



HAL
open science

La verbalisation orale : un moyen de favoriser une démarche d'évaluation-soutien des apprentissages

Awen Benoit, Marine Broust, Manon Chalus

► To cite this version:

Awen Benoit, Marine Broust, Manon Chalus. La verbalisation orale : un moyen de favoriser une démarche d'évaluation-soutien des apprentissages. Education. 2021. dumas-03716424

HAL Id: dumas-03716424

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03716424>

Submitted on 7 Jul 2022

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 Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation

Mention 1 – MASTER 2

**La verbalisation orale : un moyen de favoriser une
démarche d'Évaluation-Soutien des Apprentissages**



Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Awen BENOIT

Marine BROUST

Manon CHALUS

Directrice de mémoire : Nathalie Younès

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Nous tenons dans un premier temps à remercier Mme Younès Nathalie, notre directrice de mémoire, professeure à l'Université Clermont-Auvergne, pour ses précieux conseils qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

Nous remercions également Mme Barlot Marie-Laure, pour son accompagnement et pour avoir partagé avec nous ses connaissances sur le métier de professeur des écoles.

Nous adressons ensuite nos remerciements à l'école primaire de Saint-Ours-les-Roches nous ayant accueillies et permis de réaliser notre expérimentation pour ce mémoire.

Pour finir, nous exprimons notre reconnaissance à nos familles et amis respectifs pour leur soutien et leurs encouragements.

Résumé

L'évaluation est un sujet prégnant au sein de l'éducation. En effet, elle pose de nombreuses questions, c'est pourquoi notre mémoire a pour objectif de déterminer quelles modalités sont les plus efficaces, et plus particulièrement si la verbalisation orale permet de valoriser une évaluation-soutien des apprentissages. Nous avons émis deux hypothèses afin de répondre à notre problématique. Nous pensons en premier lieu, que les élèves bénéficiant d'un moment de verbalisation orale entre deux productions progressent plus que ceux n'ayant qu'un retour écrit. De plus, parmi les enfants qui bénéficient d'un moment de verbalisation orale, ce sont ceux qui construisent par eux-mêmes les critères de réussite qui progressent le plus. Le cadre de notre expérimentation est une séquence de production écrite en lien avec l'étude d'un album dans une classe de CE1. En mettant en place des entretiens individuels, nous avons pu tester l'impact de la verbalisation orale sur la progression des élèves. Cet impact a été mesuré au travers d'une grille d'évaluation critériée. Cette dernière nous a également permis de comparer les différents résultats obtenus.

Mots clés :

Éducation, évaluation-soutien d'apprentissage, évaluation formative, verbalisation orale, métacognition, critères de réussite.

Table des matières

Introduction	5
1- Cadre théorique	6
1.1- La place de l'évaluation au cours des apprentissages	6
1.1.1- Avant de démarrer une activité	6
1.1.2- Pendant l'activité	7
1.1.3- Après l'activité.....	8
1.1.4- L'omniprésence de l'évaluation au cours des apprentissages.....	9
1.2- Les difficultés rencontrées par les élèves lors des évaluations	9
1.2.1- Les effets provoqués par les évaluations sur les élèves	9
1.2.2- La difficulté à prendre conscience de son incompréhension	10
1.2.3- Les autres difficultés possibles	11
1.3- L'oral comme possible outil de remédiation à ces biais dans une démarche d'évaluation-soutien d'apprentissage	11
1.3.1- Définition de l'Évaluation-Soutien des Apprentissages (ESA)	12
1.3.2- L'oral au service de la métacognition	12
1.3.3- La verbalisation orale, un moyen de faire progresser les élèves.....	13
Conclusion de la partie théorique	14
2- Contexte de l'expérimentation	14
2.1- Descriptif de la séquence et de l'expérimentation	14
2.2- Questionnement et hypothèses	17
2.3- Recueil de données	17
3- Analyse des données	18
4- Discussion	32
Conclusion	35
Références	36
Annexes	38

Introduction

L'évaluation est au cœur des préoccupations des professeurs des écoles ; elle permet de rendre compte des acquis des élèves et donne à ces derniers la possibilité de progresser. Elle est indispensable aux enseignants car elle leur permet d'adapter leurs enseignements en fonction des résultats obtenus ; c'est pourquoi elle se doit d'être la plus objective possible. De nombreuses questions gravitent autour de ce sujet. En ce qui nous concerne, nous allons nous focaliser sur les difficultés rencontrées par les élèves, afin de leur proposer des dispositifs d'évaluation au plus proche de leurs besoins. Que l'élève soit en situation d'évaluation formative ou certificative, il est nécessaire pour lui d'être motivé, intéressé et pleinement engagé par l'activité proposée. De plus, l'enfant doit apprendre à avoir une posture réflexive vis-à-vis de ce qui lui est demandé. Mettre l'élève dans ces conditions permet d'amoinrir certains biais provoqués par l'évaluation. En effet, certaines études ont prouvé que ces dernières, dans leur forme traditionnelle, engendrent chez bon nombre d'élèves un stress important pouvant nuire à leurs résultats (Prokofieva et al., 2017). Par ailleurs, les professeurs des écoles remarquent que les apprentissages se construisent de manière continue et demandent un temps important et propre à chaque élève. Les connaissances et compétences se façonnent dans des situations d'enseignement/apprentissage très articulées. Ces dernières doivent donc être repensées afin de permettre au plus grand nombre de construire leurs savoirs dans les meilleures conditions. Ainsi, pour diminuer le stress que provoquent les évaluations, pour laisser le temps aux apprentissages de se construire, et pour mettre les élèves dans les conditions les plus favorables, nous avons imaginé un dispositif de remédiation orale. Nous nous interrogeons sur l'effet de ce dispositif dans la construction et la validation des apprentissages. En quoi la verbalisation orale permet-elle d'améliorer les compétences des élèves et d'être un soutien à leurs apprentissages ? Notre dispositif devra permettre aux enfants de revenir sur ce qui a été fait, de comprendre leurs erreurs en les verbalisant et en explicitant les critères de réussite des tâches qui leur sont proposées. La verbalisation orale peut donc être un réel essor aux compétences et connaissances des élèves et c'est en partie par son intermédiaire qu'ils vont apprendre. D'autre part, ils deviendraient plus acteurs dans la construction de leurs connaissances, ce qui leur permettrait de progresser et de se sentir investis dans la tâche tout au long de l'apprentissage. En outre, cette démarche leur offrirait la possibilité d'acquérir une posture métacognitive favorable à leur réussite scolaire (Barth, 1993). Ce mémoire fera dans un premier temps l'objet d'un éclairage théorique sur les notions qui sont en jeu dans nos recherches, il présentera ensuite le contexte

dans lequel nos expérimentations se sont déroulées ainsi que leurs résultats. Enfin, nous analyserons et interpréterons les données recueillies afin de répondre à nos interrogations.

1- Cadre théorique

Dans cette partie, il s'agit d'apporter les éléments théoriques essentiels à la compréhension de notre problématique, et plus généralement à la compréhension des processus évaluatifs.

1.1- La place de l'évaluation au cours des apprentissages

Étymologiquement, "évaluer", c'est faire apparaître de la valeur, valoriser. Nous allons pourtant voir que dans les faits, l'évaluation n'est pas toujours comprise ainsi. Elle peut en effet être perçue par les élèves de façon très variable.

