah parce qu'on parle du personnage. Enfin, voilà ! Je pense que ça va dépendre vraiment du type d'erreurs relevées et que l'adaptation elle se fera sur des choses plus basiques si je puis dire.

Marion : Hum hum.

Sandrine : Heu, et ensuite, une fois que les bases sont acquises, passer plus sur le sens et la précision des déterminants. Et à ce moment-là effectivement je pense qu'une situation en contexte peut être plus intéressante parce que les élèves heu (cherche ses mots)...Ce sont des choses auxquelles les élèves sont confrontés quotidiennement, lorsqu'on parle au quotidien.

Marion : D'accord. **Mais si je comprends bien du coup, arrête-moi si je me trompe, donc globalement quant tu travailles sur les déterminants ce que tu vas travailler c'est plus**

l'utilisation, savoir si je vais utiliser un ou lequel impact ça va avoir, que sur la reconnaissances de déterminants en elle-même, sur l'identification à proprement parler ?

Heu, c'est-à-dire, tu as une phrase et il faut reconnaître le déterminant dans cette phrase.

Sandrine : Oui, parce que dans cette séquence, c'est ce qui est prévu. Mais...dans cette séquence sur les déterminants dans Cléo, c'est comme ça qu'on va le travailler. Mais on a une autre séquence pour (cherche ses mots)...fin pour heu (cherche ses mots)...alors là on est plus sur l'identification de la nature des mots.

Marion : D'accord.

Sandrine : C'est-à-dire que là on va être plus sûr reconnaître les mots dans une phrase et, heu, à quelle classe de mots ça appartient. Nom, adjectif, déterminant.

Marion : **Et cette séquence, tu l'as déjà commencée ? Tu vas la mener en parallèle ?**

Comment, comment tu penses t'organiser du coup ? Est-ce que les élèves l'ont déjà faite ou tu penses l'amener plus tard ?

Sandrine : En fait heu (cherche ses mots)...les notions sont traitées points par points donc ça aurait ptetr été intéressant de....Alors, c'est pas ce que moi j'ai fait mais peut-être avec le recul je me dis que d'abord ça aurait été intéressant d'identifier les différentes classes de mots et après de travailler sur le sens. Effectivement quand on a commencé la méthode, c'est pas comme ça qu'on l'a mis en place. Maintenant, on est PES alors peut-être qu'on manque un petit peu d'expérience pour heu...

Marion : C'est même fort possible ! (rires partagés)

Sandrine : Et avec le recul on peut aussi voir que les choses auraient pu être organisées de manière un peu différente. Mais on s'adapte tous les jours sur le terrain ! Alors, du coup, non j'ai pas traité cette séquence-là et c'était pas prévu de la traiter là, puisqu'au départ on disait qu'il fallait que les enfants aient vraiment compris le sens des mots au moment de les classer, entre guillemets. En tout cas c'est ce qui est préconisé dans la méthode si j'ai bien compris. Sauf que en fait en réalité une fois que tu parles tu utilises des mots. Et ces mots ont une fonction hum (cherche ses mots)...une classe spécifique et une fonction spécifiques. Maintenant, tout traiter je pense que c'est compliqué en termes d'assimilations pour l'enfant. Mais ça aurait pu être sous forme de jeux, et cibler.

Marion : Hum hum (approbation).

Sandrine : Donc ça, ça pourrait probablement être intéressant, heu (cherche ses mots)...je dis n'importe quoi (cherche ses mots)...de donner plusieurs phrases aux enfants et leur demander de reconnaître un nom, qu'est-ce qui permet de reconnaître un nom parce que le nom est souvent associé au déterminant. Les noms communs en tout cas. Et trouver, cibler les déterminants dans

une phrase, si je pense que ça peut être quelque chose d'intéressant qui permet en plus de lier nom et déterminant.

Marion : D'accord. Et, dis-moi donc du coup, tu m'a parlé tout à l'heure de différentes erreurs. Des erreurs de....des types d'erreurs que tu retrouves habituellement. **Est-ce que tu aurais une idée de ce qui conduit à ces erreurs ?** Parce que tu m'as parlé d'erreurs de reconnaissance du mot, d'erreurs dans l'utilisation des déterminants. **Est-ce que tu as une idée, et est-ce que tu t'es déjà demandé parce que c'est ptetr pas le cas, ce qui en termes de processus d'apprentissages des élèves pourrait causer ces erreurs ? Ou tu adaptes ton enseignement de manière générale plutôt par rapport à ce que tu constates ?**

