



HAL
open science

Stratégies motivationnelles et dictée : l'influence d'une grille de relecture chez des élèves de CM2

Claire Gouverneur

► **To cite this version:**

Claire Gouverneur. Stratégies motivationnelles et dictée : l'influence d'une grille de relecture chez des élèves de CM2. Education. 2021. dumas-03259920

HAL Id: dumas-03259920

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03259920>

Submitted on 14 Jun 2021

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2020 - 2021

**DOSSIER UE3/UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Stratégies motivationnelles et dictée : l'influence d'une grille de relecture chez des élèves de CM2

Prénom et Nom de l'étudiant : Claire GOUVERNEUR

Site de formation : Outreau

Section : TD1A

Nom de l'enseignant : Mme. LECLERCQ

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier ma directrice de mémoire, Madame Leclercq Marion, pour ses nombreux conseils, sa disponibilité et sa bienveillance tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Madame Suisse Angèle, fonctionnaire stagiaire avec qui j'ai pu travailler en étroite collaboration toute l'année au sein de notre classe. Je suis très reconnaissante de sa bienveillance et de ses encouragements.

J'aimerais aussi témoigner ma gratitude pour Madame Abis Christel, directrice de l'école dans laquelle j'exerce cette année, pour son grand soutien.

Enfin, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance envers mes proches qui m'ont indéniablement soutenue tout au long de ce Master.

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'autorégulation des apprentissages en abordant notamment les notions de stratégie et de but. Le principal objectif de cette étude est d'évaluer si l'utilisation d'une grille de relecture en dictée favorise la fixation de buts de maîtrise chez des élèves de CM2, mais également d'étudier son impact sur les performances des élèves dans le cadre de cet exercice. Cette étude a principalement pris son inspiration dans les travaux menés par Wegmuller (2007) et Fenouillet (2009) sur la motivation des élèves. A cette fin, nous avons construit un questionnaire d'évaluation des stratégies motivationnelles. Suite à cette expérimentation, il apparaît que, de manière générale, cet outil ne favorise pas la fixation de buts de maîtrise. En revanche, celui-ci a un impact très positif sur les performances des élèves en dictée, notamment chez les élèves en difficultés.

Mots-clés

Autorégulation – Motivation – Dictée – Stratégie – But – Maîtrise – Évitement – Performance

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
I. ÉVALUATION ET AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES EN CYCLE 3.....	2
1. L'autorégulation des apprentissages.....	2
<i>1.1. Définition.....</i>	<i>2</i>
<i>1.2. La fixation des buts.....</i>	<i>3</i>
<i>1.3. Les stratégies motivationnelles.....</i>	<i>4</i>
2. L'évaluation à l'école.....	7
<i>2.1 La construction d'une situation à des fins d'évaluation.....</i>	<i>7</i>
<i>2.2 La correction des productions d'élèves.....</i>	<i>7</i>
<i>2.3. L'autoévaluation par les élèves.....</i>	<i>8</i>
3. Pistes d'actions.....	10
<i>3.1. L'utilisation d'un outil pédagogique.....</i>	<i>10</i>
<i>3.2. Le rôle de l'enseignant.....</i>	<i>11</i>
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	12
II. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE.....	14
Préambule.....	14
1. Contexte et population.....	14
<i>Habitudes de classe concernant la dictée.....</i>	<i>15</i>
2. Matériel.....	16
3. Procédure.....	17
<i>3.1. Pré-test (séance 1 à 8).....</i>	<i>18</i>
<i>3.2. Recours à la grille de relecture (séance 9 à 16).....</i>	<i>18</i>
<i>3.3. Post-test (séance 17 à 24).....</i>	<i>19</i>

III. RÉSULTATS ET ANALYSE.....	19
1. Les stratégies motivationnelles.....	21
1.1. <i>Pré-test (séance 1).....</i>	<i>21</i>
1.2. <i>Post-test (séance 24).....</i>	<i>23</i>
2. Les performances en dictée.....	27
2.1. <i>Pré-test (séance 1 à 8).....</i>	<i>27</i>
2.2. <i>Post-test (séance 17 à 24).....</i>	<i>31</i>
IV. DISCUSSION.....	37
1. Re-contextualisation.....	37
1.1. <i>Problématique et objectifs.....</i>	<i>37</i>
1.2. <i>Procédure.....</i>	<i>38</i>
1.3. <i>Hypothèses.....</i>	<i>38</i>
2. Hypothèses et mise en lien avec les recherches antérieures.....	38
2.1. <i>Stratégies motivationnelles.....</i>	<i>38</i>
2.2. <i>Performances.....</i>	<i>39</i>
3. Limites et perspectives.....	40
3.1. <i>Limites de la recherche.....</i>	<i>40</i>
3.2. <i>Perspectives.....</i>	<i>41</i>
3.3. <i>Évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant.....</i>	<i>41</i>
CONCLUSION.....	42
ANNEXES	
BIBLIOGRAPHIE	

Index des graphiques

Graphique 1 : Diagramme en bâtons représentant les scores moyens obtenus lors du Pré-test pour chaque stratégie.....	22
Graphique 2 : Diagramme circulaire montrant la répartition des différentes stratégies (Pré-test).....	23
Graphique 3 : Diagramme en bâtons représentant les scores moyens obtenus lors du Post-test pour chaque stratégie.....	25
Graphique 4 : Diagramme circulaire montrant la répartition des différentes stratégies (Post-test).....	26
Graphique 5 : Diagramme en bâtons empilés montrant les fréquences d'apparition pour chacune des stratégies motivationnelles étudiées en fonction de l'étape de l'étude.....	26
Graphique 6 : diagramme circulaire montrant les proportions d'élèves fixant des buts d'approche lors du pré-test.....	30
Graphique 7 : Diagramme circulaire montrant les proportions d'élèves fixant des buts d'évitement lors du pré-test.....	31
Graphique 8 : Diagramme en bâtons montrant le score moyen de la classe (en nombre d'erreurs sur vingt) pour chacune des trois étapes de l'étude.....	32
Graphique 9 : Courbes montrant l'évolution des scores moyens des élèves appartenant au groupe « élèves en difficultés » en fonction des étapes de l'étude.....	33
Graphique 10 : Courbes montrant l'évolution des scores moyens des élèves appartenant au groupe « élèves moyens » en fonction des étapes de l'étude.....	34
Graphique 11 : Courbes montrant l'évolution des scores moyens des élèves appartenant au groupe « élèves performants » en fonction des étapes de l'étude.....	35

Index des tableaux

Tableau 1: Tableau des scores et des stratégies motivationnelles utilisées par les élèves (Pré-test).....21

Tableau 2: Tableau des scores et des stratégies motivationnelles utilisées par les élèves (Post-test).....24

Tableau 3: Grille de relevé des résultats des dictées (en nombre d'erreurs sur vingt)28

Tableau 4 : Tableau des groupes homogènes constitués selon les scores moyens obtenus par les élèves avant l'utilisation de la grille.....29

Tableau 5 : Tableau recensant les élèves, selon leur catégorie, ayant changé de stratégie après utilisation de l'outil.....36

Index des annexes

Annexe 1 : Échelle de détermination des stratégies motivationnelles utilisées par les élèves.....I

Annexe 2: Items du questionnaire donné aux élèves.....I

Annexe 3 : Questionnaire donné aux élèves en pré-test et en post-test.....II

Annexe 4 : Exemple de dictée pouvant être proposée aux élèves pendant l'utilisation de la grille.....III

Annexe 5 : Grille de relecture de dictée.....IV

Annexe 6 : Tableau de relevé des stratégies motivationnelles des élèves.....V

Annexe 7 : Grille de relevé des erreurs.....VI

Annexe 8 : Types de buts fixés par les élèves avant et après l'utilisation de la grille...VII

INTRODUCTION

Le cadre théorique de l'autorégulation des apprentissages à l'école primaire est un domaine d'étude clé en psychologie. Celui-ci rend compte des processus intellectuels mis en jeu par ces jeunes enfants au cours de leur scolarité. Nombreux sont ceux qui s'imaginent ces élèves comme des êtres peu autonomes, incapables de se gérer et de gérer leurs apprentissages. En réalité, ces derniers mettent en place, comme les adultes, des processus leur permettant de se réguler. Après avoir remarqué que les élèves ne se comportaient pas de la même manière face aux tâches scolaires proposées, il semblait réellement intéressant d'étudier la façon dont ils procèdent pour avancer dans leur cursus scolaire grâce à l'autorégulation des apprentissages. De plus, certains facteurs, notamment motivationnels, influencent ce processus complexe. Il semble donc intéressant de les étudier. En classe, on peut sans difficultés constater que les élèves n'adoptent pas la même attitude face au travail : certains, généralement très performants, sont ravis de travailler, alors que d'autres, souvent plus en difficultés, paraissent moins motivés à entrer dans la tâche.

Dans un premier temps, il s'agira de rendre compte des avancées de la recherche à propos de l'autorégulation des apprentissages, en s'intéressant au lien entre autorégulation des apprentissages et évaluation chez les élèves de cycle 3, en abordant tout d'abord l'autorégulation des apprentissage, puis l'évaluation à l'école avant d'énoncer ensuite quelques pistes d'action. Suite à cette partie théorique, il sera question d'explicitier la problématique et les hypothèses qui en découlent. Enfin, dans une seconde partie, nous nous intéresserons à la méthodologie de cette étude en présentant le contexte et la population, le matériel utilisé et la procédure mise en œuvre. Suite à cela, les résultats obtenus seront présentés et analysés au regard des hypothèses puis une discussion sera effectuée avant de clore cette étude par une conclusion.

I. AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES ET ÉVALUATION

AU CYCLE 3

1. L'autorégulation des apprentissages

1.1. Définition

Comme le recommandent les instructions officielles, l'élève doit adopter une participation active pour réussir au mieux sa scolarité. Le domaine des **apprentissages autorégulés** offre un cadre d'analyse pertinent pour étudier les processus mis en œuvre par l'élève pour mener à bien sa propre scolarité. En effet, « la mise en œuvre de processus d'autorégulation apparaît comme une variable décisive permettant, [...], d'augmenter la performance au travail, de préserver le bien-être et de réussir dans les études » (Boekaerts, Maes & Karoly, 2005). Lorsqu'un élève est engagé dans l'autorégulation de ses apprentissages, celui-ci fait notamment preuve « [d']initiative personnelle, [de] persévérance et [d']adaptation » (Zimmerman, 1989, 2001). Ainsi, on peut définir l'apprentissage autorégulé comme un « mode spécifique d'apprentissage qui permet d'être autonome, volontaire et stratégique et, par là même, de réussir. » (Cosnefroy, 2011). Pour Schunk (1994), il s'agit « [d']un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but ». L'autorégulation des apprentissages est un processus réellement complexe. Selon Allal, Rouiller et Saada-Robert (1995), autoréguler signifie passer par trois étapes bien spécifiques : l'anticipation, le contrôle (monitoring) et l'ajustement.

- a. l'anticipation, qui traduit et détermine l'organisation des représentations du sujet en orientations assurant le guidage des processus de production et détermine ce qui devra être contrôlé lors de l'exécution de la tâche et être modifié lors d'un éventuel ajustement:
- b. le contrôle (monitoring), qui implique une comparaison entre un état présent en rapport à la tâche et un état-but anticipé:
- c. l'ajustement, qui vise la réduction de la distance entre l'état présent et l'état-but par la réorientation des processus de production, impliquant ainsi une modification des représentations et donc de l'anticipation. (Buisse 2007)

L'autorégulation des apprentissages passe donc d'abord par la fixation de buts. Mais qu'est-ce qu'un but ? Comment l'individu parvient-il à en fixer ? Ce sont ces points qui seront tout particulièrement abordés ci-dessous.

1.2. La fixation des buts

L'autorégulation des apprentissages inclut une notion-clé, que l'on retrouve d'ailleurs dans la définition des apprentissages autorégulés de Schunk : celle du **but**. Celle-ci peut être définie comme la « représentation interne d'un résultat désiré » (Austin et Vancouver, 1996 ; Karoly, 1999). « [Un but] est à la fois une cible, le résultat à atteindre, et ce qui guide l'action en lui donnant direction et énergie. » (Cosnefroy, 2009). La notion d'**effort** trouve également sa place ici puisque qu'un effort est nécessaire pour maintenir l'engagement dans la tâche afin d'atteindre le but fixé. Le but, lui, est le point de comparaison. Dans le processus de fixation de ces buts, on distingue deux phases : leur création (autorégulation proactive) et le dépassement des obstacles (autorégulation réactive) (Cosnefroy, 2011). Tout d'abord, l'individu doit « anticip[er] sur les résultats possibles de ses actions » avant de « répon[dre] à des *feedbacks* » (Cosnefroy, 2010). Ce modèle, décrit par Zimmerman, est constitué de deux aspects intimement liés : « une autorégulation proactive créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive destinée à dépasser les obstacles empêchant l'atteinte du but. » (Cosnefroy, 2010). En effet, après avoir planifié ses buts, l'individu doit faire en sorte que les obstacles ne nuisent pas à la réalisation de ces buts. Il ne suffit donc pas de les créer.

En 2009, Cosnefroy détaille deux théories abordant le concept de but. Tout d'abord, il existe la théorie des buts de compétence, dont la première version a été établie par Dweck (1986) et Nicholls (1984) et dont la seconde, elle, a été réalisée par Elliot et Harackiewicz, à la fin des années quatre-vingt-dix. L'autre théorie abordant le concept de but évoquée par Cosnefroy est la théorie de la fixation des objectifs, construite au cours de ces quarante dernières années par Locke et Latham.

La **théorie des buts de compétence** est apparue en trois temps : la théorie de la motivation d'accomplissement, la théorie de l'orientation des buts (ou des buts d'accomplissement) et l'actuelle théorie des buts de compétence. La théorie de la motivation d'accomplissement distinguait : la recherche du succès et l'évitement de l'échec. En classe, on constate que lorsque les élèves connaissent très bien le sujet dont il

est question, ceux-ci visent généralement la perfection, le sans fautes. A l'inverse, lorsque des élèves sont incertains et ne connaissent pas très bien leur leçon, ceux-ci tentent comme ils peuvent de ne pas obtenir un trop mauvais résultat. Ensuite, la théorie des buts d'accomplissement, elle, parlait plutôt de maîtrise (l'objectif est de progresser) et de performance (l'objectif est de faire mieux que les autres). A ces deux buts (maîtrise/performance) se sont ensuite ajoutés : l'évitement de la performance (l'objectif est d'éviter de montrer aux autres son incompetence) et l'évitement de la maîtrise (l'objectif est d'éviter de ressentir son incompetence). Dans le cas d'élèves en difficultés, il est à noter qu'ils ont bien souvent pour objectif de ne pas montrer aux autres leur incompetence ou leurs difficultés de manière générale. En effet, certains élèves ayant des troubles refusent parfois les aides proposées par l'enseignant ou se sentent tout simplement mal à l'aise à l'idée que les autres puissent entrevoir leurs faiblesses. L'évitement de la performance semble donc être un but plus fréquemment fixé par les élèves en difficultés que par les autres.

Concernant **la théorie de la fixation des objectifs**, on parle de buts de performance et de buts d'apprentissage (et non plus de maîtrise). Cette théorie affirme que les performances sont d'autant plus élevées que les buts sont difficiles et spécifiques. Dans la suite de cette étude, il sera question de traiter trois types de buts : les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement, puisque ces derniers semblent être majoritairement mis en place en réalité en classe, par les élèves : on parle très souvent d'élèves motivés à enrichir leurs connaissances, d'élèves compétiteurs voulant être les meilleurs et d'élèves qui craignent d'être punis par leurs parents si leurs résultats ne sont pas excellents.