1.1.1- Avant de démarrer une activité

L'évaluation possède plusieurs fonctions. Dans un premier temps, elle permet aux professeurs des écoles de vérifier si leurs élèves disposent des prérequis nécessaires pour entrer dans un nouvel apprentissage. En effet, elle peut être un bon moyen pour dresser un état des lieux de leurs connaissances. Lorsqu'on se sert de l'évaluation pour observer où en sont les élèves, au moment de passer à une nouvelle activité, on parle alors d'évaluation diagnostique. Cette dernière permet à l'enseignant de réaliser des choix didactiques et pédagogiques, afin de piloter au mieux ses enseignements et de se rapprocher le plus possible des besoins des élèves. L'objectif du professeur lors de l'évaluation diagnostique est donc de se renseigner au maximum sur les acquis des élèves en début d'apprentissage pour cibler ses futures actions. Même si elle n'est pas difficile à pratiquer, cette dernière n'a de sens que par l'usage que l'on fait des résultats du diagnostic. Lors de cette première évaluation, l'élève n'a pas conscience qu'il est évalué par son professeur car la situation dans laquelle il se trouve ne ressemble pas aux évaluations qu'il peut connaître en fin d'apprentissage. Comme le veut la croyance universelle, pour l'élève, être évalué revient à se trouver devant une copie, sur laquelle il répond à des questions afin d'obtenir une certaine appréciation. Or le but du professeur quand il évalue n'est pas seulement de donner une appréciation, mais plutôt de se

rendre compte de l'état initial du savoir des élèves, comme peut notamment le montrer l'évaluation diagnostique. Ainsi, cette dernière fait « ressortir les forces et les faiblesses d'un sujet ou d'un groupe de sujets ». Et ce afin que l'enseignant puisse adapter les contenus et la forme de ses enseignements pour offrir un apprentissage optimal aux élèves (Beland & Marcoux, 2016).

1.1.2- Pendant l'activité

Lorsque l'évaluation fait partie intégrante des apprentissages et qu'elle est réalisée au cours de ces derniers, alors on parle d'évaluation formative. En revenant sur les acquis des élèves, elle donne aux enseignants et aux élèves eux-mêmes des informations essentielles sur ce qu'ils savent faire et sur ce qu'il leur reste à améliorer. Cela leur permet de réguler respectivement la suite de leurs enseignements et de leurs apprentissages. Ces informations vont être utiles à tous pour s'améliorer et planifier le reste des activités, et pourront permettre aux professeurs de mettre en place de la différenciation si nécessaire. L'évaluation formative peut être réalisée par l'enseignant, qui fournit des feedback à ses élèves, en leur expliquant par exemple s'ils ont réussi ou non, ce qu'il fallait faire pour réussir, le type d'erreurs commises et comment faire pour y remédier. Les retours réalisés par le professeur permettent aux enfants de prendre conscience de l'état actuel de leurs savoirs. Ils sont essentiels pour certains qui ne se rendent pas toujours compte de leurs difficultés par exemple. L'évaluation formative peut également être réalisée par les élèves eux-mêmes, dans ce cas, ils deviennent acteurs de leurs apprentissages. Ils sont alors capables de repérer leurs erreurs, de les analyser et de s'y appuyer pour construire des stratégies plus efficaces. Elles ne sont pas perçues comme des fautes mais comme des sources de progrès. Il est alors nécessaire que les élèves essayent, s'engagent et prennent des risques pour apprendre. Cette évaluation permet donc aux enfants de développer leurs compétences du "savoir apprendre", mais aussi d'être plus acteurs au sein de leurs apprentissages et de gagner en autonomie. En somme, l'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction. Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. Ce type d'évaluation fait ainsi partie intégrante de la pédagogie de maîtrise et de la pédagogie différenciée puisque c'est le moyen utilisé pour renseigner le maître et les élèves sur les aides et remédiations à apporter pour atteindre les objectifs fixés (Allal, 1979). Cependant d'après le centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, la généralisation de cette pratique se heurte toutefois à d'importants

obstacles, notamment les tensions perçues entre les évaluations formatives intervenant en classe et les tests sommatifs à forte visibilité dont nous allons parler maintenant.

1.1.3- Après l'activité

À la fin d'un apprentissage, l'enseignant souhaite vérifier si les élèves se sont bien approprié les connaissances visées. Pour faire cela, il effectue dans la plupart des cas, une évaluation sommative. Il s'agit aujourd'hui de la méthode d'évaluation la plus répandue. On parle plus communément de contrôle ou de devoir par exemple. Ce sont d'ailleurs généralement ces derniers qui sont associés au terme d'évaluation par les élèves et les parents. Les évaluations sommatives sont souvent présentées sous la forme d'exercices écrits et permettent de valider ou d'invalider les compétences des élèves à un moment T. Ce type d'évaluation va générer des classements et des comparaisons entre les élèves. Et ce n'est pas le seul effet négatif qu'elle provoque. En effet, l'évaluation sommative est parfois utilisée pour porter un jugement sur la qualité du travail de l'élève plutôt que pour mesurer l'acquisition de connaissances, ce qui est pourtant son esprit initial. Dans certains cas, les enseignants vont penser que leur élève n'a pas compris une notion parce que son contrôle n'est pas réussi alors que sous un résultat erroné peut parfois se cacher la réussite, comme nous l'expliquent Cèbe et Picard. Cet échec peut notamment s'expliquer par une mauvaise compréhension de la consigne, ou par la présence d'un élément implicite dans cette dernière. Les chercheurs ont par exemple analysé la pratique d'une enseignante souhaitant évaluer la qualité de compréhension d'une histoire par ses élèves. Pour cela, elle leur a demandé de remettre les images de l'histoire dans le bon ordre. L'un d'entre eux a posé les images dans l'ordre correct de l'histoire mais pas dans la linéarité conventionnelle. Ainsi, comme l'enseignante ne l'a pas observé lors de la réalisation, elle pense face à sa production qu'il n'a pas compris le déroulement de l'histoire. Inversement, sous des résultats acceptables peuvent se cacher des apprentissages lacunaires ou des simples faits du hasard (Cèbe & Picard, 2009). De plus, ce genre de pratique représente une source de stress chez les élèves et compromet leur sentiment de bien-être à l'école (Prokofieva et al., 2017). En somme, l'évaluation sommative apparaît en fin de séquence dans le but de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés. Utilisée par l'ensemble des enseignants, elle présente tout de même un certain nombre de limites.

1.1.4- L'omniprésence de l'évaluation au cours des apprentissages

Comme nous avons pu le voir jusqu'ici, l'évaluation est présente à tous les stades de l'apprentissage : avant, pendant et après. Contrairement aux idées reçues, l'évaluation ne se résume pas à l'évaluation sommative. Elle est omniprésente lors des apprentissages, elle permet à ces derniers de se construire et n'est pas seulement un moyen de valider ou d'invalider l'acquisition d'une connaissance. Il est donc primordial d'accorder autant d'importance aux évaluations diagnostique et formative qu'à l'évaluation sommative.