Sandrine : Alors heu (cherche ses mots)...Généralement j'adapte par rapport à ce que je constate au cours de la séance et des séances suivantes. Maintenant effectivement, 'fin je pense, je pense que c'est difficile pour un enfant heu (cherche ses mots...) 'Fin, ya plusieurs choses qui se recoupent pour moi ! C'est-à-dire que j'ai les élèves qui ont...qui sont lecteurs si je puis dire fluents, c'est-à-dire qui comprennent ce qu'ils lisent et qui sont capables d'avoir une lecture suffisamment fluide pour pouvoir accéder au sens. 'Fin (hésite)...Déjà ça, pour moi ya des choses qui remontent à la base vraiment, à la lecture. C'est-à-dire que quand t'as un élève qui a des difficultés déjà à lire, aller l'interroger heu (cherche ses mots)...en fonction de ce qu'il a compris, c'est déjà compliqué. Et ensuite dans une phrase, c'est un groupe de mots, hum (cherche ses mots)...attribuer à chaque mot un statut, une classe particulière, ça se fait de manière progressive. Heu, pour nous adultes qui avons acquis suffisamment de connaissances et de compétences au cours de notre parcours scolaire, ça peut paraître évident. Mais pour un enfant qui découvre des mots, heu (cherche ses mots)...il faut vraiment pouvoir heu (cherche ses mots)...lier ces mots à, à des choses si je puis dire heu (cherche ses mots)...de tous les jours, quoi !

Marion : Hum hum.

Sandrine : Donc, heu, c'est un peu compliqué ma réponse mais c'est parce que la question est pas forcément simple compliquée pour moi (rires).

Marion : Mais ya pas de souci, je comprends, je comprends (rires partagés avec S).

Sandrine : C'est-à-dire que je sais pas en fait globalement si dans le processus cognitif ya des phases de développement qui font que l'enfant peut acquérir tel type de connaissances. Ou si c'est par règle de progressivité. C'est quand il acquies la lecture, et quand je dis lecture c'est sens-fluence, que lui il peut passer à une étape heu (cherche ses mots)...à une étape supplémentaire. En gros heu (cherche ses mots)... est-ce qu'il y a des phases cognitives,

spécifiques, pour tel type d'apprentissage. Ou est-ce que les apprentissages se font de manière complémentaire, par acquisition stade par stade. Ou est-ce que c'est lié.

Marion : D'accord.

Sandrine : Voilà ! Ta question m'emmène à cette réflexion mais je n'ai pas les réponses.

Marion : Très bien. Ben c'est...c'est d'autant plus intéressant, héhéhé ! (rires) Alors heu, donc je t'ai envoyé un document qui est la première partie de l'outil que je suis en train de tester. Donc c'est l'évaluation qu'on proposerait, diagnostique justement, au début d'une séquence sur le déterminant pour évaluer justement en termes d'identification des déterminants déjà où en sont les élèves. Pour voir justement si on peut passer à la phase suivante, le sens des déterminants et comment les classer, comment les utiliser. A (cherche ses mots)... cette heu (cherche ses mots)...évaluation seront proposés une grille de correction pour faciliter la correction et une grille d'interprétation, justement heu...pour aider à essayer de voir à quelle cause peut être liée telle erreur. **Donc moi ce que je voudrais c'est déjà que tu me donnes ton avis sur la première partie de l'outil. Si tu devais réaliser une évaluation diagnostique, en grammaire, sur l'identification des déterminants avec cet outil, est-ce que tu l'utiliserais, déjà ? Et heu (cherche ses mots)...si tu l'utilisais pas, pourquoi est-ce que tu l'utiliserais pas ? C'est-à-dire est ce que tu supprimerais tout ou est-ce que tu garderais quand même des choses ? Et de la même manière, si tu l'utilisais, est-ce que tu verrais quand même des petites choses à changer ?**

Sandrine : (silence)

Marion : Donc d'abord est-ce que tu l'utiliserais ou pas.

Sandrine : Attends hein, juste deux minutes (lit le document).

Marion : Hum hum.

Sandrine : Heu, oui je pourrais l'utiliser. Mais hum...Parce que je trouve que la construction est progressive. On part vraiment d'un exercice qui est plus complexe à mon avis pour un enfant heu, puisqu'il a juste à entourer les déterminants mais on lui parle pas du nom, de choses comme ça. Ce qui est fait à l'exercice 2. Donc là, on voit qu'on commence un petit peu à lier les déterminants aux noms. Donc pour l'enfant qui aurait pas réussi, ptetr que l'exercice 2 avec ces indications par types de questions, ben, l'orienterait davantage. En plus comme c'est le même texte peut-être que ça l'emmènerait à voir les erreurs qu'il a commises entre les deux parties. Je trouve juste le texte un ptit peu long ptetr pour mes élèves. Mais ptetr qu'il faut un certain nombres de....

Marion : Hum hum ! (encouragement) Tout est bon à prendre, héhé (rires). Justement c'est...

Sandrine : Ptetr que j'aurais mis un peu plus court.

Marion : Qu'est-ce que tu appelles plus court ? T'aurais gardé à peu près combien de lignes, par exemple ?

Sandrine : Un, deux, trois...Beh je me serais ptetr arrêtée à un, deux, trois...les quatre premières phrases. 'Fin les quatre premières lignes du texte. J'aurais pas fait « Papa n'était pas là ». Puisqu'en fait je pense que là ya déjà suffisamment de déterminants déjà pour (cherche ses mots)...pour heu (cherche ses mots)... 'Fin ya déjà suffisamment de phrases pour les élèves qui ont des difficultés de lecture. Et ensuite, bon ya déjà des déterminants différents donc heu, j'pense que c'est (cherche ses mots)...C'est bien.