1.3. Les stratégies motivationnelles

Suite à la création de ces buts, les élèves doivent dépasser des obstacles (autorégulation réactive) pour atteindre leur but, ce qui induit la mise en place de stratégies. A partir du constat selon lequel certains élèves semblent moins motivés que d'autres, il semble pertinent de ne s'intéresser, ici, qu'aux stratégies motivationnelles permettant aux élèves de dépasser ces obstacles et d'atteindre leur but. « La régulation de l'apprentissage s'effectue non seulement par des stratégies cognitives, des stratégies d'apprentissage, et métacognitives, mais également par des **stratégies motivationnelles** »

(Garcia & Pintrich, 1994). Cosnefroy explique en 2011 que la motivation est un précurseur de l'apprentissage autorégulé, puisque les stratégies d'apprentissage dépendent des ressources motivationnelles, mais qu'elle est également le résultat de l'apprentissage autorégulé. En effet, d'après l'auteur, l'élève doit être un minimum motivé pour s'engager dans l'action puisqu'il devra fournir de l'énergie pour effectuer cet effort.

Sur la base du travail mené par Pintrich en 1999, Cosnefroy établit, en 2011, une nouvelle classification des stratégies qui contrôlent directement ou indirectement les états internes de l'individu. Il dit que les stratégies de contrôle volitionnel de la cognition, et de **contrôle de la motivation et de l'émotion** agissent directement sur les états internes, alors que les stratégies de contrôle du contexte d'apprentissage agissent indirectement. Dans les stratégies de contrôle volitionnel de la cognition, on trouve le « contrôle de l'attention » et le « désengagement provisoire ». Le désengagement provisoire est une stratégie observable en classe lorsque des élèves se sentent en trop grande difficulté, lorsqu'ils ne se sentent pas confortables dans la réalisation de la tâche. Généralement, ils commencent l'activité, mais, ne voyant pas comment la continuer, décident de se désengager de la tâche. Cette stratégie semble réellement dommageable puisqu'il est bien souvent difficile pour eux de repartir dans l'activité, même avec des explications de l'enseignant. Dans le contrôle de la motivation et de l'émotion on trouve l'« **activation d'un but d'approche** », l'« **activation d'un but d'évitement** », le « **soutien du sentiment d'efficacité personnelle** » et le « **contrôle de l'émotion** ». En classe, la stratégie du soutien du sentiment d'efficacité personnelle est peu observée : généralement, les élèves ne s'auto-encouragent pas et n'évoquent pas leurs réussites passées, en tous cas oralement. On observe des encouragements entre élèves, notamment en EPS, mais peu d'encouragements pour eux-mêmes. En revanche, pour ce qui est du contrôle de l'émotion, certains élèves ressentent parfois le besoin de décompresser notamment en bougeant beaucoup, en gesticulant sur leur chaise etc. Dans les stratégies de contrôle du contexte d'apprentissage, on trouve le « contrôle de l'environnement et l'optimisation de l'espace de travail », l'« accroissement des ressources disponibles » et la « structuration du temps et l'organisation temporelle des actions ». Après observations en milieu scolaire, il semblerait que certaines de ces stratégies soient dominantes : l'« **activation d'un but d'approche** » (avec le « renforcement des buts de performance » et le « renforcement des buts de maîtrise ») et l'« **activation d'un but d'évitement** » (avec les « conséquences affectives

négligentes dans les relations interpersonnelles : peine, conflit, perte de l'estime d'autrui » (Cosnefroy, 2011)). En effet, certains élèves manifestent parfois une certaine compétition vis-à-vis des autres, d'autres ne cachent pas leur intérêt pour les apprentissages en expliquant qu'il est important d'aller à l'école pour apprendre, enfin, d'autres expriment parfois leurs craintes de se faire gronder par un proche (enseignant, parents...).

Les stratégies motivationnelles majoritairement mises en œuvre par un individu peuvent être dégagées grâce à des **échelles** semblables à celle utilisée par Fenouillet en 2009 (annexe 1). Dans son échelle, l'auteur utilise des pictogrammes souriants ou grimaçants pour rendre compte de l'adhésion des enfants aux propositions énoncées. Dans son étude, Fenouillet s'intéresse à l'impact de la motivation sur la lecture par des élèves de cycle 3 et relève, grâce à son échelle, les différentes formes de motivation mises en place par les enfants. L'auteur s'intéresse plus spécifiquement à trois formes de motivation : l'amotivation, l'individu n'agit pas ou subit la tâche, la motivation extrinsèque, l'individu agit pour satisfaire une demande extérieure ou parce qu'il pense que faire une certaine tâche est bénéfique pour lui, et enfin la motivation intrinsèque, ici l'individu effectue la tâche par plaisir, il est guidé par sa curiosité ou par le défi de réaliser une action difficile. Fenouillet aborde ces formes de motivation en les mettant en lien avec le degré d'autodétermination des individus. « Deci et Ryan (2002) parlent d'un continuum d'autodétermination sur lequel il est théoriquement possible de positionner toutes les motivations humaines. ». (Fenouillet, 2009). « La motivation intrinsèque correspond à un degré élevé d'autodétermination, car elle fait appel à des comportements émis [...] par plaisir. En revanche, l'autodétermination est tout à fait réduite au niveau de la motivation extrinsèque [...] puisque des pressions extérieures sont [...] à la base des comportements. » (Louche, Bartolotti, Papet, 2006). « La théorie de l'autodétermination décrite dans ce chapitre est une macro-théorie de la motivation humaine qui différencie les formes de motivation autonomes et contrôlées. » (Csillik, Fenouillet, 2019). La motivation semble donc mesurable d'un point de vue qualitatif, il est visiblement possible de déterminer ce qui motive les élèves à réaliser une tâche.

L'autorégulation chez les élèves est un processus particulièrement sollicité en **évaluation**, c'est pourquoi cet aspect sera abordé dans la partie suivante.

2. L'évaluation à l'école

2.1 La construction d'une situation à des fins d'évaluation

D'après Roegiers (2010), plusieurs étapes sont à suivre pour construire une situation d'évaluation. Il faut d'abord « choisir la **compétence** (les compétences) à évaluer », puis il faut « choisir ou construire une ou deux situations [...], mais en s'assurant que l'élève n'ait pas encore rencontré ces situations », puis « veiller à ce que chaque **critère** puisse être vérifié à plusieurs reprises », « rédiger soigneusement les supports et les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève », puis « préciser les **indicateurs** que l'enseignant relèvera lorsqu'il passera à la correction de la copie » et enfin « rédiger la grille de correction ». Il est également conseillé de garder les mêmes consignes, tant que le contexte est différent à chaque fois. Cependant, il n'est pas préconisé de travailler sur des supports que l'élève connaît déjà, il faut élaborer une situation nouvelle pour éviter que l'élève ne fasse que reproduire. Cet aspect constitue une contrainte majeure pour l'enseignant qui doit se renouveler à chaque fois et donc travailler davantage afin de créer de nouveaux contenus. Mais cela est fondamental pour évaluer les élèves correctement mais également pour éviter leur lassitude au fil des apprentissages. En dictée par exemple, les consignes doivent toujours être les mêmes (sauter des lignes, suivre la relecture de l'enseignant en même temps que lui, corriger au stylo vert etc.) mais la thématique du texte, les compétences travaillées, les élèves correcteurs ect., eux, doivent varier.

2.2 La correction des productions d'élèves

Pour évaluer, l'enseignant utilise des indicateurs : « un indicateur est une information précise que l'on recueille, pour se prononcer sur la maîtrise d'un critère par les élèves. » (Roegiers, 2010). Il en existe deux types : les **indicateurs qualitatifs** (« il[s] reflète[nt] alors soit la présence / l'absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée » (Roegiers, 2010)), ils ne sont donc pas uniquement binaires, et les **indicateurs quantitatifs** (« il[s] fourni[ssent] des précisions sur des seuils de réussite du critère. Il[s] s'exprime[nt] alors par un nombre, un pourcentage, une grandeur. » (Roegiers, 2010)), c'est généralement le cas en dictées (nombre d'erreurs ou de réussites) ou en rédaction (nombre de lignes ou nombre de pages). Lorsque l'on évalue une production d'élève, il

faut également prendre en compte « **l'indépendance horizontale** » : « il s'agit de ne pas pénaliser l'élève sur deux critères pour une même erreur qu'il aurait commise. » (Roegiers, 2010). Voici l'exemple donné par l'auteur :

Par exemple, si on demande à l'élève d'entourer une grandeur parasite dans une série, et que, pour le critère 1 (interprétation de la question), on énonce l'indicateur « l'élève entoure une grandeur, quelle qu'elle soit », pour le critère 2 (utilisation correcte de l'outil mathématique), il ne faut plus reprendre « l'élève *entoure* la grandeur parasite », mais « l'élève *identifie* la grandeur parasite », c'est-à-dire qu'il peut la signifier d'une autre façon : la souligner, mettre une croix à côté de la grandeur en question, réécrire la grandeur intruse, etc. Dans ce dernier cas, le critère 2 est acquis, mais pas le critère 1. (Roegiers, 2010).

Cela implique que l'enseignant recherche les critères acquis et pas seulement les critères qui n'ont pas été respectés ou réussis par l'élève. En dictée par exemple, s'il est question de travailler précisément sur l'imparfait, il existe deux critères à prendre en compte : repérer le verbe (critère 1) et ajouter la bonne terminaison (critère 2). Il se peut que l'élève trouve le verbe mais n'y mette pas la bonne terminaison, ou inversement, l'élève peut penser que tel mot est un verbe et y accole la terminaison qu'il connaît. Quelque soit le cas entre ces deux, l'enseignant ne peut pas le pénaliser deux fois.

2.3. L'autoévaluation par les élèves

Pour rendre l'élève autonome dans ses apprentissages, « il importe d'offrir des choix, de laisser à l'apprenant un espace de manœuvre, de mettre en pratique des démarches d'autoévaluation, toutes procédures impliquant une part active et une prise de responsabilité de la part de l'élève. » (Wegmuller, 2007). Dans sa recherche, Wegmuller s'intéresse à l'utilisation d'un outil pédagogique particulier : **le guide de production textuelle** chez des élèves de 10-11 ans (CM1-CM2). Voici les questions posées par l'auteur dans le cadre de son étude :

- Un guide de production interactif, élaboré avec les élèves pendant la mise en situation, incite-t-il ceux-ci à fournir des textes révisés différents quant à leur longueur, leurs transformations, de ceux d'élèves utilisant un aide-mémoire plus classique ?
- Des élèves estimés soit **performants**, soit en **difficultés scolaires**, s'approprient-ils un guide interactif de la même façon ou de manière différente ?
- Chez les élèves travaillant avec un guide interactif, comment les transformations des textes produits à trois moments de révision bien définis évoluent-elles ?
- Que révèlent les traces que l'élève est incité à inscrire sur son guide et sa production ? (Wegmuller, 2007)

La méthode de recherche utilisée est la méthode expérimentale : elle consiste à comparer deux groupes : un groupe disposant de l'outil « guide interactif » (GI) et un groupe ne disposant pas de l'outil mais d'un aide-mémoire (AM). Suite à cette étude, il a été montré qu'en terme de mots produits, les deux groupes étaient équivalents. En revanche, pour ce qui est des erreurs, le groupe disposant du guide interactif faisait moins d'erreurs. De plus, les élèves ayant le guide ont davantage révisé leur premier jet que les élèves ne disposant que de l'aide mémoire. En ce qui concerne l'utilisation du guide interactif, l'auteur constate que les élèves en difficultés corrigeaient aussi bien leur brouillon que les élèves performants. Ces élèves ont donc, eux aussi, les compétences nécessaires pour s'autoréguler.

En utilisant cette grille, les élèves ont donc pratiqué ce que l'on appelle **l'auto-évaluation**. L'autoévaluation est une pratique qu'il ne faut pas négliger avec les élèves : cela les responsabilise et leur permet de gérer par eux-mêmes leur progression dans les apprentissages.

Thélot, en 2008, explique que l'évaluation « ne doit pas être qu'extérieure, et c'est à une combinaison entre regard extérieur et auto-évaluation qu'il faut se livrer. ». Il faut donc croiser les évaluations par l'enseignant et les évaluations par l'élève lui-même (autoévaluation). Il est important que l'élève, aussi, évalue, juge son propre travail, mais

l'enseignant doit néanmoins évaluer, lui aussi, la production de l'élève, éventuellement pour s'assurer du regard juste de l'enfant sur son travail.

Suite à la lecture de l'étude de Wegmuller (2007) et au vue de l'importance de l'autorégulation des apprentissages à l'école, il semble pertinent d'évoquer quelques pistes d'actions favorisant l'utilisation de ces processus d'autorégulation chez les élèves.

3. Pistes d'actions

3.1. L'utilisation d'un outil pédagogique

Hadji explique, en 2012, qu'il est davantage important que les enseignants dotent les élèves d'**outils mentaux** afin de favoriser l'autorégulation de leurs apprentissages, plutôt qu'uniquement leur transmettre les connaissances des programmes. D'après Hadji, le développement de la métacognition chez les élèves est primordial. La métacognition est la « connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs » selon la définition [de] John Flavell (1976) » (Dortier, 2014). Le « système [cognitif] est [...] l'ensemble des processus mentaux par lesquels nous formons et nous utilisons nos connaissances. » (Rey, 2012). Selon Hadji, c'est réellement l'autorégulation qui est la clef de l'implication des élèves en classe. Pour mettre en pratique ces conseils et rendre l'élève davantage actif et autonome, responsable de ses apprentissages, il recommande l'utilisation d'outils tels que les grilles d'observation/d'autorégulation, les grilles d'évaluation formatrice, les cartes d'étude... A partir de cette recommandation, il semble intéressant d'étudier l'impact de l'utilisation d'un tel outil sur l'implication des élèves en classe.

De plus, « l'interaction d'un [...] élève avec un matériel didactique peut être à l'origine d'un processus de régulation lorsque le matériel est conçu pour fournir un feedback [...], ou lorsqu'il offre la possibilité à l'élève de formuler et de tester ses hypothèses. » (Allal, 1988). A l'aide d'un outil pédagogique, « d'exécutant, [l'élève] apprend à devenir initiateur ! » (Wegmuller, 2007) : « la fonction de [l']outil est d'accompagner le raisonnement de l'apprenant face à la tâche en se situant à l'interface des processus d'apprentissage que l'élève doit activer et de la tâche à réaliser. » (Wegmuller, 2007). Ainsi, un outil pédagogique permet à l'élève d'adopter une **posture active** dans laquelle il ne fait plus qu'exécuter : l'outil aide et guide l'élève à entrer dans l'action tout en le laissant actif. « [L'outil] n'est pas non plus un modèle, mais une tentative d'impliquer le plus possible l'élève dans son apprentissage et surtout de lui fournir des clés pour se

prendre en charge. » (Wegmuller, 2007). Un outil pédagogique comme celui explicité par Wegmuller, est un objet matériel « facilitant la production ou la révision d'un texte... ils sont fabriqués... ils sont provisoires. Ils seront abandonnés quand les élèves auront intériorisé les exigences qu'ils matérialisent » (Garcia-Debanc, 1986). Ces outils sont donc créés selon les besoins des élèves à un moment de l'année et leur permettent d'acquérir des automatismes dès lors qu'ils auront intériorisé les attendus de la tâche donnée.

3.2. Le rôle de l'enseignant

En tant qu'enseignant, il est fondamental de favoriser, d'aider, de guider les élèves à s'autoréguler. Dans la réalité, on observe que les élèves ne mettent que très occasionnellement en œuvre ces processus d'eux-mêmes : les processus d'autorégulation ne sont pas automatisés, cela relève d'un réel apprentissage. Les élèves sont jeunes, ils acquièrent donc doucement les différentes étapes énoncées par Allal, Rouiller et Saada-Robert (1995) afin d'arriver à l'autorégulation des apprentissages définie par Schunk (1994). Pour induire la mise en œuvre de ces processus d'autorégulation, l'enseignant peut proposer des travaux de réflexion, de questionnements qui permettent aux élèves de s'interroger sur ce qui motive la réalisation d'une tâche, mais également des **outils** tels qu'une grille d'auto-vérification en fin d'évaluation sommative par exemple.