1.2- Les difficultés rencontrées par les élèves lors des évaluations

D'après Serge Boimare, chaque année, 15% des élèves sortent de notre école sans maîtriser les savoirs de base (2014). Ce taux d'échec se ressent dans les multiples évaluations. Nous allons tenter d'en comprendre les raisons.

1.2.1- Les effets provoqués par les évaluations sur les élèves

L'évaluation sommative, perçue comme une source de jugement permanent par les élèves, fait entrer la majorité d'entre eux dans un état de stress important. Elle peut aller jusqu'à compromettre leur sentiment de bien-être à l'école. En effet, la passation d'un examen ou d'un test, représentant une véritable épreuve pour les élèves, peut déclencher chez eux une série de réponses physiologiques (augmentation du rythme cardiaque, de la fréquence respiratoire, et de la tension musculaire) (Prokofieva et al., 2017). Ce n'est pas le seul effet que provoquent ces évaluations. Elles peuvent également engendrer des perturbations psychologiques chez les élèves. Ce phénomène peut s'expliquer par le poids de la notation dans ce type d'évaluation. Au travers de la note, les enfants peuvent se sentir jugés par leur entourage, que ce soit leur enseignant, leurs parents ou leurs camarades. Du côté de l'enseignant, les notes vont avoir tendance à provoquer une catégorisation des élèves de manière inconsciente. Indépendamment du stress engendré par la notation, le fait de savoir que le temps est limité provoque le même effet chez les élèves. Ils sont angoissés à l'idée de ne pas réussir à finir leur travail. Le stress peut donc aisément naître chez ces derniers. De plus, selon Rosenthal et Jacobson, la catégorisation induite inconsciemment par les enseignants conforte les élèves dans les attentes que l'on a d'eux. C'est ce qu'on appelle l'effet Pygmalion. Il s'agit d'une prophétie auto-réalisatrice qui oriente le comportement des

élèves en fonction des attentes de leurs professeurs (Rosenthal & Jacobson, 1969). Outre les effets physiologiques et les prophéties auto-réalisatrices provoqués par les évaluations, d'autres paramètres permettent d'expliquer les difficultés rencontrées par les élèves lors de ces dernières.

1.2.2- La difficulté à prendre conscience de son incompréhension

Pour vaincre ses difficultés et être amené à mieux réussir ses évaluations, il est essentiel dans un premier temps de se rendre compte de son incompréhension, de l'admettre et de la comprendre. Au cours de leurs apprentissages et avant même d'être évalués, les enfants rencontrent certains obstacles. Ils ont parfois du mal à prendre conscience de leurs erreurs. De ce fait, ils se confortent dans ces dernières. Or, pour Serge Boimare, il est primordial pour apprendre "de reconnaître et d'admettre ses manques" (Boimare, 2014). Le professeur des écoles se doit d'être présent pour accompagner les élèves dans la découverte de leurs erreurs. Pour cela, il met en place des outils permettant aux élèves de conscientiser par eux-mêmes leurs échecs. Il est en effet insuffisant de leur faire remarquer ces derniers. Si on ne va pas plus loin, ce n'est pas l'élève qui comprend son erreur, mais quelqu'un d'autre qui le fait à sa place, ce qui empêche l'enfant de l'admettre et d'agir sur elle. En plus de permettre aux élèves de conscientiser leur incompréhension, il faut être présent pour certains d'entre eux, afin d'éviter qu'ils ne vivent ce moment comme un moment de "solitude". En effet, pour les élèves qui n'ont pas l'habitude d'être frustrés et confrontés à des échecs, cette prise de conscience peut être mal vécue. La violence de cette dernière peut amener certains élèves à refuser la confrontation avec de telles situations. En n'admettant donc pas leurs erreurs, ils ne corrigent pas ces dernières et confirment ainsi leur statut de "mauvais élèves". En effet, certains enfants auront tendance à déconsidérer les domaines potentiellement menaçants pour leur estime de soi. Puisqu'ils n'y accordent plus d'importance, ce n'est pas grave s'ils ne réussissent pas (Toczek-Capelle, 2019). On comprend ainsi que le point de départ pour pouvoir progresser est d'admettre que l'on s'est trompé. Suite à cela, il leur faudra aussi comprendre ce qui les a empêchés de réussir et comment faire pour remédier à leur erreur.

1.2.3- Les autres difficultés possibles

Ce désengagement peut également intervenir si les enseignants n'arrivent pas à motiver les élèves de manière intrinsèque. Lorsqu'ils échouent, il est primordial de leur montrer ce qu'ils ont réussi afin de valoriser leurs compétences et de ne pas leur faire perdre leur motivation à apprendre. En plus de les valoriser, il faut montrer aux élèves qu'ils ont un certain contrôle sur leurs apprentissages, et qu'ils sont à l'origine de leur réussite. De plus, il faut les rendre conscients que dans le cadre d'un échec, ils ont les compétences pour progresser. Il est important de leur montrer qu'un échec ne reflète pas la personne qu'ils sont, mais qu'il s'agit simplement d'une performance parmi d'autres, qu'ils peuvent améliorer (Toczek-Capelle, 2019). Le manque de confiance en soi peut provoquer un manque de motivation pouvant lui-même entraîner des difficultés au cours des apprentissages et donc des évaluations. Le premier impératif est donc "de réussir à les intéresser" (Boimare, 2008). Le manque de motivation et d'intérêt n'est pas le seul obstacle que les élèves peuvent rencontrer. On note aussi "qu'un élève sur six ne peut pas entrer dans la démarche d'apprentissage, dès qu'elle nécessite le recours aux capacités réflexives". Toujours d'après le même psychopédagogue, le problème des enfants en échec scolaire est toujours le même : "ils ne veulent pas ou ne peuvent pas s'appuyer sur leur pensée pour apprendre". En effet, pour progresser, on demande aux élèves d'avoir une réflexion sur eux-mêmes, et sur les stratégies qu'ils connaissent, afin de créer des liens et d'appréhender au mieux les notions qu'on leur enseigne. C'est une étape clé de l'apprentissage des élèves, que certains ne parviennent pas à mettre en œuvre. Boimare explique en partie l'échec scolaire par "la peur d'apprendre" et "l'empêchement de penser". Il entend sous ce dernier terme que "certains enfants sont perturbés, voire déstabilisés quand on leur demande de chercher et de construire pour accéder au savoir". Cependant, peu d'outils sont mis en place afin d'aider les élèves à avoir cette posture métacognitive, y compris dans les évaluations, qui servent à voir si les élèves ont acquis les notions visées. Il est donc primordial d'avoir connaissance de cette étape réflexive et de mettre en œuvre des dispositifs qui aident les élèves dans cette démarche.

1.3- L'oral comme possible outil de remédiation à ces biais dans une démarche d'évaluation-soutien d'apprentissage

Pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages et réunir les conditions favorables à leur réussite, nous avons mis en place un dispositif de verbalisation orale. Ce dernier permet aux

enfants de conscientiser leurs erreurs, de réfléchir à des stratégies de remédiation et de progresser. Ce moment de verbalisation orale fait entrer les enfants dans une démarche d'Évaluation-Soutien des Apprentissages que nous allons définir maintenant.