Marion : (petit rire) Ok.

Sandrine : Donc, voilà, j'aurais déjà raccourci un peu. Première chose que j'aurais faite. Ensuite, dans le deuxième exercice heu (réfléchit)...ya juste la question c qui est pas très claire pour moi. La question a, oui, maintenant on les fait repérer les noms donc ça c'est intéressant. Après on les fait lier le nom au déterminant et ça c'est d'autant plus intéressant que là ils vont vraiment se rendre compte.

Marion : (acquiesce) Hum hum.

Sandrine : Et...si le mot qui se trouve devant est un déterminant écris D...(essaye de comprendre la consigne)

Marion : Oui, voilà. En fait c'était pour travailler justement (cherche ses mots)...C'est-à-dire que c'est une première phase où tu entoures les noms, une deuxième phase tu recopies ces noms et ce qui vient juste devant et la, la (cherche ses mots)...la troisième étape c'était justement...donc c'était la question c justement...

Sandrine : (interromps) Oui, est-ce que c'est un déterminant ou pas.

Marion : Voilà ! Si c'en est un, tu écris D juste dessus et si ça n'en est pas un il faut que tu repères dans le texte le déterminant qui va avec ce nom et que tu ailles le souligner. C'était ça l'idée, à peu près, mais si déjà c'était...(cherche ses mots et rit légèrement)

Sandrine : Ben en fait je trouve que...là parce que tu m'as réexpliqué, j'ai mieux compris les étapes mais peut-être que en fait...'Fin je dis ça mais je, je...En fait, j'aurais ptetr donné par, je dis n'importe quoi hein, j'aurais fait trois phrases. Et tu vois tes questions, je les aurais déclinées à chaque fois en fait. Ou couplées par deux. Par exemple ton premier texte tu leur donnes tes trois phrases toutes seules. Le deuxième texte je donne les mêmes trois phrases.

Marion (acquiesce en même temps) : Hum hum.

Sandrine : Et là j'aurais dit entoure le nom et le mot qui (cherche ses mots)...entoure le nom et souligne le mot qui vient juste avant. J'aurais repris l'exercice.

Marion (acquiesce en même temps) : Hum hum.

Sandrine : Donc là j'aurais donné déjà une première (cherche ses mots)...j'aurais entre guillemets j'aurais donné déjà la correction dans l'exercice trois. C'est-à-dire le mot (hésite)...le nom entouré avec le mot juste avant. Et là j'aurais dit est-ce que c'est un déterminant ou pas, écris d ou pas. Tu vois je l'aurais mis vraiment de manière (cherche ses mots)...plus progressive. Déjà pour la...Je sais pas si j'ai été claire.

Marion : Si, si, si ! Si, si !

Sandrine : En gros du coup, c'est pas à l'élève d'aller...Du coup là tu lui donnes...Imagine il a pas réussi à le faire. Et tu sais pas pourquoi il a pas réussi à le faire. Est-ce que c'est parce que y'avait trop de mots et il a pas compris, est-ce que c'est parce que vraiment il a du mal à identifier le déterminant mais ptetr que dans le contexte avec le mot souligné et le petit mot devant hé ben là...peut-être que ça l'emmène à réfléchir, réellement.

Marion : Donc en fait, si je résume, ce que tu proposerais dans le deuxième exercice c'est de remettre ce texte mais déjà avec les noms entourés et déterminants soulignés. Enfin, pardon, les déterminants ou les petits mots qui sont devant les noms soulignés. Et ce serait à l'élève, par rapport à cette liste de noms entourés et de mots soulignés, de réfléchir ensuite si le mot souligné est un déterminant ou pas.

Sandrine : Oui, oui. Parce que du coup on lui enlève déjà...Mais on peut le faire en deux étapes mais après faut pas que...Tu vois ça aurait pu être (cherche ses mots)...tu lui donnes d'abord une phrase, ça peut être une phrase. Du coup tu réduis pour voir. Tu vois, on peut le travailler sur une phrase maintenant cet exercice, le même exercice. Sur une ou deux phrases. Là d'abord tu lui demandes de chercher. Et après, dans l'exercice d'après, tu lui mets la réponse et le petit mot. Et là du coup il va se rendre compte de ses erreurs s'il en a faites. A moins que justement on voit qu'il se rend pas du tout compte. Et à ce moment-là on sait vraiment...Ptetr qu'on se pose la question du sens du texte pour l'élève. Tu vois ce que je veux te dire ? Du sens des acquisitions. Et après là du coup, je souligne et je lui demande de dire si c'est un déterminant ou pas.

Marion : Très bien.