Vianin, en 2017, propose des outils aux enseignants afin de favoriser les **conditions motivationnelles** pour leurs élèves. Selon Cosnefroy (2011), l'élève doit être un minimum motivé pour s'engager dans l'action. Il semble donc intéressant de voir l'influence que peut avoir l'enseignant sur la motivation de l'élève avant de se lancer dans la tâche. Pour Vianin, le lien relationnel qui unit le professeur aux élèves est fondamental : celui-ci joue un rôle dans le climat motivationnel de la classe. Selon lui, il faut également laisser une certaine liberté aux élèves quant au choix des activités, objectifs, modalités de travail ou bien même des supports, puisque « le sentiment d'avoir une certaine maîtrise de leur environnement et de participer aux décisions qui les concernent a généralement une grande influence sur la motivation des individus » (Winebrenner S., 2008). Il est aussi important de recentrer les élèves à propos des buts qu'ils se fixent : ils ne doivent être « ni trop faciles ni trop difficiles » (Vianin, 2017). L'enseignant se doit également de souvent donner des **feedbacks** aux enfants pour les aider à situer leurs progrès, en vue d'atteindre leurs buts. Par exemple, lorsqu'un élève a progressé dans un domaine ou sur une activité précise,

il est important de lui dire pour qu'il en prenne vraiment conscience mais également pour lui redonner confiance en lui parfois. Si des élèves ne voient pas leurs progrès, l'enseignant peut par exemple leur donner un exercice similaire à un exercice réalisé avec difficultés en début de séquence et laisser l'élève comparer. Cela lui permet de voir (et pas seulement d'entendre) qu'il a fait de réels progrès.

Enfin, l'enseignant doit éviter que les élèves ne se dévalorisent : il doit les aider à développer un sentiment de contrôlabilité. L'élève s'investira dans la tâche seulement s'il se sent capable de la contrôler, d'agir sur elle.

Les avancées de la recherche au sujet de l'autorégulation des apprentissages en lien avec l'évaluation ayant été détaillées, il est question désormais d'énoncer la problématique et les hypothèses de cette recherche.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Après avoir abordé le lien entre autorégulation des apprentissages et motivation, notamment à travers l'étude des buts et de différentes stratégies motivationnelles, il apparaît que, parmi les principales stratégies énoncées par Cosnefroy en 2011, trois d'entre elles semblent plus particulièrement intéressantes pour l'exercice de la **dictée** puisque cette tâche est fondamentale dans la scolarité de l'enfant et occupe une place prépondérante aux yeux des élèves mais aussi des parents et des enseignants. Les deux premières stratégies concernent l'« activation d'un but d'approche » (avec le « renforcement des buts de performance » et le « renforcement des buts de maîtrise ») » (Cosnefroy, 2011) tandis que la troisième implique « l'« activation d'un but d'évitement » (avec les « conséquences affectives négatives dans les relations interpersonnelles : peine, conflit, perte de l'estime d'autrui » (Cosnefroy, 2011)). L'importance de la place de l'évaluation a également été soulignée puisque, dans le cadre de la dictée, les élèves sont amenés à être évalués et à s'évaluer eux-mêmes avant la correction. Différentes pistes ont été proposées afin de soutenir l'autorégulation des apprentissages par les élèves telles que l'**utilisation d'outils** et le **rôle de l'enseignant**. Concernant les outils, l'expérimentation menée par Wegmuller en 2007 a montré que l'utilisation d'un guide interactif permettait aux élèves de faire moins d'erreurs, mais également que les élèves révisaient davantage leur premier jet

d'écriture et que les élèves en difficultés corrigeaient aussi bien leur brouillon que les élèves performants.

A partir du constat selon lequel certains élèves, et plus particulièrement ceux en difficulté, manqueraient plus de motivation que les autres, il semble intéressant d'étudier l'influence d'un outil pédagogique sur la motivation des élèves, comme une grille de relecture de dictées.

Problématique

Ainsi, nous pouvons nous demander si ***la construction et l'utilisation d'une grille de relecture par les élèves favorise la fixation de buts de maîtrise dans le cadre de la dictée***. Autrement dit, il s'agira de tester l'impact de l'utilisation d'une grille de relecture sur la motivation des élèves en dictées. Celle-ci modifie-t-elle leurs stratégies motivationnelles ? Il sera également question d'étudier l'impact de l'utilisation de cette grille sur les performances des élèves : contribue-t-elle à diminuer le nombre d'erreurs en dictée ? Ou au contraire, les augmente-t-elle ?

Afin de préciser le cadre de ce travail, il semble pertinent de restreindre l'étude à quelques stratégies particulièrement observables en classe. Il sera donc question de cibler les trois stratégies suivantes : « [le] renforcement des buts de performance, [...], [le] renforcement des buts de maîtrise, [et] [l']évitement des conséquences affectives négatives dans les relations interpersonnelles. » (Cosnefroy, 2011). Les deux premières stratégies concernent donc l'activation d'un but d'approche tandis que la troisième implique l'activation d'un but d'évitement.

Hypothèses

Pour cette étude, nous nous attendons à ce que les élèves aient davantage recours aux stratégies d'activation d'un but d'approche telles que le renforcement des buts de performance ou le renforcement des buts de maîtrise, plutôt que des stratégies d'activation d'un but d'évitement comme l'évitement des conséquences affectives négatives dans les relations interpersonnelles (hypothèse H1). De manière plus précise, après avoir observé en classe que la performance (peu d'erreurs) induisait la fixation de buts d'approche (buts de performance ou buts de maîtrise), nous pouvons nous attendre à des différences selon les profils d'élèves (hypothèse H2). Ainsi, nous pensons que les élèves qui font peu d'erreurs

en dictée fixent des buts d'approche et que la grille n'induera pas de fort changement chez les élèves performants qui sont déjà habitués à relire leurs dictées selon de multiples critères, en utilisant des stratégies d'autorégulation de la motivation efficaces. A l'inverse, nous nous attendons à ce que les élèves en difficultés fixent plutôt des buts d'évitement. Ainsi, nous supposons que leurs stratégies d'autorégulation passeront de « activation d'un but d'évitement » à « activation d'un but d'approche » grâce à l'outil.

Notre deuxième objectif vise à étudier l'impact de l'utilisation d'une grille de relecture sur les performances des élèves. Ainsi, l'efficacité de la grille devrait permettre de faire progresser tous les élèves dans leurs compétences orthographiques : ainsi, nous nous attendons à ce que globalement, les élèves fassent moins d'erreurs (hypothèse H3). Nous pouvons aussi supposer des différences selon les profils : nous nous attendons à ce qu'elle soit davantage bénéfique pour les élèves en difficultés et fasse nettement diminuer leur nombre d'erreurs (hypothèse H4).

II. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Préambule

Avant toute chose, il convient de préciser que cette étude a été menée afin de pouvoir répondre à deux problématiques. En effet, la classe dans laquelle l'étude a été menée est dirigée par un binôme de fonctionnaires stagiaires. Ainsi, les enseignantes ont établi une expérimentation commune et un outil commun afin de limiter les biais d'interaction possibles si les deux études avaient été menées en parallèle, mais aussi pour ne pas alourdir les journées pour les élèves, permettant de répondre à deux questionnements : le nôtre concernant l'auto-régulation de la motivation ; l'autre ciblant plus spécifiquement l'impact des émotions. Ces deux questions sont regroupées autour de l'exercice de la dictée. Notre présentation sera centrée sur les types de buts que se fixent les élèves pendant la dictée alors que l'autre membre du binôme ciblera plus spécifiquement la place des émotions et le stress éprouvé pendant la dictée.

1. Contexte et population

Cette étude sera menée dans une classe de CM2 composée de quinze élèves : six filles et neuf garçons, âgés en moyenne de 10 ans. Deux de ces élèves disposent d'un suivi orthophonique et présentent des difficultés importantes en classe, notamment lors

d'activités d'écriture. Ces élèves ont besoin d'une aide fournie par une Accompagnante des Élèves en Situation de Handicap (AESH). Celle-ci est en classe tous les lundis après-midi, mardis matin, jeudis après-midi et vendredis matin. Nous pouvons supposer que la grille de relecture sera plus particulièrement bénéfique pour ces deux élèves. Ces élèves seront respectivement appelés B et H pour cette étude. De plus, un troisième élève présentant des difficultés particulières, notamment en terme de graphie, est présent dans la classe. Ses difficultés rendent ainsi ses dictées et autres écrits difficilement lisibles. Concernant cet élève, nous pouvons supposer que la grille de relecture sera bénéfique concernant ses performances (nombres de fautes) mais pas sur la graphie qui lui demande généralement un effort considérable. Cet élève sera nommé « Élève N ».

Habitudes de classe concernant la dictée

Étant donné que la dictée est l'activité ciblée pour cette étude, il convient d'énoncer les habitudes de classe concernant cet exercice. La dictée est une activité quotidienne réalisée chaque matin. Après s'être installés, les élèves prennent part à un rituel de français préparant à la dictée. Ce rituel peut prendre la forme de devinettes, de petits jeux de conjugaison etc. Pour ce qui est de la dictée, celle-ci est d'abord lue une première fois entièrement par l'enseignante pour que les élèves s'imprègnent de son contenu et dégage la /les compétence(s) spécifiquement travaillée(s). Puis, la dictée commence : les élèves écrivent sous les paroles énoncées par l'enseignante. Pour les élèves B et H, des adaptations sont mises en place par l'enseignante : dictées à trous, dictées à choix multiples etc. Puis, après une relecture globale par l'enseignante, les élèves sont invités à se relire durant deux à trois minutes, en autonomie. Enfin, vient la phase de correction collective : un élève, désigné par l'enseignante, vient au tableau écrire une phrase et les élèves lèvent la main pour commenter, donner leurs idées, justifier leurs choix. La phase de correction prend la forme d'un débat argumenté permettant de revenir sur les règles orthographiques. Puis, un autre élève vient écrire la deuxième phrase et ainsi de suite jusqu'à correction totale de la dictée. Les élèves disposent ensuite de quelques minutes pour vérifier une dernière fois leur correction.

Pour cette étude, les élèves B et H ne disposeront pas d'un support adapté tel que la dictée à trous afin de garder une cohérence dans le recueil des données. Pour compenser ce manque d'adaptation, les dictées ne seront effectuées qu'en présence de l'AESH,

changeant alors de l'habituelle dictée matinale, et seront raccourcies afin de les soulager de la tâche d'écriture. Leurs dictées contiendront environ 10 mots de moins que les autres en supprimant la dernière phrase.

2. Matériel

Un **questionnaire d'évaluation des stratégies motivationnelles (QESM)** inspiré de l'échelle de motivation autodéterminée en lecture (EMAL) de Fenouillet et al. (2009) a été construit en le simplifiant et en le transposant pour l'activité de la dictée. L'échelle utilisée est donnée en annexe 1. Ce questionnaire permet de déterminer les stratégies motivationnelles utilisées par les élèves. Nous l'avons adapté pour ne cibler que les stratégies sélectionnées et ainsi alléger un peu ce questionnaire pour notre population plus jeune que celle visée par le questionnaire de Fenouillet. Ainsi, notre questionnaire, que nous avons intitulé QESM, est composé de neuf items répartis selon les trois stratégies spécialement étudiées ici : le « renforcement des buts de performance, [...], [le] renforcement des buts de maîtrise, [et l'] évitement des conséquences affectives négatives dans les relations interpersonnelles. » (Cosnefroy, 2011) (annexe 3). Pour chaque item du questionnaire, l'enfant doit se positionner selon une échelle de Likert en sept points, simplifiée avec des pictogrammes souriants ou grimaçants (pas du tout d'accord = 1, presque pas d'accord = 2, un petit peu d'accord = 3, un peu d'accord = 4, assez d'accord = 5, tout à fait d'accord = 6 et totalement d'accord = 7). Afin de rendre compte des stratégies mobilisées par les élèves, un score total peut être calculé ainsi qu'un score par sous-échelle soit, ici, par type de stratégies. Quatre scores au total peuvent ainsi être calculés. Le polycopié qui sera donné aux élèves se trouve en annexe 3.

Afin de rendre compte des compétences en maîtrise de la langue des élèves, une séquence de 24 séances de 20 minutes réparties sur 6 semaines sera effectuée : 2 semaines (donc 8 séances) sans outil, 2 semaines avec l'outil (donc 8 séances) et 2 semaines sans l'outil (donc 8 séances).

Aussi, 24 dictées, contenant chacune entre 35 et 40 mots, seront proposées dans cette séquence. Un exemple de dictée est donné en annexe 4. Les élèves les rédigent dans leur cahier du jour. Ces dictées seront construites par les enseignantes selon les objectifs travaillés au cours de la période. Il ne sera donc pas question ici d'y inclure des apprentissages en cours ou des notions qui n'ont pas encore été traitées. Ces dictées

permettront alors un réinvestissement des compétences antérieurement travaillées. Ces objectifs concerneront la conjugaison et l'orthographe (grammaticale et lexicale) et resteront généraux afin de convenir à l'ensemble des dictées proposées aux élèves, avec par exemple « Identifier le sujet du verbe avec « C'est/Ce sont ... qui ». Ainsi, ces objectifs, notés dans la grille de relecture, resteront les mêmes au cours de toute l'expérimentation et permettront de garder davantage cohérence pour étudier l'influence de l'outil.

Une **grille de relecture de dictée** sera utilisée comme outil principal de cette expérimentation. Celle-ci se trouve en annexe 5. Elle s'inspire de celle proposée par Wegmuller (2007) mais a été modifiée afin de correspondre à un exercice de dictée et non de production d'écrit. Elle sera composée de deux parties : une partie commune à tous les élèves, qui reprend les notions de conjugaison et d'orthographe vues pendant l'année, et une partie individuelle personnalisée, propre à l'élève, qui reprendra les difficultés particulières de l'enfant. Par exemple, au cours de l'année, les élèves ont travaillé sur le présent de l'indicatif, l'imparfait et le passé composé en conjugaison, mais également sur le féminin et le pluriel des adjectifs et des noms en orthographe. Pour chaque compétence citée dans le tableau, on trouve les colonnes « J'ai vérifié », « Selon moi, je pense que j'ai bon » ainsi que « Comment est-ce que je me sens pour... ? », ce dernier permettant d'étudier le versant émotionnel de cette recherche par l'autre enseignante en charge la classe, avec qui ce travail est mené en collaboration. La première partie de cette grille sera élaborée en classe entière, avec les élèves. Et la seconde partie sera construite par l'élève lui-même, qui doit alors rechercher ses difficultés.

3. Procédure

Cette étude s'inspire de celles menées par Fenouillet (2009) et par Wegmuller (2007). Elle comporte 3 phases (Pré-test sans outil / Phase avec outil / Post-test sans outil) étalées sur 24 séances de 20 minutes réparties sur 6 semaines : 2 semaines (donc 8 séances) sans outils, 2 semaines avec l'outil et 2 semaines sans. Elle s'inscrit dans un paradigme classique de Pré-test / Post-test afin de déterminer l'influence possible de l'utilisation de la grille de relecture sur les stratégies motivationnelles des élèves et sur leurs performances. Ainsi, le questionnaire sera donné une fois lors de la première séance (S1) et une deuxième fois lors de la dernière séance (S24). Nous allons maintenant détailler les trois étapes.