1.3.1- Définition de l'Évaluation-Soutien des Apprentissages (ESA)

« L'évaluation-soutien d'apprentissage est définie comme une pratique quotidienne exercée par les élèves et les enseignants qui individuellement et en interaction recherchent, réfléchissent et réagissent à l'information qui provient d'échanges, de démonstrations et d'observations. Cette évaluation permet de favoriser les apprentissages en cours ; elle permet également d'en identifier les aspects pertinents à mesure qu'ils se développent » (Allal & Laveault, 2009). Elle se concentre donc majoritairement sur les capacités en cours d'acquisition de l'élève. L'ESA a pour objectif de traiter et d'analyser l'ensemble des productions des élèves au moment où ils les produisent, et pas seulement celles qui résultent d'une situation de test. Elle prend part à la vie quotidienne de la classe. En effet, les élèves n'ont pas toujours conscience d'être évalués, même si des évaluations plus normées peuvent parfois apparaître. Il n'existe pas de modèle type d'ESA, elle ne se définit pas par un format ou une situation, c'est plus généralement une manière d'évaluer qui produit un effet positif sur l'apprenant. L'évaluation-soutien d'apprentissage consiste à utiliser l'évaluation comme un outil dont le but premier est d'améliorer l'apprentissage, plutôt que de simplement le mesurer.

1.3.2- L'oral au service de la métacognition

Comme nous venons de le voir, la démarche d'ESA a pour but premier d'améliorer l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, il est important d'amener les élèves à adopter une attitude réflexive sur eux-mêmes. Ces derniers doivent en effet devenir conscients des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent pour progresser. Cette prise de conscience implique la mise en œuvre et le développement de compétences métacognitives chez les élèves. La métacognition est la représentation que les élèves ont de leurs propres connaissances et de la façon dont ils peuvent les construire et les utiliser. En somme, c'est la capacité de l'enfant à se regarder apprendre. La connaissance des procédures passe nécessairement par l'élaboration de critères de réalisation issus d'une réflexion métacognitive de l'élève sur sa démarche. Ceci montre l'importance de développer cette capacité chez les élèves, d'autant plus qu'elle va

pouvoir être le moyen d'acquérir de nouvelles compétences (Carre & De Casas, 2013). Le processus de métacognition demande nécessairement aux élèves d'imaginer les stratégies envisageables pour arriver aux objectifs qu'on leur a fixés, mais aussi de réfléchir aux corrections qu'ils peuvent leur apporter. Tout cela découle en partie de la verbalisation des procédures. Elle peut être réalisée à l'oral puisque cette modalité est un outil au service de la réflexion, de l'autoévaluation et de la régulation des apprentissages (Delvolvé, 2005). Il est donc primordial de faire verbaliser oralement aux enfants les critères de réussite et de réalisation, les procédures qu'ils mettent en place, et de revenir sur leurs erreurs pour qu'ils progressent. Comme l'explique Barth, "c'est par la médiation cognitive que l'enseignant donne à l'élève les moyens d'apprendre et donc les clés pour sa réussite scolaire" (Barth, 1993). En leur apportant la motivation pour apprendre, le professeur renforce leur confiance en eux.

1.3.3- La verbalisation orale, un moyen de faire progresser les élèves

Les élèves ne sont pas toujours capables de formuler clairement la procédure qu'ils ont utilisée dans la réalisation de la tâche. Ils sont en effet plus centrés sur l'action que sur leurs activités mentales, et sont en général capables de formuler les actions physiques qu'ils ont réalisées lors de la tâche, mais plus difficilement leurs processus mentaux (Carre & De Casas, 2013). Il semble alors important de rendre les élèves capables de focaliser leur attention sur les procédures qu'ils utilisent, plutôt que sur la tâche en elle-même, car c'est cela qui va leur permettre d'adopter une attitude réflexive sur leur propre activité, leur permettant de progresser. Pour cela, il est envisageable de proposer aux élèves des moments de retour sur leurs procédures à l'oral, dans le but de leur apprendre la mise en œuvre consciente de leurs stratégies lors de la réalisation de la tâche, et à utiliser à bon escient leurs capacités métacognitives. Revenir sur les erreurs des élèves leur permet tout d'abord de prendre conscience qu'ils n'ont pas compris. En effet "savoir ce que je sais de ce que je ne sais pas" (Delvolvé, 2005) représente déjà une part importante dans le travail que les élèves doivent faire pour améliorer leurs apprentissages. Verbaliser ces erreurs à l'oral peut permettre à certains enfants de ne pas être surchargés par l'écrit et d'être plus disponibles cognitivement pour dépasser ces erreurs. Le fait de verbaliser oralement les critères de réussite d'un exercice permet aux élèves de saisir les compétences que l'on attend d'eux pour le travail demandé et de comprendre à partir de quel moment ils peuvent considérer un exercice comme étant

réussi. Ces critères ne doivent pas seulement être connus par l'enseignant, mais ils doivent également être conscientisés par les élèves, afin de pouvoir être utilisés en tant qu'outils dans la construction de leurs apprentissages.

Conclusion de la partie théorique

Les auteurs auxquels nous nous sommes référés montrent que la réussite des élèves dépend de multiples facteurs. Parmi ces derniers, on retrouve la motivation de l'élève, sa participation active, sa posture réflexive vis-à-vis de lui-même et de sa position par rapport aux apprentissages et sa confiance en lui. La verbalisation orale qui est un outil au service du développement de compétences métacognitives pourrait permettre de développer les facteurs cités précédemment. Elle semble donc favorable à une Évaluation-Soutien des Apprentissages, c'est-à-dire à une évaluation dont la visée est d'avoir un impact positif sur les apprentissages des élèves.

2- Contexte de l'expérimentation

2.1- Descriptif de la séquence et de l'expérimentation

Suite à notre développement théorique qui traite des différentes formes d'évaluations et des biais qu'elles impliquent, il nous semblait essentiel d'observer l'effet que pouvait avoir l'oral sur les progrès des élèves. Pour faire cela, nous nous sommes rendues dans le cadre quotidien de dix-neuf élèves de CE1 âgés de sept à huit ans, et y avons effectué une expérimentation. Nous avons intégré nos recherches à une séquence de production d'écrit, en lien avec l'étude de l'album *Le loup est revenu !* de Geoffroy de Pennart. Cette séquence a débuté par l'étude de la couverture, ce qui a permis aux élèves d'en repérer les éléments principaux (auteur, illustrateur, titre). Cette observation leur a également permis d'imaginer ce qu'il pouvait se passer dans cette histoire. Ensuite, les élèves ont lu la première partie du texte, et ont analysé finement les pensées des différents personnages, afin de mieux s'imprégner du récit, lors d'un travail de compréhension fine sur l'implicite. Ils ont au même moment fait le lien entre cet album et les personnages de contes qui y apparaissent. Ce travail de compréhension a été poursuivi lors d'une troisième séance, sur la suite du texte, en s'arrêtant au basculement du

récit. À nouveau, les élèves ont travaillé à la compréhension fine et à l'interprétation de l'histoire, comme à leur habitude. C'est au cours de la quatrième séance, que nous avons demandé aux élèves d'imaginer la suite de l'histoire à l'écrit. Pour cela, ils devaient, comme de façon rituelle pour ce type d'exercice, travailler de manière individuelle, sans répertoire de mots, afin d'éviter de contraindre leurs productions. Durant cette étape, tous les élèves ont réalisé la même tâche. Les critères de réussite de l'exercice n'avaient cependant pas été explicités pour les bienfaits de l'expérimentation. En effet, si cela avait été fait en amont de l'activité, l'impact de la verbalisation orale et de la construction des critères n'aurait pas pu être mesuré. Nous remarquons cependant que les élèves ayant déjà réalisé ce type d'exercice, ont implicitement respecté les principaux critères de réussite d'une production écrite. Par ailleurs, insistons sur le fait que dans une vraie situation de classe, les critères de réussite seraient travaillés en amont de l'évaluation. Ici, le choix a été fait d'évaluer deux fois dans le but de pouvoir faire évoluer la variable indépendante et de voir une progression à partir d'un test de départ.