Sandrine : 'Fin j'aurais pter vu ça de manière...Je trouve en fait que, par exemple pour ma classe, je l'aurais pas donné tel quel. Parce que je pense que vraiment heu (cherche ses mots)...Heu (cherche ses mots)...

Marion : Et est-ce que tu aurais, à ce moment-là, heu si tu procèdes comme ça dès le deuxième exercice, conservé les exercices trois et quatre et pourquoi ?

Sandrine : Ha ben tu vois j'avais pas tout lu, pardon. Ben en fait je trouve l'exercice trois et quatre plus facile à mettre en œuvre dans ma classe. Maintenant, ils sont décontextualisés.

Marion : (acquiesce) Voilà !

Sandrine : C'est-à-dire que (cherche ses mots)...c'est-à-dire que du coup ils sont...'Fin, je trouve que si on garde...Si on (réfléchit)...Je trouve l'exercice dans le texte très intéressant parce qu'il permet vraiment de...ben de voir si l'enfant il comprend les choses dans leur contexte. Et en plus si on le, on le (cherche ses mots)...je veux dire si on le présente de manière progressive, on peut plus identifier les différentes erreurs de manière progressive. Alors que là dans l'exercice trois, qui est beaucoup plus simple hein, je pense que les élèves devraient mieux réussir, heu parce que du coup là l'identification des déterminants est...Bon ben s'ils savent que le, la, une c'est un déterminant, voilà ! Sa peut-être peut leur poser plus de difficultés, parce que c'est un déterminant moins connu. Mais une, la, à priori ils le savent. Et du coup, peut-être que ils sont pas (cherche ses mots)...enfin, ils vont juste entourer une et la de manière un peu, si je puis dire, instinctive.

Marion : Hum hum.

Sandrine : Mais en fait, je....Quand tu remets dans une phrase, j'suis pas sûre que...Enfin, si tu remets les mêmes mots dans une phrase, j'suis pas sûre qu'ils vont directement aller entourer une et la.

Marion : Donc pour toi ce serait important de garder quand même un phrase en contexte et de coupler cette phrase en contexte à des petits exercices décontextualisés pour savoir s'ils sont déjà OK avec la partir décontextualisée.

Sandrine : C'est-à-dire est-ce qu'ils sont capables de reconnaître des déterminants. Oui ou non. Est-ce qu'ils sont capables de reconnaître des déterminants dans une phrase en contexte. Oui ou non. Tu vois, c'est...

Marion : OK, bon ben écoute, très bien.

Sandrine : Par exemple tu vois l'exercice quatre, ben il correspond plus. Il est déjà plus simple que le texte. Mais par exemple tu vois, peut-être que là, déjà, mon et des, peut-être que tous les élèves vont pas forcément pouvoir repérer le nom.

Marion : Donc pour toi est-ce que tu garderais le texte ou est-ce que les phrases c'est déjà une mise en contexte suffisante ?

Sandrine : (silence)

Marion : Tu veux que je reformule ma question ?

Sandrine : Non c'est bon, j'ai compris, je réfléchis. Ben après, je pense vraiment que si (cherche ses mots)...La question est, si je fais une évaluation diagnostique, j'ai envie de dire, c'est pour pouvoir aménager. Par rapport aux séances que je vais proposer par la suite. Moi, je pense, et je me trompe peut-être parce que j'anticipe, que si je devais proposer cette évaluation

à mes élèves, telle quelle, je pense que j'aurais probablement beaucoup d'erreurs sur les exercices un et deux mais qui sont un peu plus complexes. Je pense que l'exercice trois j'aurais plus de réussite mais que l'exercice trois me permettrait justement d'être un intermédiaire pour voir est-ce que (cherche ses mots)...pour pouvoir différencier. Peut-être que ya des élèves qui vont être complètement compétents et à ce moment-là peut-être qu'à ces élèves-là, je vais directement travailler sur des textes. Alors que, par exemple, pour les élèves qui sont en difficulté mais qui sont dans un niveau intermédiaire, c'est-à-dire qu'ils ont eu tout bon à l'exercice trois et plus de 50% de bonnes réponses à l'exercice quatre, je me dis je travaille d'abord un petit peu sur des formes d'exercice quatre.

Marion : (acquiesce) Hum hum.

Sandrine : Pour eux. Et après...du coup, peut-être sur heu, trois phrases. Et après sur deux phrases en contexte. Tu vois, pour faire de manière plus progressive. Donc ça me permet, là présenté comme ça, ça va me permettre de vraiment cibler les difficultés. Les élèves qui auront pas du tout réussi à comprendre les déterminants sur l'exercice trois, ben heu j'veis déjà commencer sur la reconnaissance des déterminants. Tu vois ce que je veux te dire ?

Marion : Oui, oui.

Sandrine : Et ça me permettra ptetr de cibler les types d'exercices aux différentes difficultés heu..rencontrées par les élèves et aussi d'amener une progressivité pour ne pas pénaliser ceux qui sont un peu plus loin. Donc, l'avantage d'amener les trois types d'exercices, à mon sens c'est ça. D'autant plus qu'on est dans une évaluation diagnostique. Donc je trouve intéressant de pouvoir vraiment, présenter, des difficultés différentes.