3.1. Pré-test (séance 1 à 8)

Lors de la première séance S1, le questionnaire (QESM) est proposé aux élèves. Afin de leur permettre de se familiariser avec ce nouvel exercice comme l'a fait Fenouillet, on présente aux élèves une affirmation évidente, comme « J'aime la soupe de crapauds » et on leur demande de faire une croix sous le pictogramme qui correspond le plus à leur réponse. Ainsi par exemple, ici, les élèves doivent cocher « Pas du tout d'accord » : l'enseignante s'assure que les réponses soient logiques. Si ce n'est pas le cas, elle leur propose alors une autre affirmation évidente et observable du type « L'humain a des ailes et peut voler. ». Une fois le questionnaire (QESM) ramassé pour chaque élève, il est question d'établir un score pour chaque élève et pour chaque groupe d'items associé à un des trois types de stratégies étudiées (annexe 2). Grâce au nombre de points associé à chaque pictogramme (allant de 1 à 7), on additionne les points pour chaque groupe d'items et on dégage la/les stratégie(s) motivationnelle(s) qui cumule(nt) le plus de points et qui est/sont donc majoritairement utilisée(s) par l'élève. Par exemple, l'item « Je veux réussir cette dictée pour être le meilleur de la classe » fait partie du groupe « Activation des buts de performance ». Les stratégies et les scores seront recensés dans le tableau en annexe 6. Suite à cela, les élèves effectuent les dictées des séances 1 à 8 « traditionnellement », sans outil : ils écrivent sous la dictée de l'enseignante puis se relisent pendant 2 à 3 minutes et une correction collective est effectuée au tableau par des élèves.

3.2. Recours à la grille de relecture (séance 9 à 16)

Suite aux huit premières séances constituant le Pré-test, dès la séance 9, l'enseignante et les élèves construisent ensemble la grille de relecture qui sera utilisée pour les deux prochaines semaines. Avec les élèves, l'enseignante note sur une feuille A3 les différents objectifs évoqués par les élèves, en leur demandant « A quoi devons-nous faire attention dans notre dictée ? Sur quoi avons-nous travaillé depuis le début de l'année en conjugaison et en orthographe ? ». Ce type de tableau-outil est inspiré du guide de production élaboré par Wegmuller (2007). Puis l'enseignante demande à chaque élève de noter sur une petite feuille ses difficultés personnelles en dictée, comme par exemple « Je dois faire attention à passer des lignes », et les ramasse. Et en dehors du temps de classe, l'enseignante met en page ces grilles informatiquement pour chaque élève, les imprime et les photocopie afin que cet outil soit propre et clair pour tous pour toute l'expérimentation.

Pendant les 7 séances suivantes (séances 10 à 16), les élèves relisent leur dictée à l'aide de l'outil qu'ils ont construit. A la fin de chaque dictée, ils prennent leur grille et remplissent les différentes cases avec les symboles (\surd ; \approx ; \times). Puis l'enseignante collecte les cahiers du jour, vérifie les corrections et relève le nombre d'erreurs qu'elle note dans le tableau de relevé des erreurs, donné en annexe 7, et effectue une moyenne à la fin de cette deuxième phase.

3.3. Post-test (séance 17 à 24)

Enfin vient la troisième phase de cette étude au cours de laquelle les élèves ne disposent plus de leur grille de relecture. Il s'agit donc de procéder comme lors de la phase de Pré-test. Pour terminer, lors de la séance 24, le même questionnaire que celui donné lors de la séance S1 (QESM) sera fourni aux élèves. Une vérification de la compréhension de l'échelle (avec des items évidents, tels que « Nous vivons sur Mars ») sera de nouveau effectuée afin de s'assurer qu'ils la maîtrisent toujours après 6 semaines. Puis les élèves répondront aux différents items de la même manière que lors du Pré-test et l'enseignante relèvera les scores de chacun pour chaque stratégie, dans un deuxième tableau identique à celui de l'annexe 6, afin d'étudier l'évolution ou non des stratégies motivationnelles utilisées par les élèves et de voir si la grille de relecture a eu une influence sur celles-ci.

III. RÉSULTATS ET ANALYSE

Pour rappel, l'objectif principal de cette recherche est d'étudier l'impact de l'utilisation d'une grille de relecture en dictée sur les stratégies motivationnelles mises en œuvre par les élèves, et plus précisément de voir si cet outil favorise la fixation de buts de maîtrise. L'objectif secondaire est de vérifier si l'utilisation de cet outil a un impact sur les performances et donc sur les compétences orthographiques des élèves. Nos variables sont les suivantes :

Pour rendre compte des stratégies motivationnelles générales de la classe (H1), il s'agira de relever le score pour chacune des trois stratégies et pour chaque élève. Le score obtenu, pour chaque stratégie, est alors situé entre 0 et 21 (ce maximum étant obtenu si l'élève a répondu 7points/7 aux trois types d'items). Grâce aux points attribués à chaque pictogramme, nous additionneront les points pour les deux premiers items (qui se rapportent à la stratégie d'activation d'un but de performance) puis les points pour les deux

items suivants (qui correspondent à l'activation d'un but de maîtrise) et enfin les points des deux derniers items (reflétant l'activation d'un but d'évitement des conséquences affectives négatives dans les relations interpersonnelles). Le score de motivation total sera calculé pour chaque élève en additionnant les points du QESM. Puis, une moyenne de ce score sera effectuée pour la classe, en additionnant les scores et en les divisant par quinze, afin de voir si les élèves sont motivés ou non de manière **générale**. Ce score total moyen se situe entre 0 et 63 (ce maximum étant obtenu si tous les élèves ont répondu 7points/7 à chacun des trois types d'items). Les moyennes pour chaque stratégie seront également effectuées en additionnant les scores obtenus pour chacune d'elle et en divisant cette somme par quinze, nombre d'élèves de la classe. Tous ces scores sont notés dans un tableau 1, qui sera détaillé un peu plus tard. Pour rendre compte de la répartition des stratégies selon les différents profils d'élèves (H2) et donc déterminer la stratégie majoritairement utilisée par chacun d'eux, celle(s) qui présente(nt) le plus haut score (sur 21) se verra sélectionnée comme stratégie mise en œuvre par l'élève à ce moment de l'étude, dans le cadre de la dictée.

Pour rendre compte de l'évolution des performances de la classe en dictée (H2), il s'agira d'abord de relever les scores de chaque élève dans un tableau, pour chaque dictée (annexe 7). Après chaque dictée, l'enseignante ramasse les cahiers du jour et vérifie la prise de correction des élèves et relève le nombre d'erreurs de la dictée en fonction du nombre de mots qui la composent comme suit : nombre d'erreurs/nombre de mots de la dictée. Pour la dictée de l'annexe 4, le score maximal d'erreurs est de 38. Pour garder une cohérence, la note obtenue (non communiquée aux élèves) sera, par une règle de trois, remise sur 20. La note obtenue pour chaque élève sera présentée sous forme de valeur approchée par excès : pour un élève qui obtiendrait une note de 6,78/20, la note de 6,8 serait notée dans le tableau recensant les performances. Ce tableau sera utilisé de façon commune avec l'autre professeure stagiaire de la classe. Ainsi, à la fin de chaque phase de l'étude, les résultats par élèves seront relevés et pourront ensuite faire l'objet de calculs de moyennes.

Nos résultats seront présentés en reprenant les données recueillies en fonction des trois étapes de l'étude et en commençant par les stratégies motivationnelles utilisées par les élèves afin de répondre aux hypothèses H1 et H2. Et dans un deuxième temps, nous nous

intéresserons à l'impact de l'outil sur les performances des élèves en dictée, afin de répondre aux hypothèses H3 et H4 en procédant de la même manière, étape par étape.

1. Les stratégies motivationnelles

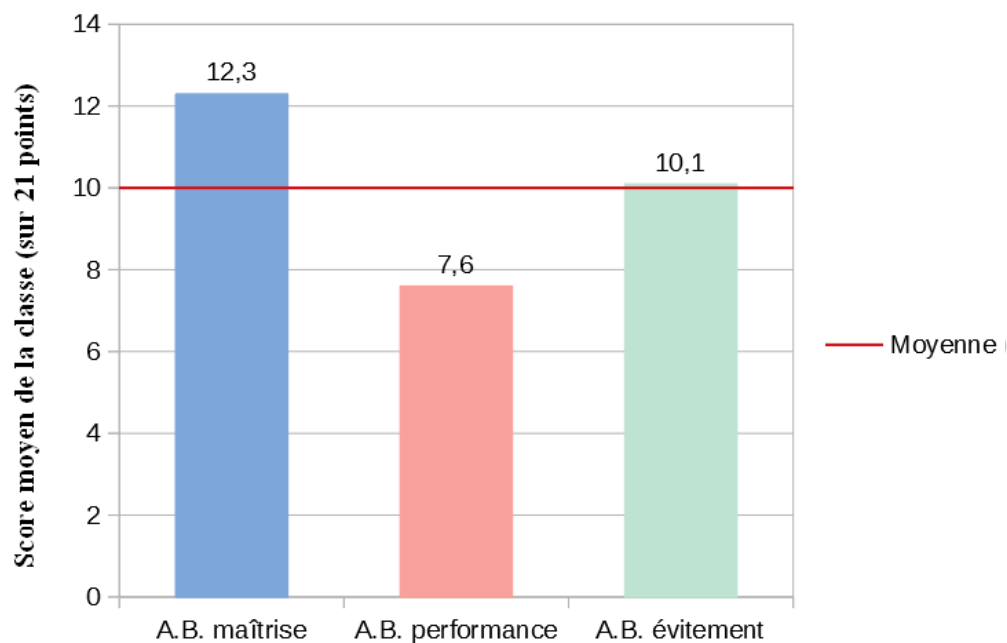
1.1. Pré-test (séance 1)

Les résultats, par élève, obtenus suite au questionnaire (QESM) donné en séance 1 ont été recensés dans un tableau 1 ci-dessous, ainsi que les scores totaux pour chaque élève et les moyennes pour chaque stratégie motivationnelle étudiée.

Tableau 1: Tableau des scores et des stratégies motivationnelles utilisées par les élèves (Pré-test)

	Score « Activation des buts de maîtrise » (sur 21)	Score « Activation des buts de performance » (sur 21)	Score « Activation des buts d'évitement » (sur 21)	Score total (sur 63)	Stratégie principalement utilisée
Élève A	13	7	7	27	Maîtrise
Élève B	14	2	11	27	Maîtrise
Élève C	11	2	8	21	Maîtrise
Élève D	14	11	12	37	Maîtrise
Élève E	14	8	14	36	Maîtrise/Évitement
Élève F	11	6	7	24	Maîtrise
Élève G	10	7	8	25	Maîtrise
Élève H	14	7	7	28	Maîtrise
Élève I	13	12	11	36	Maîtrise
Élève J	8	10	12	30	Évitement
Élève K	10	9	12	31	Évitement
Élève L	13	14	14	41	Performance/Évitement
Élève M	13	8	12	33	Maîtrise
Élève N	13	4	8	25	Maîtrise
Élève O	14	8	8	30	Maîtrise
Moyenne (sur 21)	12,3	7,6	10,1	10,0	

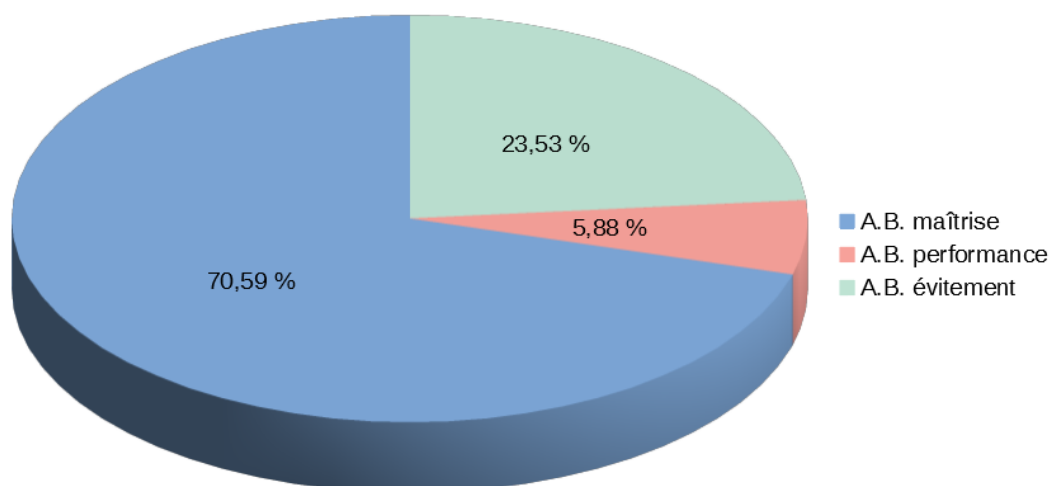
La moyenne pour chaque élève et pour chaque stratégie a été calculée. Ainsi globalement, on peut noter que, en moyenne, les élèves sont motivés puisqu'ils obtiennent un score moyen de motivation de 30,1 sur 63, soit 10,0/21. Ce score montre tout de même que les élèves se motivent relativement peu puisque ce score se situe dans la moitié inférieure du score total possible (étant de 21/21). Concernant chaque stratégie, on constate que l'activation des buts de maîtrise obtient un score moyen de 12,3/21, l'activation des buts de performance, elle, obtient un score moyen de 7,6/21 et enfin, l'activation des buts d'évitement a un score moyen de 10,1/21. Au sein de la classe, lors du Pré-test, il semblerait que ce soit la stratégie d'activation de buts de maîtrise qui soit la plus représentée par les élèves. Le graphique suivant montre cette répartition (graphique 1).



Graphique 1 : Diagramme en bâtons représentant les scores moyens obtenus lors du Pré-test pour chaque stratégie.

Selon la première hypothèse (H1) énoncée précédemment, il semble pertinent d'étudier la fréquence d'apparition des différentes stratégies, notamment pour l'activation des buts d'approche et des buts d'évitement. Pour le Pré-test, on constate que l'activation des buts de maîtrise est apparue douze fois sur dix-sept stratégies utilisées. Ce nombre total diffère du nombre d'élève présents dans la classe puisque certains obtenaient des scores

ex-æquo entre deux stratégies. Les pourcentages d'apparition sont disponibles dans le diagramme circulaire ci-dessous (graphique 2).



Graphique 2 : Diagramme circulaire montrant la répartition des différentes stratégies (Pré-test)

On constate que l'activation des buts de maîtrise a été utilisée à 70,59 % lors du pré-test et l'activation des buts de performance (qui fait aussi partie des stratégies d'activation d'un but d'approche), elle, obtient un pourcentage d'apparition de 5,88 %. Par addition, on obtient une part de 76,47 % lors du pré-test pour les stratégies d'activation d'un but d'approche. La stratégie d'activation d'un but d'évitement, elle, n'a été sollicitée qu'à 23,53 % lors du pré-test.