Afin d'évaluer la première production des élèves, nous avons construit une grille d'évaluation répertoriant des critères sémantiques, syntaxiques, puis un dernier concernant le ressenti du lecteur vis-à-vis d'un écrit. En ce qui concerne les critères sémantiques, nous regardions si la production était bien en lien avec le début de l'histoire, si elle avait du sens et était cohérente, mais également si le récit présentait une fin remarquable. Du point de vue de la syntaxe, les critères choisis concernaient le codage, c'est-à-dire si, à la lecture, le texte était bien lisible et compréhensible. Nous avons également mis l'accent sur le fait qu'un vrai texte soit produit, et non seulement une ou deux phrases. En fin de cycle deux, il est en effet attendu des élèves qu'ils produisent des textes d'environ une demi-page, qui soient cohérents, organisés, ponctués et pertinents par rapport à la visée et au destinataire. Enfin, le ressenti du lecteur étant important, le dernier critère de la grille était considéré comme acquis si à la lecture, une certaine émotion était ressentie que ce soit de la peur, de la joie ou encore de la tristesse (cf annexe 1). Cette grille n'était pas connue des élèves avant qu'ils ne réalisent leurs écrits. Nous avons complété les grilles en attribuant à chaque critère un des trois niveaux d'acquisition (non acquis, partiellement acquis, acquis). Afin de réduire le biais induit par la subjectivité d'une correction, les trois expérimentatrices ont corrigé tous les textes de leur côté, et ont ensuite mis en commun leurs retours. Leurs avis étaient par ailleurs majoritairement convergents. Le nombre de critères non acquis, partiellement acquis et acquis ont été comptabilisés pour chaque élève. Afin d'introduire notre variable indépendante (retour

sur production avec ou sans verbalisation orale, avec ou sans construction des critères), nous avons séparé la classe en trois groupes. Ces derniers comprenaient des élèves ayant obtenu des résultats hétérogènes. Lors de la séance qui a suivi, nous avons effectué un retour sur production, qui différait selon les groupes. Les élèves du premier groupe ont reçu les grilles d'évaluation complétées, accompagnées d'un commentaire écrit, sans avoir de retour oral sur leur production. Ceux des deux autres groupes ont tous bénéficié d'un entretien individuel de quelques minutes, qui ont été enregistrés pour en conserver la trace. Pour les élèves du second groupe, l'objectif était de s'appuyer sur la grille critériée afin de leur faire verbaliser à l'oral les critères de réussite de l'exercice. Ils devaient observer leur grille et en discuter avec l'expérimentatrice, afin de bien comprendre le retour qui leur avait été fait. En ce qui concerne les enfants du dernier groupe, l'objectif était de leur faire construire les critères de réussite à l'oral, sans leur proposer la grille critériée en amont. L'expérimentatrice les guidait pour les amener à anticiper les critères indispensables à la réalisation de l'exercice. Le choix a été fait de réaliser des entretiens individuels pour ne pas introduire de biais à l'expérimentation. En effet, si le retour à l'oral avait été réalisé collectivement, les élèves auraient bénéficié de leur retour, de celui de l'enseignante, mais aussi de celui de leurs camarades, tandis que les élèves ayant obtenu un retour à l'écrit n'ont bénéficié que du retour de la maîtresse. Avec un retour à l'oral individuel, les élèves n'ont pas le retour des camarades. Suite à cela, tous les élèves ont dû réaliser un deuxième jet de leur production, dans le but d'améliorer leur premier écrit, avec la même consigne et selon les mêmes modalités. Enfin, cette seconde production a été corrigée de la même façon que la première, et selon la même grille critériée. Le nombre de critères acquis, non acquis, partiellement acquis, ont à nouveau été dénombrés pour chaque élève, afin de nous permettre de comparer l'évolution entre les 2 productions en fonction des groupes.

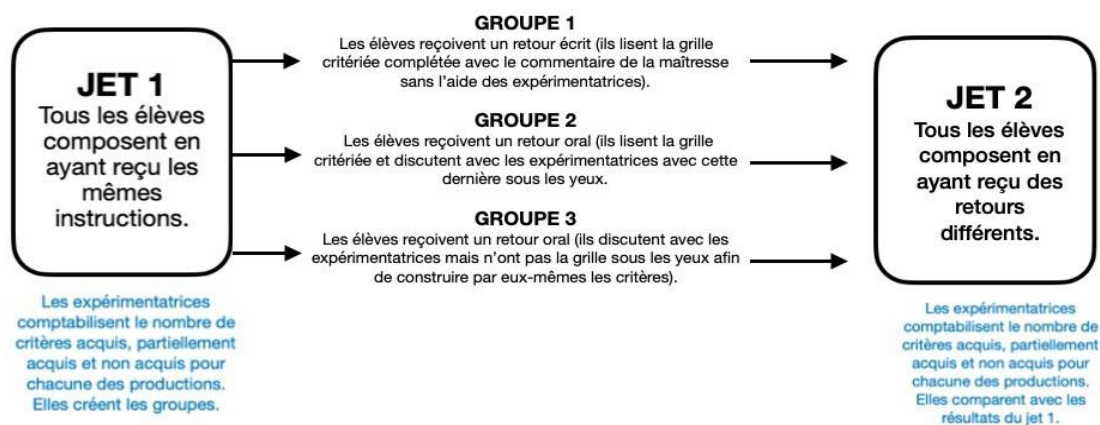


Figure 1. Schématisation du contexte de l'expérimentation.

2.2- Questionnement et hypothèses

Nous émettons l'hypothèse que les élèves des groupes ayant bénéficié d'un moment de verbalisation orale présenteront une amélioration plus importante de leurs productions entre le premier et le second jet que les élèves ayant seulement eu un retour classique à l'écrit. Nous supposons également que ce sont les élèves ayant construit les critères sans support et en étant guidés par l'expérimentatrice qui auront réalisé la plus grande progression.