Marion : Super ! Ben écoute je te remercie, vraiment, d'avoir pris ce temps ! (rires) Je vais essayer de réfléchir au mieux à tout ça (cherche ses mots)...ben pour adapter l'outil ! Qu'il soit le plus efficace et le plus pratique possible.

G/Retranscription entretien Tiffany

Marion : **Donc si tu veux bien j'aimerais que tu commences par m'expliquer, me présenter le contexte de ta classe.**

Tiffany : D'accord ! Alors, dans ma classe (réfléchit) nous sommes 22 élèves. Donc 1 (réfléchit) 2 adultes, moi et une AESH utile donc (réfléchit) a un élève de la classe, qui du coup, voilà (réfléchit) qui a de la dyscalculie, dysgraphie, (réfléchit) enfin qui a de nombreux dys. Voilà

Marion : Très bien. Est-ce que tu as des créolophones ? Est-ce que tu te trouves en REP ou en REP + ? Et euh quel est à peu près le niveau, comment tu situerais le niveau de ta classe à peu près ?

Tiffany : Alors, du coup, donc je suis en REP. (réfléchit) Alors le niveau de la classe... (réfléchit) Très très varié je dirais puisque je... (réfléchit) Y'a des élèves qui ont un niveau, en fait ça dépend aussi de, du français des maths, mais plus (cherche ses mots) fin de CP à CE2. Donc c'est hyper hyper varié.

Marion : D'accord. **En ce qui concerne la, la grammaire : comment, comment tu fonctionnes pour l'enseignement de la grammaire dans ta classe ?**

Tiffany : Alors du coup moi je suis arrivée donc dans l'école cette année donc je ne savais pas quels étaient les, (cherche ses mots) les supports sur lesquels on pouvait travailler. (réfléchit) Donc j'ai vu que dans la classe il y avait les manuels pépète, donc du coup on travaille, on suit la progression donc la programmation du (cherche ses mots) ben du manuel et ... (réfléchit) Donc au niveau grammaire, bah en même temps qu'on se parle je vais l'ouvrir également, comme ça. Donc au niveau grammaire, comment ça se présente dans, bah d'ailleurs dans les autres (cherche ses mots), en orthographe et en conjugaison c'est pareil. Donc y'a toujours en fait une partie donc je cherche. Donc qui amène finalement la leçon. Y'a une partie où ils repèrent et ils manipulent et puis ensuite ben pour (cherche ses mots) consolider ils s'entraînent au niveau de, de, ben (cherche ses mots) de la leçon sur laquelle on, on, on (cherche ses mots) on est en train de travailler.

Marion : Donc si je comprends bien : tu travailles sous forme de séquence liée à la grammaire. C'est pas, tu n'intègres pas la grammaire à tes, à tes autres (cherche ses mots) à tes autres enseignements. Tu travailles vraiment sur des séquences avec des thèmes précis et sous forme d'exercices écrits. C'est bien ça ?

Tiffany : Oui c'est ça.

Marion : Et est-ce que...

Tiffany : En fait dans la partie par exemple (cherche ses mots), je prends un exemple : le sujet, je repère le sujet du verbe d'accord ? Donc y'a une partie je cherche où y'a une image avec plusieurs (cherche ses mots) on amène les élèves à réfléchir, sur ben justement le (cherche ses mots) les sons ou le verbe jouer etc... Enfin c'est pour amener finalement le, le (cherche ses mots) le thème. Après donc ils ont la partie (cherche ses mots) bah leçon même, donc on découvre ce qu'est le sujet du verbe. Donc ensuite, ils repèrent, ils manipulent. Et la partie je m'entraîne c'est effectivement que des exercices écrits. Et on termine toujours par une petite (cherche ses mots) production d'écrit sur un petit texte, pour des fois avec des mots donnés ou (réfléchit)...

Marion : Et ça c'est prévu dans le manuel ou c'est toi qui a décidé de l'ajouter pour ... ?

Tiffany : Non ça c'est prévu dans le manuel ! Moi j'aime bien ce manuel finalement, je l'ai découvert cette année, et il est sympa donc (réfléchit) du coup je, je suis exactement ce qu'il, ce qu'il y a dedans.

Marion : Donc exercices, production d'écrit. Est-ce que quand tu travailles en orthographe, je ne sais pas si tu mets en place des dictées dans ta classe. Si tu mets en place des dictées, est-ce que tu revois les notions de grammaire ? T'en profite pour faire des retours, ou vraiment la grammaire c'est à des moments bien précis ?