1.2. Post-test (séance 24)

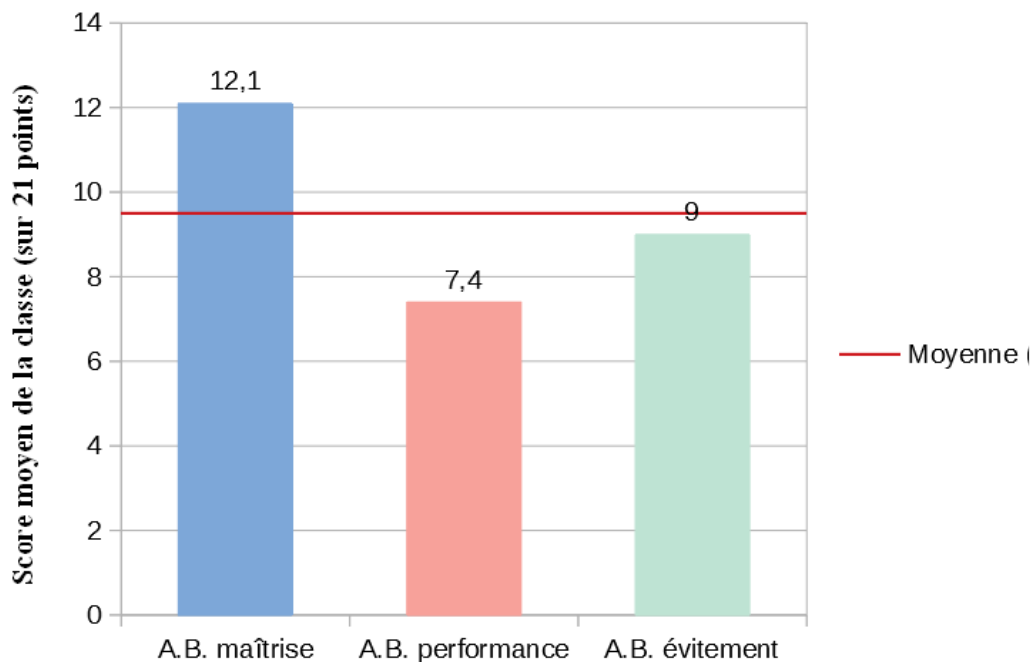
Les résultats, par élève, obtenus suite au questionnaire (QESM) donné en séance 24 ont été recensés dans un tableau 2 ci-dessous, ainsi que les scores totaux pour chaque élève et les moyennes pour chaque stratégie motivationnelle étudiée.

Tableau 2: Tableau des scores et des stratégies motivationnelles utilisées par les élèves (Post-test)

	Score « Activation des buts de maîtrise » (sur 21)	Score « Activation des buts de performance » (sur 21)	Score « Activation des buts d'évitement » (sur 21)	Score total (sur 63)	Stratégie principalement utilisée
Élève A	11	6	9	26	Maîtrise
Élève B	Abs	Abs	Abs	Abs	Abs
Élève C	9	2	9	20	Maîtrise/Évitement
Élève D	12	4	9	25	Maîtrise
Élève E	14	7	8	29	Maîtrise
Élève F	13	6	8	27	Maîtrise
Élève G	9	5	6	20	Maîtrise
Élève H	14	6	8	28	Maîtrise
Élève I	12	14	13	39	Performance
Élève J	12	14	10	36	Performance
Élève K	14	6	9	29	Maîtrise
Élève L	13	14	13	40	Performance
Élève M	13	8	14	35	Évitement
Élève N	9	4	2	15	Maîtrise
Élève O	14	8	8	30	Maîtrise
Moyenne (sur 21)	12,1	7,4	9	9,5	

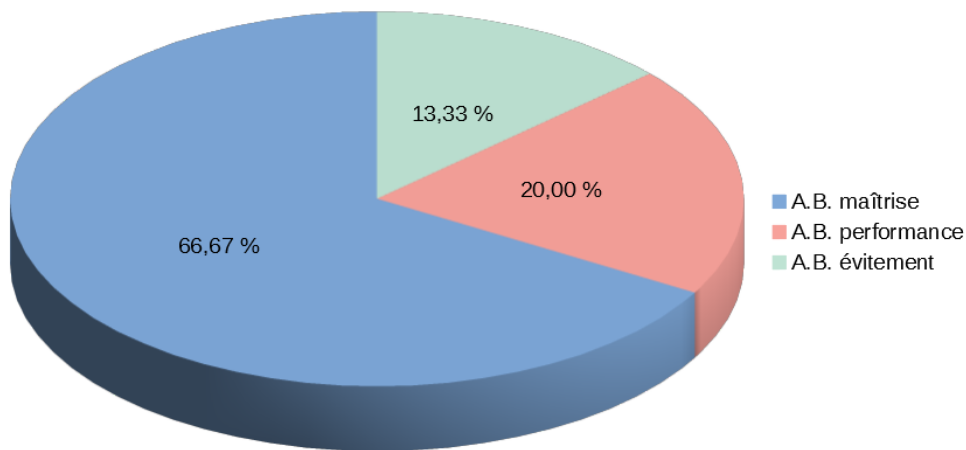
La moyenne pour chaque élève et pour chaque stratégie a été calculée comme pour le Pré-test. Ainsi globalement, on peut noter que, en moyenne, les élèves sont motivés puisqu'ils obtiennent un score moyen de motivation de 28,5/63, soit 9,5/21. Ce score montre tout de même que les élèves se motivent relativement peu puisque ce score se situe, là encore, dans la moitié inférieure du score total possible, qui est de 21/21. En comparaison avec le Pré-test, il semblerait que les élèves se motivent moins : le score total

moyen est passé de 10,0 à 9,5/21. Concernant chaque stratégie, on constate que l'activation des buts de maîtrise obtient un score moyen de 12,1/21, l'activation des buts de performance, elle, obtient un score moyen de 7,4/21 et enfin, l'activation des buts d'évitement a un score moyen de 9/21. Au sein de la classe, lors du Post-test, il semblerait que ce soit la stratégie d'activation de buts de maîtrise qui soit la plus représentée par les élèves. Le graphique ci-dessous montre les différents scores moyens pour chaque stratégie pour le Post-test (graphique 3).



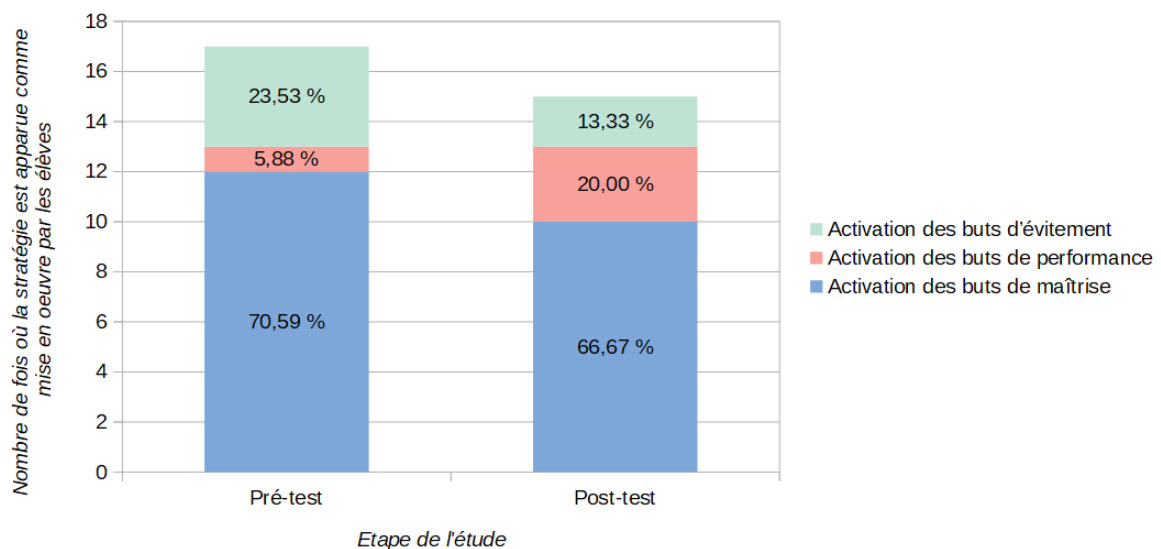
Graphique 3 : Diagramme en bâtons représentant les scores moyens obtenus lors du Post-test pour chaque stratégie

Selon la première hypothèse (H1) énoncée précédemment, il semble pertinent d'étudier la part d'élèves fixant des buts d'approche et la part de ceux qui fixent des buts d'évitement. Pour le Post-test, on constate que l'activation des buts de maîtrise est la stratégie la plus mise en œuvre. En effet, lors du Post-test, celle-ci est apparue dix fois sur quinze stratégies utilisées au total (ce nombre diffère du nombre d'élève présents dans la classe puisque certains enfants obtenaient des scores *ex-æquo* entre deux stratégies). Le diagramme circulaire suivant (graphique 4) illustre la répartition des différentes stratégies pour le Post-test.



Graphique 4 : Diagramme circulaire montrant la répartition des différentes stratégies (Post-test)

Pour le Post-test, l'activation des buts de maîtrise a été utilisée à 66,67 % lors du Post-test, et l'activation des buts de performance (qui fait aussi partie des stratégies d'activation d'un but d'approche), elle, obtient un pourcentage d'apparition de 20 %. Par addition, on obtient une part de 86,76 % lors du Post-test pour les stratégies d'activation d'un but d'approche. Comparons maintenant la répartition des stratégies à travers un diagramme en bâtons empilés (graphique 5).



Graphique 5 : Diagramme en bâtons empilés montrant les fréquences d'apparition pour chacune des stratégies motivationnelles étudiées en fonction de l'étape de l'étude.

Malgré une répartition différente de ces stratégies d'activation d'un but d'approche, on constate que celles-ci restent majoritairement fixées par les élèves.

On remarque que les parts d'activation des buts de maîtrise et les parts d'activation des buts d'évitement ont diminué, passant de 70,59 % à 66,67 % pour l'un, soit -4 points, et de 23,53 % à 13,33 % pour l'autre, soit -10 points. Suite à l'utilisation de l'outil, il apparaît donc que l'activation d'un but de maîtrise ou l'activation d'un but d'évitement sont deux stratégies qui ont été mises de côté par certains élèves. En revanche, pour l'activation des buts de performance, on constate que le pourcentage a augmenté passant de 5,88 % à 20 % soit +14 points. Ici, on constate que l'activation d'un but de performance est une stratégie qui a été davantage mobilisée après l'utilisation de la grille de relecture.

La répartition entre les deux stratégies d'activation d'un but d'approche a donc changé entre les deux tests. Ce changement de stratégies mobilisées sera davantage précisé dans la suite de cette partie, en mettant ce dernier en lien avec les performances des élèves afin de répondre à l'hypothèse H2.

2. Les performances en dictée

2.1. Pré-test (séance 1 à 8)

Dans un second temps, les résultats issus des 24 dictées vont être présentés afin, notamment, d'effectuer par la suite des liens entre performances et stratégies mobilisées. Ces résultats ont été recensés dans le tableau 3 ci-dessous..

Tableau 3: Grille de relevé des résultats des dictées (en nombre d'erreurs sur vingt)

	Avant l'utilisation de l'outil								Moy	Utilisation de l'outil								Moy	Après l'utilisation de l'outil								Moy
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>		<u>9</u>	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>15</u>	<u>16</u>		<u>17</u>	<u>18</u>	<u>19</u>	<u>20</u>	<u>21</u>	<u>22</u>	<u>23</u>	<u>24</u>	
Élève A	0,9	1,9	1,8	3,1	2,4	2,1	2,1	1,8	2	0,9	2,5	2,8	3,2	Abs	2,2	3,2	2,9	2,5	1,7	3,2	3,2	2,1	2,7	1,4	2	2,7	2,3
Élève B	4,9	5,6	8,8	9,8	3,5	5,1	8,9	6	6,6	7,8	Abs	3,8	7,7	4,2	1,2	4,4	3,1	4,6	Abs	Abs	Abs	Abs	3,2	1,1	4	Abs	2,8
Élève C	3,2	3,2	3,2	4,4	2,4	7,1	3,8	2,7	3,7	2,9	3,5	5,2	4	3,3	2,1	5,2	2,9	3,6	1,3	4,2	3,6	4,2	6,8	2,3	4,1	1,8	3,5
Élève D	4,2	4,6	3,2	5,3	5,4	6,2	6	3,2	4,8	2,9	5	4,4	5,6	3,7	3	5,2	4,3	4,3	2,2	3,2	4,5	5	2,8	1,9	2,9	5,4	3,5
Élève E	3,2	0	0,4	0,8	1,9	1,2	1,7	0,9	1,3	0,5	1	0,8	2	2,9	1,3	0,8	2,5	1,5	1,3	1,9	0,5	0,4	1,8	0	0,8	1,4	1
Élève F	5,6	1,4	0,9	3,1	2,4	2,1	2,5	0	2,2	1,7	3	4,4	2,8	1,6	0,8	3,2	2,9	2,5	1,7	1,4	1,8	1,2	1,4	Abs	2,4	0,9	1,5
Élève G	4,6	2,3	2,3	3,1	3,4	2,9	3	1,4	2,9	2,4	2,5	5,2	0,8	2,9	2,1	2,8	1,7	2,5	0,9	2,8	4	1,7	2,3	0,9	2,8	4	2,4
Élève H	4,8	5,1	6	3,5	3,5	5,8	6	4,1	4,8	5	3	5,4	6,4	4,8	3,5	4,4	2,5	4,4	0,9	1,4	1,4	1,7	3,6	1,1	3,2	2,3	1,9
Élève I	1,4	0	0,4	1,7	2,4	2,9	1,3	0	1,3	1,9	1	4	Abs	1,6	1,3	0,8	2,1	1,8	0,4	1,4	0,9	0	1,4	0	2	0,5	0,8
Élève J	3,2	0	3,7	2,2	2,9	2,9	3	2,7	2,6	1,9	3	4	2,4	1,6	2,5	2,4	3,8	2,7	0,4	3,2	3,6	3,3	3,6	Abs	1,6	1,8	2,5
Élève K	0,9	0	0,4	0,4	1	0,8	1,3	0	0,6	0,9	0,5	0	0	0,4	0	1,2	0,4	0,4	0,4	1,4	0,5	0	0	0	0,4	0	0,3
Élève L	1,4	0,5	0,9	3,1	1,9	2,1	2,1	0,5	1,6	1,9	1	3,6	1,2	2,5	0	1,6	2,5	1,8	0,4	1,9	1,4	0	0,9	0	0,8	0,5	0,7
Élève M	4,2	0,9	2,7	0,8	2,9	3,3	2,6	1,4	2,3	1,5	2	2,8	3,2	2,9	1,9	2	2,1	2,2	2,2	2,3	2,3	1,2	2,3	1,4	1,2	1,4	1,7
Élève N	6,5	5,6	5,5	9,3	Abs	9,1	6,4	4,5	6,7	7,3	Abs	Abs	8	4,6	4,2	7,6	7,6	6,5	3	7	9,5	9	7,8	6,5	5,3	6,9	6,8
Élève O	3,2	0	0	1,7	1	2,1	1,3	0,5	1,2	1,5	2	Abs	Abs	0,8	0	0,4	1,2	1	0,9	1,9	0,9	1,6	0	0,5	1,2	1,4	1
Moyennes	3,5	2,1	2,7	3,5	2,6	3,7	3,5	1,8	2,71	2,8	2,4	3,6	3,6	2,7	1,7	3	2,8	2,69	1,3	2,7	2,7	2,2	2,7	1,3	2,3	2,2	2,13

Le score par dictée est calculé grâce au nombre d'erreurs remis sur vingt mots, arrondi au dixième en excès pour chaque élève. Une moyenne des scores a été réalisée pour chaque élève à la fin de chaque phase constituant cette expérimentation. Il est à noter que l'élève B a été absent à cinq reprises lors du Post-test, ce qui biaise les résultats obtenus. Ainsi, pour garder une cohérence dans l'analyse des résultats, l'élève B sera écarté de l'analyse globale de la classe : ses moyennes n'ont pas été comptabilisées dans les moyennes générales renseignées dans la dernière ligne du tableau.

D'après ces résultats, il est alors possible de constituer des groupes de niveaux, qui permettront l'analyse des résultats selon le profil de l'élève. En effet, les hypothèses H2, H3 et H4 faisant référence aux différents profils d'élèves, il est indispensable de réaliser ces groupes homogènes afin de tirer, par la suite, des conclusions. Ces groupes sont disponibles dans le tableau 4 ci-dessous.