En effet, les élèves ayant reçu la grille et le commentaire à l'écrit ne sont pas acteurs de ce moment, qui est pourtant essentiel à la compréhension des critères de réussite et donc à leur progression. De plus, ces élèves peuvent être bloqués par des difficultés liées à l'écrit, empêchant la compréhension des critères et des commentaires. À l'inverse, ceux qui auront bénéficié d'un entretien oral auront pu dépasser ces difficultés de compréhension, grâce à une verbalisation orale permettant d'intérioriser les critères et de les rendre explicites. Par ailleurs, les élèves qui sont les plus engagés dans cette étape de leur évaluation sont les élèves ayant construit les critères sans support visuel. Le fait de construire les critères de cette façon permet à ces élèves de les conscientiser et d'intérioriser les stratégies à mettre en œuvre pour les atteindre. En devenant conscients de cela, ils seront davantage en capacité d'appliquer ces stratégies, ainsi leur marge de progression sera plus importante que celle des élèves des autres groupes. Après avoir vérifié cet aspect, nous nous intéresserons au contenu de ces entretiens, afin de mieux comprendre ce qui a permis aux élèves de progresser.

La vérification de ces hypothèses nous permettra de savoir si l'oral peut être un moyen efficace de favoriser une évaluation-soutien des apprentissages, ce qui est l'objet même de notre étude.

2.3- Recueil de données

Les critères évalués lors du premier et second jet ont été recueillis dans un tableau. En effet, après avoir comptabilisé le nombre de critères acquis, partiellement acquis et non acquis, nous avons réalisé un tableau dans lequel la quantité de chacun d'entre eux figurait. Nous nous sommes d'abord intéressées au niveau d'acquisition de chaque critère un par un en suivant l'ordre de la grille puis nous avons comptabilisé ces critères pour chacune des catégories suivantes : aspect sémantique, aspect syntaxique et ressenti du lecteur. Les résultats

obtenus nous ont permis de calculer des pourcentages et des marges de progression possibles. Afin de faciliter la comparaison des résultats, les données ont été présentées sous forme de graphiques. Pour avoir un point de vue global sur notre expérimentation, nous avons réalisé un tableau récapitulatif dans lequel apparaissent l'ensemble des données suivantes : nombres de critères acquis, partiellement acquis et non acquis pour le groupe 1 après le jet 1 et le jet 2, ainsi que les mêmes données pour les groupes 2 et 3.

Par la suite, nous avons choisi de retranscrire les entretiens à l'oral des élèves du groupe 3 ayant le plus progressé, afin de comprendre les éléments déterminants à cette évolution. Nous avons cherché à repérer et analyser les éléments communs à ces différents entretiens. Enfin, les expérimentatrices ont donné leur ressenti sur ces entretiens et sur les progrès auxquels elles s'attendaient. Toutes ces données vont maintenant être analysées dans la partie suivante.

3- Analyse des données

Afin de tester nos hypothèses, nous nous sommes appuyées sur les grilles d'évaluation critériées et avons dans un premier temps comparé les résultats de chacun des groupes critère par critère. Les résultats entre le jet 1 et le jet 2 ont évolué, et c'est cette progression que nous cherchons à analyser. Pour le premier critère, nous avons cherché à vérifier si la production des élèves était en lien avec le début de l'histoire *Le loup est revenu*. Les résultats obtenus ont été répertoriés dans le tableau ci-dessous.

Ma production est en lien avec le début de l'histoire.						
	Jet 1			Jet 2		
	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis
Groupe 1	5	0	0	5	0	0
Groupe 2	4	0	1	5	0	0
Groupe 3	5	0	0	5	0	0

Figure 2. Résultats concernant le premier critère.

D'après les résultats du premier jet, nous constatons que les élèves n'ont pas connu de difficulté particulière à produire un texte qui soit en lien avec le début de l'histoire. Seul un élève n'avait pas acquis ce critère en raison de l'absence totale de production. En effet, celui-ci n'avait aucune idée de ce qu'il souhaitait écrire suite aux consignes qui lui avaient été données. Après l'entretien, au cours duquel il avait la grille d'évaluation comme support, cet élève a non seulement réussi à produire un écrit, mais ce dernier était également en lien avec le début de l'histoire. Au deuxième jet, tous les enfants ont donc validé ce premier critère.

Le second critère pris en compte lors de cette étude était le suivant : “Ma production a du sens et est cohérente”. Ce dernier est essentiel pour acquérir la compétence attendue en fin de CE1 “mettre en œuvre une démarche d'écriture de texte : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence et écrire ces phrases”. Le tableau ci-dessous fait l'inventaire des résultats obtenus.

Ma production a du sens et est cohérente.						
	Jet 1			Jet 2		
	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis
Groupe 1	2	1	2	2	2	1
Groupe 2	1	3	1	3	2	0
Groupe 3	1	4	0	3	2	0

Figure 3. Résultats concernant le deuxième critère.

Nous remarquons tout d'abord que les élèves ont rencontré plus de difficultés que pour le premier critère. En effet, nous avons constaté que produire un texte qui a du sens, et dont les phrases qui le composent sont cohérentes les unes avec les autres leur a posé plus de problèmes. Seulement deux élèves du groupe 1 avaient acquis ce critère dès leur première production. Ce sont ces deux mêmes élèves qui ont également validé cet item lors de leur deuxième jet. Aucun autre élève n'est parvenu à valider ce critère lors de leurs deux productions. Un enfant a tout de même amélioré la cohérence de son écrit entre les deux jets. Il est passé de non acquis à partiellement acquis. Lorsque la lecture était parfaitement compréhensible, ce critère était considéré comme acquis. Inversement, si elle ne l'était pas du

tout, cet item ne pouvait pas être validé. Pour les écrits qui avaient du sens dans leur globalité mais dont certaines phrases manquaient de cohérence, la compétence était considérée comme partiellement acquise. Les corrections des trois expérimentatrices se sont avérées convergentes. En ce qui concerne les résultats des groupes 2 et 3, nous constatons que la progression est plus importante que pour les élèves du groupe 1. En effet, ce critère a été validé une seule fois lors de la première production pour les élèves des deux groupes, alors qu'il a été acquis par trois élèves lors du deuxième jet dans chacun des groupes.

Pour poursuivre notre étude, nous nous sommes intéressés à l'item suivant : “ Mon histoire a une fin ”. Comme pour les critères précédents, nous avons retranscrit les résultats dans le tableau suivant :

Mon histoire a une fin.						
	Jet 1			Jet 2		
	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis
Groupe 1	4	0	1	4	1	0
Groupe 2	4	0	1	5	0	0
Groupe 3	1	2	2	4	1	0

Figure 4. Résultats concernant le troisième critère.

Nous constatons que les élèves des groupes 1 et 2 n'ont pas rencontré de difficulté particulière pour imaginer et écrire une fin à leur histoire, en effet dans ces deux groupes, quatre items acquis ont été recensés pour le premier jet. Cependant, pour ce qui est du groupe 3 seul un élève a réussi à valider ce critère. Suite à l'entretien au cours duquel ils devaient construire les critères de réussite, les enfants de ce groupe ont atteint le même nombre de critères acquis que les élèves du groupe 1. Malgré la différence observée entre les différents groupes lors du premier jet, on constate que la remédiation orale apportée au troisième a permis aux élèves de progresser et d'atteindre un niveau équivalent à celui des deux autres. De plus, lors du deuxième jet, aucune production n'était incomplète, toutes possédaient une fin plus ou moins élaborée ce qui nous permis de considérer ce critère comme acquis ou partiellement acquis.

Les trois critères évoqués jusqu'ici renvoient au sens de la production. Leur assemblage forme une première catégorie de compétences que nous avons décidé de regrouper afin d'avoir une vue d'ensemble sur la progression de chacun des groupes concernant l'aspect sémantique des productions.