Tiffany : Non non en fait nous au niveau des dictées, donc y'a déjà des séances spécifiques pour l'orthographe. Et on travaille quotidiennement donc les dictées. Ils ont des mots à apprendre en fait à la semaine et donc on fait des dictées de phrase le lundi mardi et jeudi, non évaluée hein ! Parce que c'est vraiment pour (réfléchit) ben pour apprendre et aussi découvrir (cherche ses mots) voilà, plusieurs notions. Et en fait (réfléchit) chaque (cherche ses mots) chaque jour au niveau de la dictée, donc on décompose (cherche ses mots) chaque mot. En fait on, on (réfléchit) dit la nature, (réfléchit) la fonction, donc au niveau des dictées quotidiennes. Donc (cherches ses mots) pour que la dictée finale il y ai plus de, (cherche ses mots), ils réfléchissent plus en fait au niveau des accords par exemple, des choses comme ça.

Marion : Ok, super ! **Et en ce qui concerne le déterminant, est-ce tu as (réfléchit) prévu ou déjà fait une séquence qui soit en lien avec le déterminant ?**

Tiffany : Alors les déterminants. Quand tu parles des déterminants c'est (cherche ses mots)...

Marion : C'est tout ! C'est l'identification, c'est la manipulation. Est-ce toi t'as prévu de cibler que l'identification ou que la manipulation pour comprendre par exemple (cherche ses mots) si le un c'est plutôt masculin ou plutôt féminin ? Ou est-ce que a contrario t'as prévu par exemple de faire ensemble je travaille tantôt sur l'identification tantôt sur le sens, en parallèle en fait ? !
Donc pour résumer : comment tu fonctionnes ? Est-ce que (cherche ses mots) Déjà est-ce que

t'as prévu de travailler sur le déterminant en particulier ? Parce que ça peut ne pas être le cas ! Et si t'as prévu de le faire, est-ce que t'as plutôt ciblé la compétence d'identification ? La compétence de manipulation pour comprendre le sens ? Ou les deux ?

Tiffany : (réfléchit) Ben écoute, un petit peu de tout je dirais parce que c'est que nous on l'a pas encore fait mais on aura déjà vu beaucoup de choses auparavant, comme justement le (réfléchit) le, le, le sujet du verbe, les noms (réfléchit), les pronoms personnels, enfin on aura les complètement de verbe les compléments de phrase. Donc on aura déjà vu tout ça ! Donc finalement ça sera une leçon vraiment spécifique au niveau de (réfléchit) pour identifier la, pour identifier la compétence reconnaître les déterminants. Donc y'aura, y'aura aussi le, la, un, une, mon, ton etc...

Marion : D'accord.

Tiffany : On va tout voir en même temps.

Marion : Et euh donc là tu n'as pas encore fait de séquence par rapport à ça mais tu as peut-être déjà eu des classes de CE2 avant, et tu me disais tu as déjà travaillé de manière indirecte sur ça au fil de l'année. Donc, euh de manière générale (cherche ses mots), si je te parle d'identification du déterminant ou d'utilisation du déterminant, enfin du déterminant en général : **quelles erreurs tu penses que tu pourrais retrouver par rapport aux déterminants et quelles erreurs tu as déjà pu retrouver ?** Penses c'est si t'en a pas encore trop remarqué et si par contre tu en as déjà retrouvé ... Voilà c'est pour savoir un peu, ce que (cherche ses mots) ce qui est erreur lié au déterminant à ton avis un petit peu qu'est-ce qu'on peut avoir.

Tiffany : Moi je pense que du coup la difficulté qu'ils pourraient rencontrer (réfléchit), ça sera peut-être la confusion entre les pronoms et les déterminants.

Marion : D'accord. Donc plutôt quelque chose sur la reconnaissance alors !

Tiffany : Moi j'ai... Ouais ouais je pense.

Marion : Ok. **Et qu'est-ce que tu pourrais mettre en place comme remédiation si jamais tu constatais (cherche ses mots), tu constatais vraiment ce type de difficulté ?**

Tiffany : (réfléchit) C'est une bonne question ! (rire) J'y ai pas encore réfléchi (rire) !

Marion : Est-ce que par exemple tu serais plutôt sur une adaptation du contenu des séquences ou est-ce que tu la changerais complètement ? Est-ce que tu (réfléchit), est-ce que tu serais plutôt sur : je garde le déroulé de ma séquence par contre je vais proposer plus d'exercices (cherche ses mots) sur chaque composante ou je vais les réduire et les simplifier ? Voilà, je sais pas, ce genre de choses...

Tiffany : Ben moi je, enfin je, honnêtement je ne sais pas mais (cherche ses mots) ben déjà tout dépendra de si la confusion se fait ou pas. Mais si jamais elle est présente, oui je pense que du

coup (réfléchit) je mettrais peut-être en place des exercices que je vais insérer au niveau de (cherche ses mots) de ma séquence. Et peut être (réfléchit), ben (réfléchit), déjà voir si l'élève reconnu tellement ce qu'est le déterminant. Si il confond le pronom avec le déterminant peut-être proposer des exercices avec des codes couleurs (réfléchit) ben pour reconnaître (réfléchit) le déterminant et le nom ; faire une correction collective et voir (réfléchit) enfin voilà ! Où est, où se situe réellement la confusion et au fur et à mesure amener d'autres exercices pour éviter que ça se reproduise.