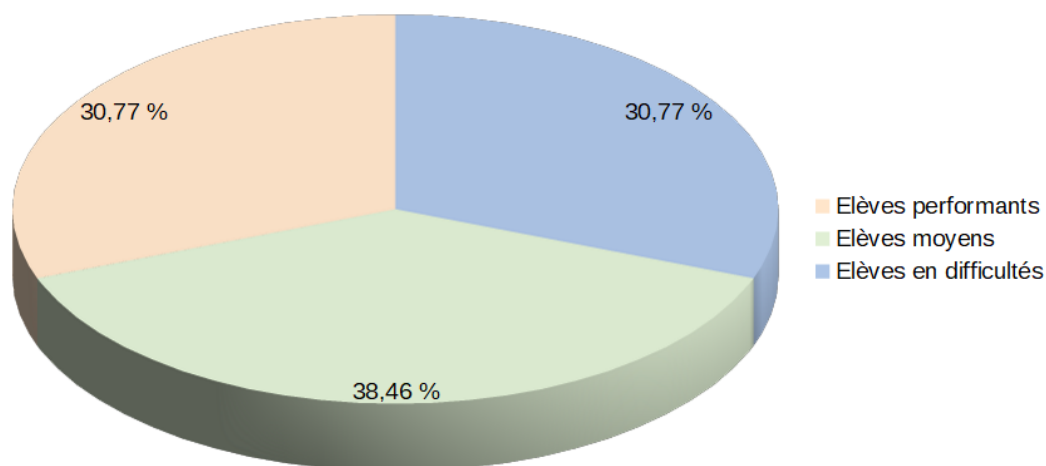
Tableau 4 : Tableau des groupes homogènes constitués selon les scores moyens obtenus par les élèves avant l'utilisation de la grille.

<i>Élèves en difficultés (score moyen > 4).</i>	<i>Élèves moyens (2 ≤ score moyen ≤ 4).</i>	<i>Élèves performants (score moyen < 2).</i>
B (score moyen = 6,6/20)	A (score moyen = 2/20)	E (score moyen = 1,3/20)
D (score moyen = 4,8/20)	C (score moyen = 3,7/20)	I (score moyen = 1,3/20)
H (score moyen = 4,8/20)	F (score moyen = 2,2/20)	K (score moyen = 0,6/20)
N (score moyen = 6,7/20)	G (score moyen = 2,9/20)	L (score moyen = 1,6/20)
	J (score moyen = 2,6/20)	O (score moyen = 1,2/20)
	M (score moyen = 2,3/20)	

Afin de constituer ces groupes, des intervalles de scores ont été établis sur la base des résultats obtenus avant l'utilisation de la grille. Pour cela, les moyennes des scores de l'ensemble des élèves de la classe ont été, comme expliqué précédemment, calculées et notées dans le tableau 3. La moyenne générale obtenue avant l'utilisation de la grille est, elle, de 2,71 erreurs sur 20. Ainsi, globalement, il apparaît que les élèves sont relativement bons en dictée. Néanmoins, si l'on considère maintenant les différents profils, les résultats sont plus nuancés. A partir de cette moyenne globale, trois groupes ont été établis afin de

répondre aux hypothèses qui évoquent les différents profils d'élèves. Les groupes établis sont les suivants : les élèves jugés en difficultés sont ceux obtenant un score moyen strictement supérieur à 4/20, les élèves dits « moyens » sont ceux qui obtiennent une note moyenne comprise entre 2/20 (inclus) et 4/20 (inclus), enfin, les élèves dits « performants » sont ceux ayant obtenu un score moyen strictement inférieur à 2/20. Les élèves moyens sont donc ceux qui ont un score moyen, avant test, situé aux alentours de 2,71/20, c'est pourquoi l'intervalle qui a été choisi est [2;4].

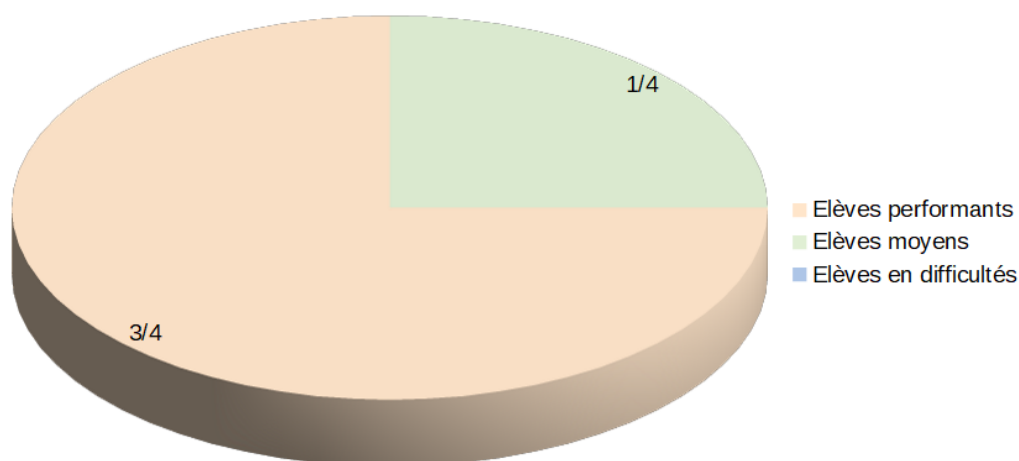
A partir de ces groupes de niveaux, on peut désormais étudier si un lien existe entre la performance et la stratégie motivationnelle mise en place, afin de répondre à l'hypothèse H2 qui pré-suppose que plus la performance est élevée, plus la fixation de buts d'approche est fréquente. Afin de rendre compte de la catégorie d'élève ayant mis en œuvre des stratégies d'activation d'un but d'approche (maîtrise et évitement), celles-ci ont été comptabilisées et représentées dans un diagramme circulaire afin de mettre en évidence la part occupée par chacun des groupes d'élèves. Les proportions d'élèves fixant des **buts d'approche** lors du Pré-test sont renseignées dans le graphique 6 ci-dessous.



Graphique 6 : diagramme circulaire montrant les proportions d'élèves fixant des buts d'approche lors du pré-test.

Grâce à cette représentation, il apparaît que la fixation de buts d'approche a majoritairement été effectuée par les élèves dits « moyens » avec une part de 38,46 %. On constate que 30,77 % des élèves ayant fixé des buts d'approche sont des élèves performants et que la troisième part, elle aussi de 30,77 %, est représentée par les élèves en

difficultés. L'hypothèse H2 supposait également qu'à l'inverse, les buts d'évitement étaient majoritairement fixés par des élèves en difficultés. Pour vérifier cette hypothèse, il semble intéressant d'effectuer cette même représentation graphique mais cette fois pour la stratégie d'activation des buts d'évitement, et non plus d'activation des buts d'approche. Voici le graphique obtenu (graphique 7).



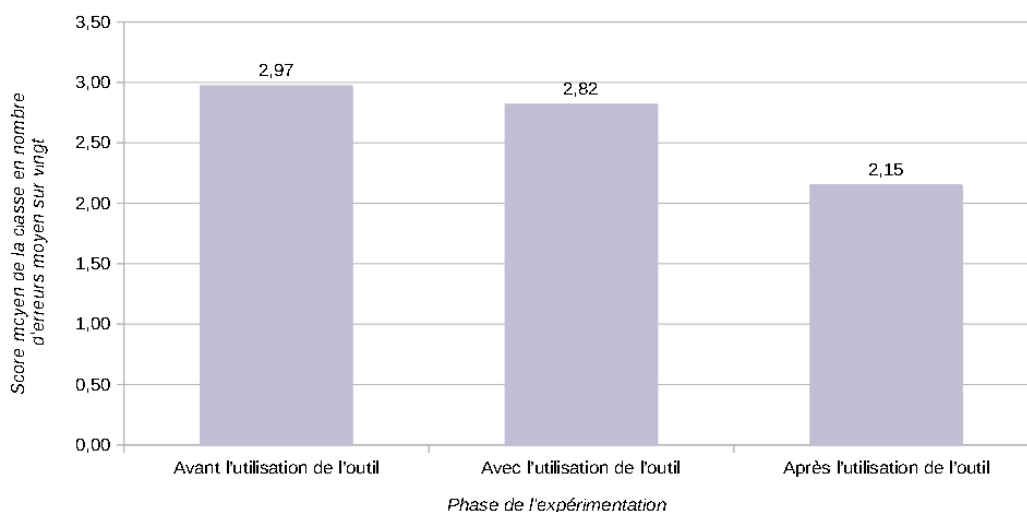
Graphique 7 : Diagramme circulaire montrant les proportions d'élèves fixant des buts d'évitement lors du pré-test.

Grâce à cette représentation, il apparaît que 75 % des stratégies d'évitement mises en œuvre en Pré-test ont été effectuées par des élèves performants et que les 25 % restants concernaient les élèves dits « moyens ». On constate qu'aucun élève en difficulté, lors du Pré-test, n'a sollicité la stratégie d'activation de buts d'évitement, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse H2 qui supposait que les élèves en difficulté fixaient davantage de buts d'évitement.

2.2. Post-test (séance 17 à 24)

Désormais, il semble pertinent d'étudier l'impact de l'utilisation de la grille de relecture sur les performances des élèves. A-t-elle fait baisser ou monter le score des élèves ? Si oui, de qui ? Cela a-t-il induit un changement de stratégie motivationnelle ? Les élèves activent-ils davantage des buts de maîtrise ? Si oui, quelle catégorie d'élèves est-elle concernée ? Pour tenter de répondre à ces questions évoquées à travers les hypothèses H3 et H4, il semble intéressant d'étudier dans un premier temps l'évolution du score moyen de la classe avant de comparer, plus précisément, les scores moyens obtenus par chaque élève avant et après l'utilisation de l'outil. Le graphique 8 disponible ci-dessous, rend compte de

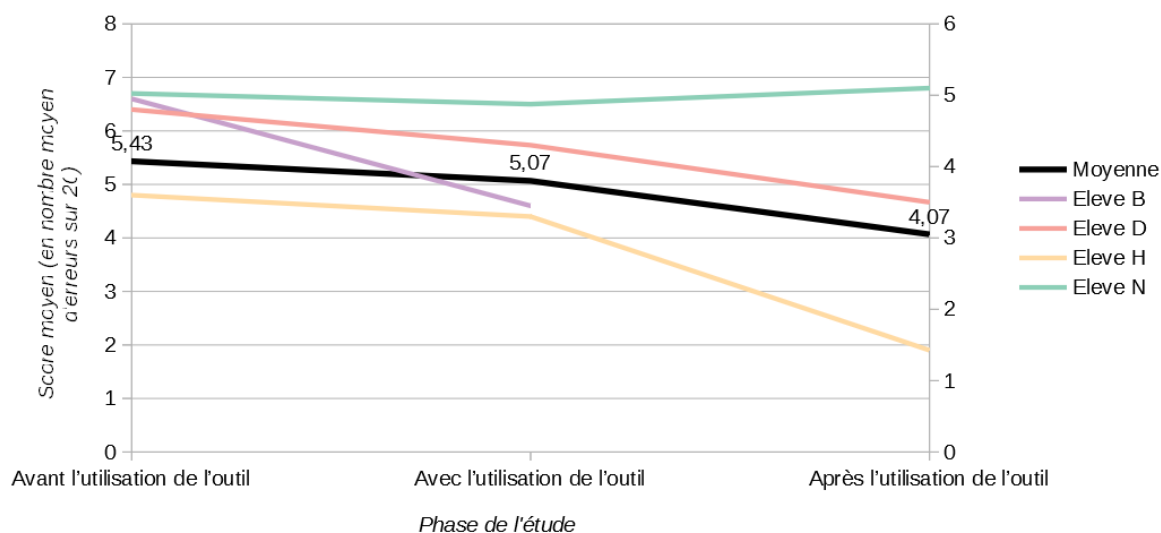
l'évolution du score moyen de la classe aux trois moments de l'expérimentation : avant l'utilisation de l'outil, avec l'utilisation de l'outil et après l'utilisation de l'outil.



Graphique 8 : Diagramme en bâtons montrant le score moyen de la classe (en nombre d'erreurs sur vingt) pour chacune des trois étapes de l'étude

On constate que le score moyen de la classe a diminué au fil de l'étude passant de 2,71/20 avant l'utilisation de l'outil, à 2,69/20 pendant l'utilisation de la grille puis à 2,13/20 après l'utilisation de l'outil. Ce score moyen a donc subi une baisse de -0,58 points. Ce résultat semble donc en accord avec l'hypothèse H3.

A présent, l'évolution des scores des élèves vont être présentés de manière plus précise. Pour ce faire, il semble davantage pertinent d'étudier les variations de score à partir des groupes de niveaux établis selon les critères évoqués précédemment. Le graphique 9 montre l'évolution du score des élèves jugés en difficultés.



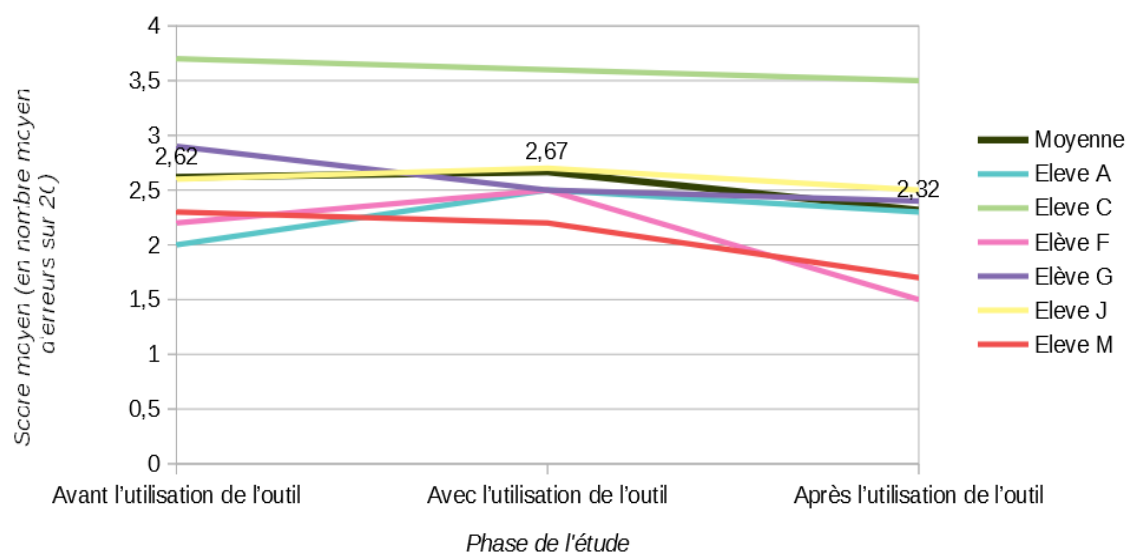
Graphique 9 : Courbes montrant l'évolution des scores moyens des élèves appartenant au groupe « élèves en difficultés » en fonction des étapes de l'étude.

Étant donné que l'élève B a été absent cinq fois sur huit après l'utilisation de l'outil, son évolution sera écartée de toute analyse ici. Sa courbe a été représentée mais s'arrête avant la dernière phase de l'étude pour laquelle cela pose problème au vue de ses absences.

Les moyennes pour chacune des trois phases ont été calculées en excluant donc l'élève B. Celles-ci permettent de tracer la courbe noire du graphique. On obtient alors en moyenne un score de 5,43 avant l'utilisation de la grille, 5,07 pendant et 4,07 après. Ainsi, de manière générale, pour ce groupe, il apparaît que la grille a eu un impact assez fort, puisque le score moyen a subi une variation de **-1,36 points**. Ce résultat est donc en faveur de l'hypothèse H4 qui supposait un impact très positif de l'utilisation de la grille sur les performances des élèves en difficultés.

Plus précisément, l'élève D est passé de 4,8 à 3,5 et l'élève H est passé de 4,8 à 1,9. On constate même que l'élève H a, par définition, changé de groupe de niveaux à l'issue de cette expérimentation. Celui-ci a basculé dans le groupe des élèves dits « performants ». L'utilisation de la grille de relecture semble avoir eu un impact très fort chez cet élève. On peut tout de même souligner la diminution du score de l'élève B entre les phases 1 et 2 de l'étude, passant de 6,6 à 4,6. L'élève N, lui, est passé de 6,7 à 6,8, ce qui représente une augmentation très faible.