Critères de sens.						
	Jet 1			Jet 2		
	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis
Groupe 1	11	1	3	11	3	1
Groupe 2	9	3	3	13	2	0
Groupe 3	7	6	2	12	3	0

Figure 5. Résultats sur l'ensemble des critères de sens.

Lors du premier jet, 73% des critères de sens ont été considérés comme acquis pour les élèves du groupe 1 (7% ont été considérés comme partiellement acquis, et 20% comme non acquis). Ce qui laissait une marge de progression de 27% aux élèves de ce groupe afin d'atteindre le niveau d'acquisition le plus élevé. Lors de ce même jet, les élèves du groupe 2 ont validé 60% des critères sémantiques, contre 20% de partiellement acquis et 20% de non acquis. Ainsi, ils avaient eux aussi une marge de progression possible, celle-ci était de 40%. Enfin, le dernier groupe a acquis 47% des items concernant le sens, contre 40% de partiellement acquis et 13% de non acquis. Leur marge de progression s'élevait alors à hauteur de 43%.

Afin d'analyser la progression des élèves lors de cette production écrite, il s'agit maintenant d'analyser leurs pourcentages de réussite lors du deuxième jet. En ce qui concerne le groupe 1, les élèves ont de nouveau validé 73% des critères de sens. Il n'y a donc pas ici d'évolution au niveau des critères acquis. En revanche, une amélioration de 13% est constatée au niveau des critères partiellement acquis, entraînant une diminution du même pourcentage des critères non acquis. De ce fait, 20% des critères sémantiques sont considérés comme partiellement acquis, et 7% comme non acquis. Malgré la marge de progression possible des critères acquis de 27%, nous remarquons que le groupe 1 n'a pas réalisé d'évolution à ce

niveau. Quant aux élèves du groupe 2, ils ont atteint un pourcentage de 87% de critères validés dans cette catégorie. Ainsi, le nombre de critères acquis a augmenté de 27% entre les deux productions. En ce qui concerne les critères partiellement acquis, ce groupe connaît une diminution de 7%. Par ailleurs, ce dernier ne présente plus aucun critère non acquis lors du deuxième jet, ce qui implique une diminution de 20%. Enfin, les élèves du groupe 3 ont réussi à atteindre un niveau d'acquisition de 80%. Ils valident partiellement 20% des critères et plus aucun ne s'avère non acquis. Nous remarquons alors que les élèves de ce dernier groupe font progresser les critères acquis de 33%. Ils font également diminuer le pourcentage de critères non acquis de 13%. Nous constatons que les élèves du groupe 1 présentaient une marge de progression possible des critères acquis de 27%, tandis que celle du groupe 3 atteignait 43%. Ainsi, les enfants du groupe 3 avaient une possibilité d'évolution plus importante que ceux du groupe 1. Cependant, malgré cet écart, nous constatons que les enfants du groupe 1 n'ont pas réalisé la moindre progression pour les critères sémantiques entre le premier et le second jet. En effet, l'amélioration de ces derniers entre les deux productions est de 0% de leur évolution possible des items acquis. Les élèves du second groupe ont quant à eux réussi à atteindre 67,5% de leur marge de progression. Enfin, le progrès des enfants du dernier groupe entre les deux productions est de 77% de leur amélioration possible pour les critères sémantiques validés. Nous pouvons donc conclure que ce sont ces derniers qui ont le plus fortement enrichi leurs productions du point de vue du sens, au vu du rapport réalisé entre la progression réelle des critères acquis, et celle qui était possible.

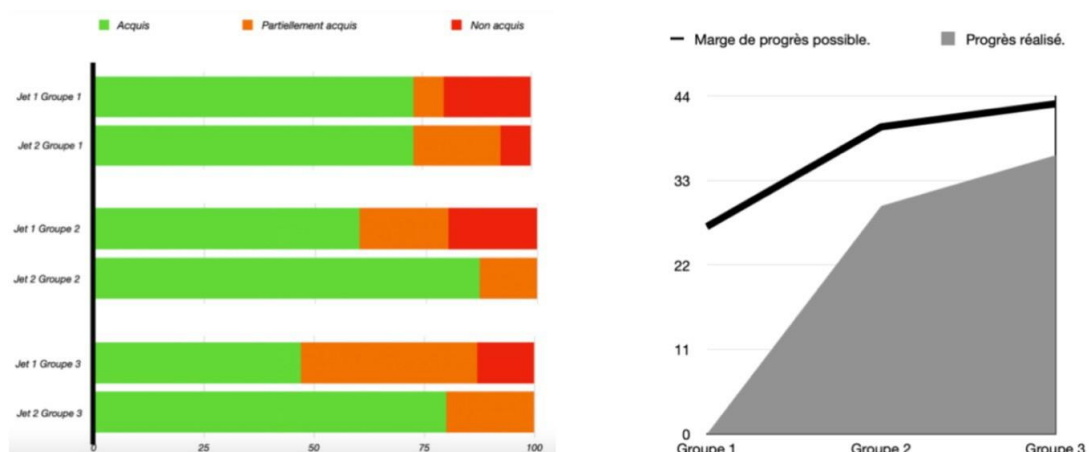


Figure 6. Diagrammes concernant les critères sémantiques.

Le premier montre la répartition des critères sémantiques acquis, partiellement acquis et non acquis pour chaque groupe à l'issue des deux jets. Le second montre les progrès concernant les critères sémantiques réalisés par les trois groupes en comparaison avec leurs marges de progressions possibles respectives.

En plus des critères sémantiques, la grille répertoriait des critères syntaxiques dont le premier était : “Quand je me relis, le mot écrit se prononce bien de la bonne façon. Les sons correspondent à ce que je veux dire.” Ci-dessous sont indiqués les résultats obtenus par les élèves concernant cet item.

Quand je me relis, le mot écrit se prononce bien de la bonne façon. Les sons correspondent à ce que je veux dire.						
	Jet 1			Jet 2		
	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis
Groupe 1	1	4	0	3	2	0
Groupe 2	2	1	2	3	1	1
Groupe 3	3	1	1	4	0	1

Figure 7. Résultats concernant le quatrième critère.

Nous remarquons dans un premier temps que ce sont ici les enfants du groupe 1 qui ont rencontré le plus de difficultés dans l’encodage graphophonologique de leurs productions. Un seul de ces élèves a en effet acquis ce critère lors du premier jet. Dans leur seconde production, deux enfants supplémentaires ont réussi à acquérir ce critère, alors qu’ils n’avaient initialement acquis que partiellement cette compétence. En ce qui concerne les enfants du groupe 2, nous constatons qu’un élève supplémentaire a validé ce critère lors du second jet. Par ailleurs, un autre élève a progressé entre les deux productions, permettant à son écrit de passer de “non acquis” au sujet des correspondances graphophonologiques, à “partiellement acquis”. Pour les enfants qui constituent le dernier groupe, une progression est notée, puisque la production d’un élève a été améliorée à ce niveau, passant de “partiellement acquis”, à "acquis".

Le second critère concernant la syntaxe des productions était “J’ai rédigé un texte, et pas seulement une ou deux phrases”. De la même manière, les résultats ont été recensés dans un tableau.