Marion : Très bien. Et si jamais tu, donc là c'est vraiment l'erreur à laquelle tu pensais : confusion entre pronom et déterminant. Si jamais tu constatais réellement cette erreur, à ton avis qu'est-ce qui pourrait, en terme de processus d'apprentissage, causer ce type d'erreur chez

Tiffany : (réfléchit) Moi je dirais que, en fait j'ai beaucoup d'élèves qui écrivent et qui ne réfléchissent pas finalement à la fonction réellement du, ben des mots qu'ils écrivent. Par exemple, tu va leur demander d'écrire « je le range » ben ils vont voir le, ils vont se dire c'est un déterminant, alors du coup on a dit ben non le déterminant (cherche ses mots) il est toujours (réfléchit), c'est le mot qui accompagne le nom. Est-ce que « range » est un nom ? Enfin voilà. Après ptet en leur disant, en leur posant cette question, ils vont se dire bah non effectivement c'est pas un déterminant parce qu'il n'y a pas de nom. Mais (cherche ses mots) je pense que voilà y'en a ça sera (cherche ses mots), c'est systématique, ils vont l'écrire ils vont le voir ils vont dire c'est un déterminant, sans chercher ben voilà à approfondir la réflexion.

Marion : D'accord. Alors je t'ai envoyé, normalement ça devrait pas tardé à arriver, une, une évaluation du coup c'est l'outil qu'on est en train de tester. Et donc ce serait pour avoir ton avis sur cet outil, c'est un outil qui, qui en fait se compose en trois temps : pour tous les versants de l'évaluation tu as vraiment (réfléchit) la partie grille d'évaluation à faire passer de manière diagnostique en classe (donc c'est ce que je t'ai envoyé) et cet outil s'accompagnerait, pour faciliter ensuite la correction, de deux choses : une grille d'évaluation, une grille de correction pardon ! et une grille d'interprétation. Je suis en train de te les envoyer également pour que tu puisses regarder un petit peu les trois. Donc l'idée ce serait en fait de faciliter la mise en place d'une évaluation autour des déterminants et de faciliter ensuite la correction de celle-ci et l'interprétation. Donc du coup je te laisse un petit temps pour les, pour les regarder les consulter et ensuite tu me diras ce que tu en penses : **si toi ça te semblerait intéressant à utiliser pour ta classe ? Qu'est-ce que tu verrais éventuellement comme (cherche ses mots) comme chose à améliorer**

Tiffany : D'accord. Donc je suis en train de lire là justement, j'ai bien reçu. Donc y'a bien 4 exercices hein c'est ça ?

Marion : Oui. Tout à fait tout à fait ! Et ensuite je t'ai envoyé un deuxième mail avec (cherche ses mots), pour avoir ton avis éventuellement sur les grilles de correction d'interprétation.

Pause

Tiffany : Ouais ouais, ouais j'aime bien ! (rire)

Marion : Qu'est-ce qui te plaît du coup là dedans ?

Tiffany : Oui en fait c'est le genre d'exercice que je proposerais hein. Ben écoute déjà (réfléchit) le fait d'avoir donné le support et qu'ils aient à entourer, en fait moi je trouve ça vraiment pas mal. Ça évite en fait la copie qui prend énormément de temps même à ce niveau. Et (réfléchit) Et après voilà, le deuxième exercice même si y'a plusieurs consignes, en fait elles sont progressives, donc (cherche ses mots) ...

Marion : Donc toi ça te semble cohérent la progression qu'on propose au niveau des consignes ? Tu modifierais pas forcément de choses à ce niveau là. Ça tu le garderais c'est déjà un bon signe. Et les exercices 3 et 4 qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que ça te semble intéressant de les mettre en complément avec le travail en contexte ou est-ce que tu les garderais les deux par exemple ? Ou est-ce que t'en supprimerais un ? Et pourquoi éventuellement.

Tiffany : (réfléchit) Alors moi l'exercice 4 je l'aime bien et l'exercice 3 aussi puisque quoi qu'il en soit c'est plusieurs mots qui ont été sélectionnés et ça permet de (réfléchit) ben voilà, de vérifier qu'ils aient réellement bien compris. Non je les garderais (cherche ses mots) je les garderais tels quels en fait.

Marion : Et ça te semblerait utilisable en tant qu'évaluation diagnostique ?

Tiffany : Oui ! Oui oui oui. Tout à fait !

Marion : Ok. Donc tu la garderais telle quelle. Est-ce que tu proposerais éventuellement quelque chose en complément ? Ou tu garderais juste l'évaluation papier comme ça ?

Tiffany : Non. Enfin, si c'est en évaluation diagnostique je (réfléchit) je proposerais pas (réfléchit) ouais pas plus en fait.

Marion : Ok. Et du coup au niveau de la longueur du texte et tout qu'est-ce que tu en penses ? Ça te semble suffisant ou trop long peut être ?