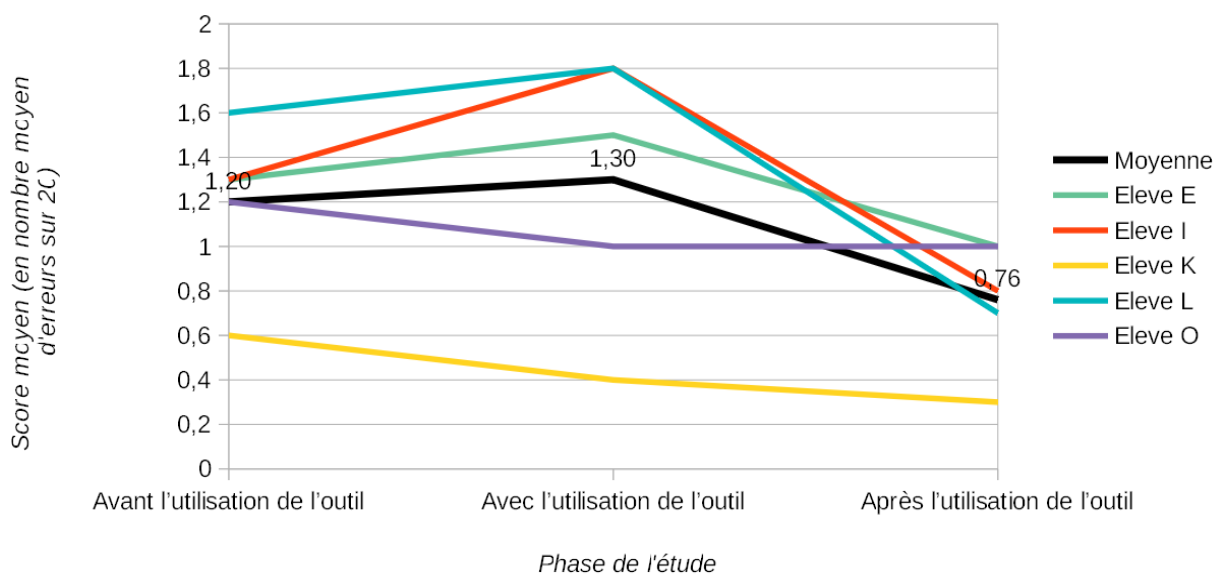
Ce mode de représentation a également été réalisé pour les élèves « moyens ». Voici les résultats obtenus, disponibles dans le graphique 10.



Graphique 10 : Courbes montrant l'évolution des scores moyens des élèves appartenant au groupe « élèves moyens » en fonction des étapes de l'étude.

La moyenne des élèves de ce groupe (en noir sur le graphique) est passée de 2,62 à 2,67 puis à 2,32, subissant une variation de **-0,30 points** entre le début et la fin de l'étude. La baisse est donc relativement faible. Il apparaît que l'utilisation de la grille a eu une faible influence sur les scores de ces élèves de manière générale.

Plus précisément, l'élève A est passé de 2 à 2,3, l'élève C est passé de 3,7 à 3,5, l'élève F est, lui, passé de 2,2 à 1,5, le score de l'élève G est passé de 2,9 à 2,4, pour l'élève J, le score est passé de 2,6 à 2,5 et enfin, l'élève M est passé de 2,3 à 1,7. Les scores ont diminué, mais pas de manière significative. Néanmoins, deux élèves ont changé de groupe de niveaux d'après ces résultats : les élèves F et M ont vu leur score passé en dessous du seuil de 2/20 : faisant donc partie du groupe « élèves performants » à la suite de cette étude. L'utilisation de la grille semble donc avoir eu un impact léger sur les performances de ces élèves. Voyons ce qu'il en est pour le troisième et dernier groupe d'élèves, celui des élèves dits « performants ». Les résultats obtenus sont représentés ci-dessous, dans le graphique 11.



Graphique 11 : Courbes montrant l'évolution des scores moyens des élèves appartenant au groupe « élèves performants » en fonction des étapes de l'étude.

Pour ce dernier groupe d'élèves, on constate que le score moyen (en noir sur le graphique) est passé de 1,20 à 1,30 puis à 0,76. Le score de départ a donc subi une baisse de **-0,44 points**. Il apparaît donc que la grille ait été plutôt bénéfique pour les élèves performants, mais pas de manière très significative quand même.

Plus précisément, l'élève E est passé de 1,3 à 1, l'élève I de 1,3 à 0,8, l'élève K de 0,6 à 0,3, l'élève L, lui, est passé de 1,6 à 0,7 et enfin, l'élève O est passé de 1,2 à 1. Tous les élèves de ce groupe ont donc vu leur score moyen diminuer. Aucun élève n'a changé de groupe de niveaux. On constate que pour trois élèves sur cinq, le score a augmenté pendant l'utilisation de l'outil mais a fortement diminué ensuite. A l'inverse, pour les deux autres élèves, les scores n'ont pas augmenté pendant l'utilisation de la grille, mais une fois l'outil retiré, leurs performances ont baissé de manière moins significative que celles des élèves E, I et L qui ont visiblement rencontré des difficultés pendant le test.

En clair, il semblerait que l'utilisation de la grille de relecture ait été particulièrement bénéfique pour **les élèves en difficultés**, comme le soulignait l'hypothèse H4. Pour les autres profils d'élèves, cet outil n'a pas eu un fort impact positif sur leurs performances en dictée.

Maintenant que les performances des élèves ont été présentées et analysées en fonction des étapes de l'étude, il faut désormais vérifier si une corrélation existe entre les performances et les stratégies mobilisées. Des élèves ont-ils changé de stratégie ? Si oui, cela est-il en lien avec une variation de scores, voire un changement de groupe de niveau ? En d'autres termes, les élèves qui ont changé de stratégie motivationnelle sont-ils les mêmes que ceux qui ont vu leurs performances changer ? Le tableau 5 reprend les élèves ayant changé de stratégie après l'utilisation de la grille de relecture. En bleu sont représentés les élèves appartenant au groupe « élèves avec des difficultés », en vert les élèves « moyens » et en beige les élèves « performants ».

Tableau 5 : Tableau recensant les élèves, selon leur catégorie, ayant changé de stratégie après utilisation de l'outil.

Élève	Stratégie(s) majoritairement mise(s) en œuvre lors du pré-test	Stratégie(s) majoritairement mise(s) en œuvre lors du post-test.
C	Activation des buts de maîtrise	Activation des buts de maîtrise Activation des buts d'évitement
E	Activation des buts de maîtrise Activation des buts d'évitement	Activation des buts de maîtrise
I	Activation des buts de maîtrise	Activation des buts de performance
J	Activation des buts d'évitement	Activation des buts de performance
K	Activation des buts d'évitement	Activation des buts de maîtrise
L	Activation des buts de performance Activation des buts d'évitement	Activation des buts de performance
M	Activation des buts de maîtrise	Activation des buts d'évitement

D'après ce tableau, il apparaît qu'aucun élève appartenant au groupe « élève en difficulté » (élèves B, D, H, N) n'ait changé de stratégie motivationnelle. Ceux-ci ont conservé la fixation de buts de maîtrise (annexe 8).

Chez les élèves dits « performants », on remarque que quatre élèves sur cinq ont changé de stratégie. D'après le tableau disponible en annexe 8, on constate que l'élève O fixe toujours des buts de maîtrise. En revanche, les élèves E et L ne fixent plus de buts

d'évitement. Ces deux élèves ont conservé l'autre stratégie mobilisée en phase de pré-test, en l'occurrence et respectivement : l'activation de but de maîtrise pour l'un et l'activation des buts de performance pour l'autre. L'utilisation de la grille semble donc avoir amené l'élève E vers la fixation exclusive de buts de maîtrise, tout comme l'élève K qui est passé de « buts d'évitement » à « buts de maîtrise ». L'outil semble en revanche avoir eu l'effet inverse sur l'élève I qui fixait des buts de maîtrise et qui maintenant fixe des buts de performance.

Pour ce qui est des élèves moyens, trois sur six ont changé de stratégie. On constate qu'après utilisation de l'outil, aucun des élèves ayant changé de stratégie n'a été amené vers la fixation de buts de maîtrise. L'effet inverse s'est d'ailleurs produit pour l'élève M qui est passé de « buts de maîtrise » à « buts d'évitement ». Pour l'élève C, l'influence est présente mais moindre, celui-ci fixe toujours des buts de maîtrise, mais il fixe désormais des buts d'évitement également. Enfin, l'élève J est passé de « buts d'évitement » à « buts de performance ». L'utilisation de la grille semble donc ne pas avoir eu d'effet positif sur les stratégies motivationnelles sollicitées par les élèves moyens : elle a même amené ces élèves à ne plus (ou ne pas) se fixer de buts de maîtrise.

Suite à la présentation et à l'analyse des résultats, une discussion sera effectuée dans la partie suivante.

IV. DISCUSSION

A partir de cette étude, il semble intéressant désormais de discuter des résultats obtenus. Pour ce faire, après une re-contextualisation reprenant les résultats de cette recherche, il sera question d'effectuer des liens avec des recherches antérieures, puis de donner les limites et les perspectives de cette étude, avant de terminer par les impacts de celle-ci sur la pratique du métier de professeur des écoles.

1. Re-contextualisation

1.1. Problématique et objectifs

Pour cette étude, il était question de voir si la construction et l'utilisation d'une grille de relecture par les élèves favorisaient la fixation de buts de maîtrise dans le cadre de la dictée. Cette recherche avait pour objectif de doter l'enseignant de moyens lui

permettant de favoriser l'autorégulation des apprentissages chez ses élèves mais aussi, et surtout, l'activation de buts de maîtrise, stratégie motivationnelle fondamentale, durable et solide. De manière secondaire, il était question d'étudier l'impact de cette grille sur les performances des élèves.

1.2. Procédure

Pour répondre à ce questionnement, une phase expérimentale de six semaines a été mise en place en classe. Après avoir proposé le QESM aux élèves, trois phases se sont suivies avant de soumettre aux élèves un nouveau QESM : une phase sans l'outil, une phase avec et une phase sans. Chacune de ces phases a duré deux semaines, soit huit dictées. Au total, vingt-quatre dictées ont été réalisées. Les stratégies mises en œuvre avant et après l'expérimentation, ainsi que les performances en dictées, ont été recueillies et analysées ensuite.

1.3. Hypothèses

Quatre hypothèses avaient été énoncées. Concernant les stratégies, les hypothèses sont les suivantes : de manière générale, les élèves ont davantage recours aux stratégies d'activation d'un but d'approche (H1), les élèves performants fixent plutôt des buts d'approche et peu de changements de stratégie sont observés après l'utilisation de l'outil et à l'inverse, les élèves en difficultés fixent plutôt des buts d'évitement et des changements de stratégie sont observés (passage de l'évitement à l'approche) (H2). Concernant les performances, les hypothèses sont les suivantes : globalement, les élèves font moins d'erreurs après avoir utilisé la grille (H3), et la grille est davantage bénéfique pour les élèves en difficultés (H4).

Maintenant que cette étude a été re-contextualisée, il s'agit désormais de valider ou non ces hypothèses tout en les mettant en lien avec quelques recherches antérieures.

2. Hypothèses et mise en lien avec les recherches antérieures

2.1. Stratégies motivationnelles

Suite à l'analyse des résultats obtenus, il a tout d'abord été montré que les élèves fixent, de manière générale, davantage des buts d'approche, quelque soit le moment de

l'étude. L'hypothèse H1 a donc été validée. Cette hypothèse permet d'aborder les stratégies motivationnelles d'un point de vue général et global, avant tout.

Pour ce qui est du lien entre performance et stratégie motivationnelle mobilisée, il s'est avéré que les **buts d'approche** ne sont pas majoritairement fixés par les élèves performants comme cela avait pu être pré-supposé dans l'hypothèse H2, par le biais d'observations en classe. Ce sont en réalité les élèves dits « moyens » qui fixent le plus ces buts. A l'inverse, on remarque que la majorité des stratégies d'activation d'un **but d'évitement** ont été mobilisées par des élèves performants. L'hypothèse H2 est alors invalidée.

2.2. Performances

Concernant l'évolution des performances, celle-ci rejoint les résultats obtenus par Wegmuller en 2007 : il avait été montré, dans cette expérimentation, que les élèves qui disposaient d'un guide de relecture de productions d'écrit faisaient moins d'erreurs. Ici, les élèves ont également fait, de manière générale, moins d'erreurs avec et après l'utilisation de l'outil par rapport à la phase 1 de l'étude, au cours de laquelle les élèves n'ont pas et n'avaient jamais travaillé avec un tel outil. Le résultat obtenu par Wegmuller a donc été, de manière similaire, observé dans notre étude, dans le cadre de la **dictée**. L'hypothèse H3 est donc validée : la grille a été particulièrement bénéfique pour les élèves en les aidant à produire des dictées comportant moins d'erreurs. Notre recherche a permis, sur la base des travaux réalisés par Wegmuller, d'étendre les intérêts d'un outil pédagogique sur d'autres exercices que celui de la production d'écrit.

De manière plus précise, la grille de relecture a clairement été très bénéfique pour les élèves en difficultés. Cela rejoint les résultats obtenus par Wegmuller en 2007 : « On pouvait s'en douter, les élèves en difficultés commettent trois fois plus d'erreurs que leurs camarades dans leur brouillon. Mais lors de la révision accompagnée par le guide interactif et sans l'aide d'un camarade ou de l'enseignante, ils corrigent autant et aussi bien que les élèves performants. ». Comme l'ajoute Wegmuller :

[...] la révision étayée de près par un guide interactif permettait aux élèves en difficultés de cibler sur une composante, de se décharger cognitivement et ainsi avoir prise sur une partie de la tâche à effectuer, toute démarche qu'un élève performant effectue sans plus besoin d'étayage, les fonctions du guide étant intériorisées. (Wegmuller, 2007).

Néanmoins, il est important de noter que la grille a également eu un impact positif sur les performances des élèves avec des facilités en dictée ainsi que les élèves dits « moyens ». La différence est que ces effets sont plus importants chez les élèves en difficultés. L'hypothèse H4 est donc validée.

3. Limites et perspectives

3.1. Limites de la recherche

La recherche menée et présentée précédemment présente quelques limites. Tout d'abord, l'échantillon étudié est assez restreint (quinze élèves), ce qui réduit la probabilité que les résultats soient applicables à tout élève du primaire. En effet, plus la population est nombreuse, plus les résultats sont généralisables. Réaliser cette étude sur une centaine d'élèves par exemple aurait été préférable, mais cela n'était pas faisable à notre échelle. Néanmoins, des résultats ont été obtenus et ont pu être exploités correctement.

De plus, une autre limite se dégage et est apparue lors de cette étude : l'absentéisme des élèves. En effet, lorsqu'un ou plusieurs élèves sont absents pendant une phase de l'expérimentation, comme ce fut le cas ici, voire même pendant toute la recherche, les résultats globaux de la classe sont biaisés. Ainsi, leurs résultats ne peuvent être inclus dans ceux de l'effectif total et doivent être écartés de l'analyse, comme nous l'avons fait ici. Les résultats généraux de la classe ne sont donc pas totalement représentatifs de la réalité puisqu'il manque, dans notre cas, un individu, dont la place dans la classe est tout à fait importante.