Tiffany : (réfléchi plus longuement) Pas forcé... Non pas forcément trop long après ça dépend, ça dépend de (cherche ses mots), voilà de ce qu'on en fait. Et est-ce que même si on est en évaluation diagnostique l'élève doit lire lui même ou c'est nous qui le lisons je sais pas. Mais quoi qu'il en soit les mots sont (réfléchit) ben ce sont des mots connus donc y'a pas de réelle difficulté au niveau de la lecture.

Marion : Super ! Parce que c'est ce qui nous avait, en tout cas nous de notre côté, posé question : comment choisir en fait un texte qui ne soit ni trop long ni trop court, qui propose des mots

connus et qui ne soit pas un obstacle en fait en terme de compréhension pour l'élève, du moins le moins possible. Et tu l'as bien dit, je pense que ça dépend des classes, mais l'idée ça serait quand même : au moment où tu présentes l'évaluation et où tu expliques les consignes, ou tu les fais éventuellement reformuler par les élèves, ça serait quand même de lire une première fois le texte aux élèves.

Tiffany : Voilà ! Ouais ouais. Très bien !

Marion : Et je sais pas si tu as eu le temps de recevoir du coup la grille d'interprétation et la grille de correction ?

Tiffany : Alors. Ça charge.

Marion : Donc ça c'est la grille en fait, avec les principales erreurs qu'on a recensées. Est-ce que toi en tant que correcteur tu penses que ça te ferait gagner du temps ? Est-ce que ça serait pratique une grille de ce genre ? Ou au contraire tu serais perdue ? (rire) Et pareil pour la grille de relevé des erreurs. Je te laisse jeter un petit coup d'œil.

Tiffany : Ben non ben si. C'est vrai que même là tu vois la compréhension des consignes j'y ai même pas pensé ! (rire) Ben oui mais non justement d'où l'intérêt d'avoir une grille comme celle là (rire). Alors du coup le tableau de correction (pause lecture) : ah oui super ! J'aime bien aussi ! Oui oui !

Marion : Ça te plait bien ?! (rire)

Tiffany : Impeccable !

Marion : Bon ! En l'occurrence c'est un outil test donc je suis sûre qu'il y a des choses à modifier. (rire) Donc est-ce que par exemple, je ne sais pas, là l'idée ce serait donc de compter le nombre d'erreurs, ce serait pas de cocher en fait toutes les erreurs que tu repères, mais de compter vraiment le nombre d'erreur, pour pouvoir ensuite faire un comparatif nombre d'erreur par exercice (parce que chaque exercice a une construction différente) et aussi nombre d'erreur par type au total. Et donc ça permettrait en fait de (réfléchit) l'idée en tout cas de départ ce serait de permettre de repérer vraiment les quantités les plus astronomiques (rire) d'erreurs pour prioriser tes adaptations. Mais par exemple, (réfléchit) qu'est-ce que tu pourrais dire par rapport à la quantité de, d'erreur qu'on a proposé à analyser. Est-ce que ça te semble correct ? Est-ce que tu trouves qu'il y en a peut-être certains qui se recoupent ? Ou pas ? D'ailleurs ! Est-ce qu'il y en a trop ? Toi en tant que correcteur si tu te retrouvais, en bref, avec cette grille, est-ce que ça t'aiderait vraiment ? Est-ce que ça te ferait gagner du temps ?

Tiffany : Moi honnêtement oui ça me ferait gagner du temps ! En plus j'aime bien (cherche ses mots), justement j'allais te dire que vous avez mis des codes couleurs en plus ! Donc c'est très lisible et c'est vrai que ben (cherche ses mots) c'est intéressant d'avoir les statistiques un peu,

de regarder et de comparer pour savoir si y'a des choses éventuellement à (cherche ses mots) ben à retravailler finalement hein. Et si jamais le, le ... (réfléchit) on voit qui y'a un type d'exercice qui a vraiment posé problème ben on peut le ... Donc ouais ouais donc en fait ça te permet de pouvoir remédier. Donc non non moi je trouve que c'est vraiment intéressant !

Marion : Super ! Et du coup est-ce que tu utiliserais les trois ? Ou est-ce que y'aurait une des trois composantes de l'outil que tu laisserais par exemple de côté, si tu utilisais ça dans ta classe?

Tiffany : Tu sais, j'étais en train de me dire justement que ma leçon des déterminants (cherches ses mots), bon euh je sais pas c'est dans combien de temps parce que dépend vraiment de, du rythme des élèves, mais je suis en train de me dire que ça tombe très bien parce que je vais sûrement l'utilisant quand je vais faire ma leçon sur les déterminants !

Marion : Ah ben tu peux pas me faire plus plaisir ! (rire)

Tiffany : Donc je te remercie !

Marion : C'est formidable !

Tiffany : Bah oui tu me facilites la tâche !

Marion : Bon ben écoute, je te remercie D'avoir pris un petit temps pour répondre à mes questions. Je suis contente d'avoir pu t'aider !

Tiffany : Ben merci bien !