Pour réaliser cette étude, nous avons dû nous centrer sur trois stratégies motivationnelles malgré le fait qu'il en existe davantage. Ces choix étaient fondamentaux afin d'éviter un recueil et une exploitation trop complexe des résultats, mais cette restriction n'a pas permis de mettre en avant les autres stratégies, peut être davantage utilisées par les élèves. En clair, cette étude a permis d'affirmer la/les stratégie(s) principalement mise(s) en œuvre mais seulement parmi ces trois ! Et non de manière superlative, puisque les autres stratégies n'ont pas été étudiées ici.

Une dernière limite se dégage de cette recherche, concernant cette fois les élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, habituellement, ceux-ci disposent d'aides telles que des dictées à trous ou des dictées à choix multiples afin de les soulager de la tâche d'écriture, mais ici, pour notre recherche, nous avons dû leur soumettre des dictées

traditionnelles, à rédiger. Pour pallier à leurs difficultés, il a été convenu de raccourcir le texte à dicter et d'effectuer cet exercice uniquement en présence de leur AESH. Malgré cela, cette recherche présente tout de même une limite vis-à-vis de ces élèves, puisqu'elle leur demande un effort plus intense.

Après avoir étudié les limites de cette recherche, il convient d'en donner les perspectives.

3.2. Perspectives

Suite à cette recherche, diverses perspectives peuvent être envisagées. Si cette étude était à refaire, il serait pertinent de la mener sur une plus longue période pour, dans un premier temps, augmenter la fiabilité des résultats et, dans un second temps, pallier aux absences de certaines élèves comme ce fut le cas pour l'élève B dans notre étude.

Pour aller plus loin dans cette étude, il serait intéressant d'étudier les autres stratégies motivationnelles mentionnées par Cosnefroy en 2011 comme le « soutien du sentiment d'efficacité personnelle » et le « contrôle de l'émotion ». Cela permettrait de préciser la/les stratégie(s) utilisée(e) par les élèves, parmi un plus large panel. De plus, sur le modèle des travaux effectués par Wegmuller en 2007, il serait également intéressant d'étudier les performances des élèves en terme de correction de leurs productions. En effet, il serait pertinent de voir si la grille de relecture de dictée a une influence sur la prise de correction des élèves, si ces derniers laissent encore des erreurs ou s'ils les corrigent de façon plus efficace.

Pour terminer cette discussion, il sera question d'aborder l'impact de cette étude sur le métier de professeur des écoles.

3.3. Évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant

En plus d'inclure l'élève pleinement dans ses apprentissages comme le recommandent les instructions officielles, cette recherche permet à l'enseignant d'adapter ses pédagogies aux besoins des élèves, afin d'améliorer leurs performances en orthographe. Cela répond d'ailleurs au référentiel des compétences du professeur des écoles avec « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage » et « Prendre en compte la diversité des élèves » (BO, 2013).

De plus, cette recherche permet à l'enseignant de connaître les stratégies motivationnelles mises en place par les élèves et donc d'agir en conséquence pour les favoriser ou au contraire les refréner. Pour les élèves qui sont plutôt orientés vers un but de performance, comme l'élève L notamment, l'enseignant pourra par exemple, favoriser des travaux d'entraide et de coopération. Pour les élèves qui activent plutôt des buts d'évitement des conséquences affectives négatives dans les relations interpersonnelles, comme les élèves C et M, l'enseignant pourra davantage dédramatiser l'erreur et leur faire comprendre que ces dernières sont nécessaires aux apprentissages. Il pourra également discuter plus particulièrement avec les parents de ces élèves si ceux-ci craignent les conséquences de leurs performances vis-à-vis d'eux. Pour les élèves qui favorisent l'activation de buts de maîtrise, comme les élèves A, D, E, F, G, H, K, N et O, l'enseignant peut les encourager à se motiver ainsi en proposant toujours des activités qui ont un sens pour eux. Les situations problèmes, par exemple, permettent de confirmer aux élèves que la maîtrise de ces enseignements est fondamentale pour leur vie concrète future.

Concernant l'utilisation de la grille de relecture, grâce aux résultats obtenus, il semblerait intéressant de l'utiliser de manière plus spécifique pour les élèves en difficultés puisque c'est pour ces élèves que les effets ont été les plus bénéfiques. Ces grilles pourraient être plastifiées et réutilisées par ces élèves ou bien par n'importe quel autre élève qui en ressentirait encore le besoin et qui n'aurait pas encore totalement intériorisé tous les critères à prendre en compte lors d'une dictée et de sa relecture. L'objectif étant qu'*in fine*, les élèves n'aient plus besoin de cet outil physique et effectue ce travail seul.

CONCLUSION

A travers cette recherche, il était question d'étudier si la construction et l'utilisation d'une **grille de relecture** par les élèves favorisaient la fixation de **buts de maîtrise** dans le cadre de la **dictée**. De manière secondaire, il semblait intéressant d'étudier l'impact de cet outil sur les **performances** des élèves lors de ce même exercice.

Les résultats ont montré certains effets de la grille sur les stratégies mises en œuvres par les élèves. D'un point de vue global, les élèves fixent majoritairement des buts de maîtrise, aussi bien avant l'utilisation de la grille qu'après.




Plus précisément, il a été montré que les élèves à besoins éducatifs particuliers, B, H et N, ainsi que l'élève D, appartenant au groupe « élèves en difficultés », fixaient principalement des buts de maîtrise (aussi bien avant qu'après l'utilisation de l'outil pour les élèves H, N et D). Concernant les changements de stratégies utilisées, l'utilisation de la grille a été légèrement bénéfique pour les élèves performants sur ce point, en amenant quelques-uns d'entre eux vers la fixation de buts de maîtrise. A l'inverse, l'utilisation de cet outil ne semble pas avoir été en faveur de la fixation de buts de maîtrise chez les élèves moyens.

Concernant l'influence de la grille sur les performances des élèves, les scores des élèves en difficultés ont fortement diminué. L'utilisation de cet outil semble être une grande aide pour ces élèves. Le cadre offert par cette grille les a sans doute guidé dans cette phase de relecture, phase au cours de laquelle ces élèves se perdent facilement parmi les nombreux items orthographiques à vérifier. En revanche, pour les élèves « moyens » et les élèves performants, l'utilisation de la grille de relecture ne semble pas avoir été réellement bénéfique. Ces élèves, notamment ceux appartenant au groupe « élèves performants » ont sans doute déjà acquis ces compétences nécessaires à la vérification d'une dictée.

Pour conclure, grâce au travail réalisé à travers cette recherche, il a été montré que, globalement, la grille de relecture ne favorisait pas particulièrement la fixation de buts de maîtrise. On soulignera tout de même son effet bénéfique sur quelques élèves performants qui se sont dirigés vers l'activation de ces buts. Concernant les performances des élèves, la grille de relecture a sans aucun doute aidé tous les élèves à faire moins d'erreurs dans leurs dictées, même si les effets se sont montrés particulièrement importants chez les élèves en difficultés. Grâce aux items renseignés sur cet outil, les élèves ont pu vérifier, pas à pas, leurs choix orthographiques avant la phase de correction collective. A ce sujet, il serait intéressant d'étudier l'impact d'un tel outil sur la prise de correction par les élèves, à travers une autre recherche.

Annexes






*Annexe 1 : Échelle de détermination des stratégies motivationnelles utilisées par les élèves
(Source : FENOUILLET F. et al., 2009, Motivations auto-déterminées et lecture, in Enfance, n°4, pages 397-422).*

Pas du tout d'accord	Presque pas d'accord	Un petit peu d'accord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Totalement d'accord
						

Annexe 2 : Items du questionnaire donné aux élèves

<i>Stratégie 1 : le renforcement des buts de performance</i>
« Je veux réussir cette dictée pour avoir la meilleure note de la classe. »
« Je suis curieux de savoir combien d'erreurs a fait mon voisin pour voir si j'ai fait mieux que lui. »
<i>Stratégie 2 : le renforcement des buts de maîtrise</i>
« Je trouve que c'est important de faire des dictées pour ne plus faire d'erreurs dans le futur. »
« Ce que j'aime dans les dictées c'est que l'on apprend l'orthographe de nouveaux mots. »
<i>Stratégie 3 : l'évitement des conséquences affectives négatives dans les relations interpersonnelles</i>
« Je veux faire le moins d'erreurs possible car je ne veux pas que mes parents soient déçus. »
« Je veux faire le moins d'erreurs possible car j'ai peur que mes camarades se moquent de moi. »

Annexe 3 : Questionnaire (QESM) donné aux élèves en pré-test et en post-test
 (Source : FENOUILLET F. et al., 2009, Motivation autodéterminée et lecture, in *Enfance*, n°4, 397-422).

Items	Pas du tout d'accord 	Presque pas d'accord 	Un petit peu d'accord 	Un peu d'accord 	Assez d'accord 	Tout à fait d'accord 	Totalement d'accord 
Je veux réussir cette dictée pour avoir la meilleure note de la classe.							
Je suis curieux de savoir combien d'erreurs a fait mon voisin pour voir si j'ai fait mieux que lui.							
Je trouve que c'est important de faire des dictées pour ne plus faire d'erreurs dans le futur.							
Ce que j'aime dans les dictées c'est que l'on apprend l'orthographe de nouveaux mots.							
Je veux faire le moins d'erreurs possible car je ne veux pas que mes parents soient déçus.							
Je veux faire le moins d'erreurs possible car j'ai peur que mes camarades se moquent de moi.							
Je ressens du stress au moment de la dictée.							
Je ne suis pas stressé(e) parce que je sais que je ne fais pas beaucoup d'erreurs							
Je suis motivé(e) au moment de la dictée car j'aime les dictées.							
Je suis stressé(e) quand je dois aller au tableau pour corriger la dictée.							
Je suis stressé(e) quand je fais une erreur lors de la correction.							
Je sais qu'on peut faire des erreurs, me tromper ne me stresse pas.							

Annexe 4 : Exemple de dictée pouvant être proposée aux élèves pendant l'utilisation de la grille.

Ce soir, Eva se rendra chez le fleuriste pour acheter des jolies fleurs bleues pour sa grand-mère. Eva et son frère adorent gâter leur mamie qui, en retour, leur confectionne des couvertures faites avec ses petites mains.

Annexe 5 : Grille de relecture de dictée

(Source : inspiré du guide de production de Wegmuller, 2007)

Mon guide de relecture de dictée

	J'ai vérifié	Selon moi, je pense que j'ai bon	Comment est-ce que je me sens pour : <i>(stressé(e), bien, détendu(e), pas sûr(e) de moi ou sûr(e) de moi)</i>
Conjugaison : nous devons faire attention à :			
Identifier le verbe conjugué avec « ne » [...] « pas »			
Identifier le sujet du verbe conjugué avec « C'est/Ce sont » [...] « qui ».			
Repérer le temps du verbe			
Trouver le groupe (1 ^{er} , 2 ^e , 3 ^e) auquel appartient le verbe			
Orthographe : nous devons faire attention à :			
Bien accorder le verbe (c'est-à-dire mettre la bonne terminaison)			
Faire les accords dans le groupe nominal : accorder le déterminant, l'adjectif au nom noyau.			
Orthographier les mots invariables.			
Moi, je dois particulièrement faire attention à :			
Bien écrire entre les lignes du cahier.			
Ne pas oublier de passer des lignes.			

√ = oui
x = non
≈ = à peu près

Annexe 6 : Tableau de relevé des stratégies motivationnelles des élèves

	Score « Activation des buts de maîtrise »	Score « Activation des buts de performance »	Score « Activation des buts d'évitement »	Stratégie principalement utilisée
Élève A				
Élève B				
Élève C				
Élève D				
Élève E				
Élève F				
Élève G				
Élève H				
Élève I				
Élève J				
Élève K				
Élève L				
Élève M				
Élève N				
Élève O				
Élève A				

Annexe 7 : Grille de relevé des erreurs

	Avant l'utilisation de l'outil								Moy	Utilisation de l'outil								Moy	Après l'utilisation de l'outil								Moy	
	1	2	3	4	5	6	7	8		9	10	11	12	13	14	15	16		17	18	19	20	21	22	23	24		
Élève A																												
Élève B																												
Élève C																												
Élève D																												
Élève E																												
Élève F																												
Élève G																												
Élève H																												
Élève I																												
Élève J																												
Élève K																												
Élève L																												
Élève M																												
Élève N																												
Élève O																												

Annexe 8 : Tableau montrant les types de buts fixés par les élèves avant et après l'utilisation de la grille

	Pré-test	Post-test
Élève A	Maîtrise	Maîtrise
Élève B	Maîtrise	Abs
Élève C	Maîtrise	Maîtrise / Évitement
Élève D	Maîtrise	Maîtrise
Élève E	Maîtrise / Évitement	Maîtrise
Élève F	Maîtrise	Maîtrise
Élève G	Maîtrise	Maîtrise
Élève H	Maîtrise	Maîtrise
Élève I	Maîtrise	Performance
Élève J	Évitement	Performance
Élève K	Évitement	Maîtrise
Élève L	Performance / Évitement	Performance
Élève M	Maîtrise	Évitement
Élève N	Maîtrise	Maîtrise
Élève O	Maîtrise	Maîtrise

Bibliographie

BUYSSE A.A.J., 2007, Contrôle attentionnel lors des régulations : Une autre manière de concevoir l'attention exigée durant les apprentissages, in *Revue suisse des sciences de l'éducation*, Ed. Varia, p.502-525

CSILLIK A., FENOUILLET F., 2019, Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination, in *Psychologies pour la Formation*, Ed. Dunod, p.223-240.

COSNEFROY L., 2009, Les théories reposant sur le concept de but, in CARRE P., FENOUILLET F. + Ed, *Traité de psychologie de la motivation*, Ed. Dunod, p.89-105.

COSNEFROY L., 2010, L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes, in *Savoirs*, Ed. L'Harmattan, p.9-50.

COSNEFROY L., 2011, L'apprentissage autorégulé, objet et enjeux, in *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*, Ed. Presses Universitaires de Grenoble, p.9-26

COSNEFROY L., 2011, Le contrôle de l'effort et les stratégies volitionnelles, in *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*, Ed. Presses Universitaires de Grenoble, p.91-105

DORTIER J-F., 2014, Peut-on apprendre à apprendre ? Métacognition : un tour d'horizon, in *Apprendre*, Ed. Sciences Humaines p.25-32.

ÉDUCATION NATIONALE, 2013, Référentiel de Compétences du Professeur des Écoles, in *Bulletin Officiel n°30*, [en ligne], https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066. Consulté le 15/12/2020

FENOUILLET F. et al., 2009, Motivations autodéterminées et lecture, in *Enfance*, n°4, Ed. Presses Universitaires de France, p.397-422

JARRAUD, F., 2012, Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ?, *Le Café Pédagogique* [en ligne], <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/11/01112012Article634873565298214446.aspx>, mis en ligne le 01 novembre 2012, consulté le 11 mars 2020.

LOUCHE C., BARTOLOTTI C., PAPET J., 2006, Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation, in *Bulletin de Psychologie*, n°484, Ed. Groupe d'études de psychologie, p.351-357.

REY A., 2012, Introduction, in *Psychologie Cognitive Expérimentale*, Ed. Presses Universitaires de France, p.7-54.

ROEGIERS X., 2010, Élaboration des outils de recueil et de traitement des informations, in *L'école et l'évaluation*, Ed. De Boeck Supérieur, p.229-268

THELOT C., 2008, L'évaluation dans le système éducatif : pour quoi faire ? À quelles conditions l'évaluation est-elle utile ?, in *Évaluer pour former*, Ed. De Boeck Supérieur, p.17-27.

VIANIN P., 2017, Comment motiver ses élèves ?, *Apprendre à apprendre* [en ligne], https://www.apprendreaapprendre.com/reussite_scolaire/motivation-chez-l-eleve/, mis en ligne le 20 mars 2017, consulté le 11 mars 2020.

WEGMULLER E., 2007, Le guide de production comme outil de régulation, in *Linda Allal et al., Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Ed. De Boeck Supérieur, p.91-112