J'ai rédigé un texte, et pas seulement une ou deux phrases.						
	Jet 1			Jet 2		
	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis
Groupe 1	4	1	0	4	1	0
Groupe 2	4	0	1	4	1	0
Groupe 3	4	1	0	5	0	0

Figure 8. Résultats concernant le cinquième critère.

Globalement, les élèves des différents groupes n'ont rencontré que peu de difficultés à valider ce critère. Des textes ont bien été produits par la majorité des enfants. En effet, dans chacun des groupes, quatre élèves sur cinq ont acquis ce critère dès leur première production. Nous remarquons que pour le groupe 1, le seul élève n'ayant que partiellement acquis ce critère lors du premier jet n'a pas réussi à s'améliorer sur cet aspect. Une progression est notée pour les groupes 2 et 3, qui ont respectivement vu un élève passer de "non acquis" à "partiellement acquis" et un élève de "partiellement acquis" à "acquis". Ainsi, le dernier groupe est le seul pour lequel tous les élèves ont validé cet item.

Comme dit précédemment, ces deux critères renvoient à la qualité syntaxique de la production. Nous avons choisi de les rapprocher afin de former une macro-catégorie nous permettant d'avoir une vue d'ensemble sur la progression des différents groupes au sujet de la syntaxe de leurs productions, entre les deux jets.

Critères syntaxiques.						
	Jet 1			Jet 2		
	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis
Groupe 1	5	5	0	7	3	0
Groupe 2	5	3	2	7	2	1
Groupe 3	7	2	1	9	0	1

Figure 9. Résultats concernant l'ensemble des critères syntaxiques.

Lors du premier jet, 50% des critères syntaxiques ont été considérés acquis pour les élèves des groupes 1 et 2. Ainsi, ces derniers présentaient une marge de progression possible des critères acquis de 50% chacun. En ce qui concerne le premier groupe, 50% des items syntaxiques ont été considérés comme partiellement acquis contre 30% seulement pour le groupe 2. Ainsi, le second groupe comptabilise 20% de critères non acquis, alors que le groupe 1 n'en compte pas. Le troisième présente une meilleure réussite initiale au niveau de la syntaxe que les deux autres groupes. En effet, 70% des critères ont été acquis lors du jet 1 (20% de partiellement acquis, 10% de non acquis.). Ainsi, la marge de progression possible des critères acquis pour les élèves du dernier groupe était inférieure à celle des deux autres, s'élevant à hauteur de 30%.

Analysons désormais les pourcentages de réussite de chaque groupe au sujet des critères syntaxiques lors du second jet, afin d'analyser la progression des élèves. En ce qui concerne le groupe 1, 70% des critères syntaxiques ont été acquis suite à leur deuxième production, correspondant à une progression de 20%. Seulement 30% de ces mêmes critères ont été considérés comme partiellement acquis à ce moment-là (diminution de 20%). Le second groupe obtient le même pourcentage d'acquisition, soit 70%. Comme pour le premier groupe, les compétences validées connaissent une progression de 20%. On ne compte plus qu'un taux de 20% d'items partiellement acquis, et de 10% de non acquis. Enfin, le dernier groupe a vu son pourcentage d'acquisition augmenter de 20% pour atteindre 90%. Le reste des critères, soit 10%, est considéré comme non acquis.

Les résultats du second jet témoignent d'une augmentation des critères acquis de 20% pour chacun des groupes. Cependant, le groupe 3 était le seul à avoir une marge de progression possible égale à 30%, tandis que celle des deux autres groupes s'élevait à 50%. Ainsi, en calculant le rapport entre la progression réelle et la progression possible, on constate que le groupe 3 est celui qui a le plus évolué (son rapport est égal à 66%, contre 40% pour les deux autres groupes). L'ensemble de ces pourcentages sont présentés dans les diagrammes ci-dessous.

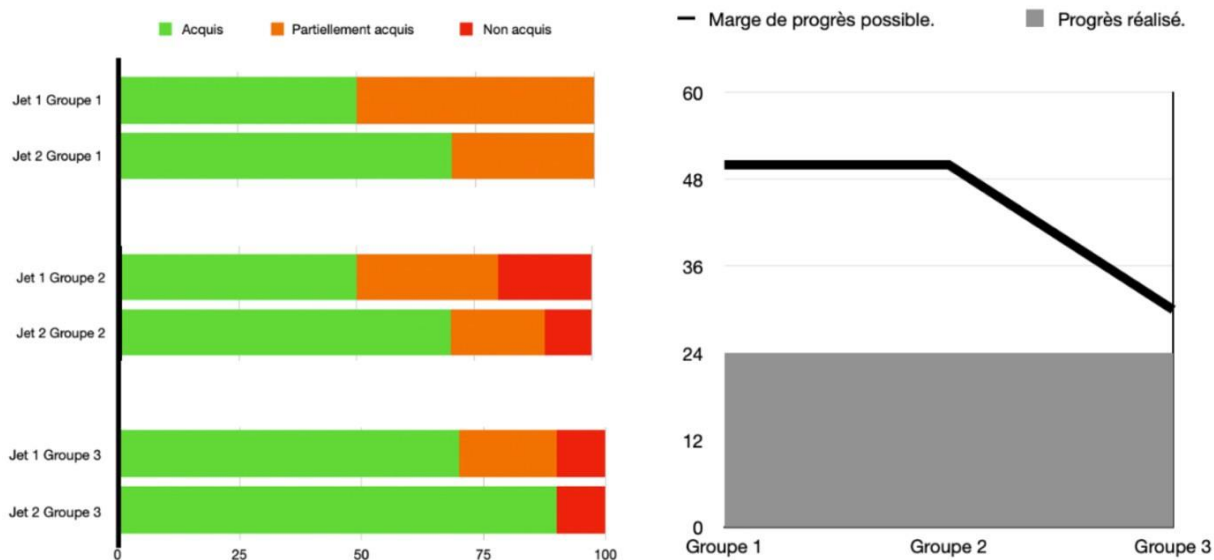


Figure 10. Diagrammes concernant les critères syntaxiques.

Le premier montre la répartition des critères syntaxiques acquis, partiellement acquis et non acquis pour chaque groupe à l'issue des deux jets. Le second montre le progrès concernant les critères syntaxiques réalisés par les trois groupes en comparaison avec leurs marges de progression possible respective.

Le dernier critère n'est pas en lien avec la sémantique ou la syntaxe du texte, et forme à lui seul la catégorie : "ressenti du lecteur". Ce critère est considéré comme acquis si, à la lecture du texte, une certaine émotion est ressentie, quelle qu'elle soit. Si le texte procure une émotion mais que celle-ci n'est pas cohérente avec le reste de l'histoire, on considère le critère comme partiellement acquis. Les résultats concernant cet item sont indiqués dans le tableau suivant.

Critère du ressenti du lecteur.						
	Jet 1			Jet 2		
	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis
Groupe 1	2	1	2	3	2	0
Groupe 2	2	2	1	4	1	0
Groupe 3	1	3	1	4	1	0

Figure 11. Résultats concernant le sixième critère.

Lors du premier jet, 40% des productions des élèves du premier groupe procurent une certaine émotion au lecteur. De ce fait, le critère est considéré comme acquis à hauteur de 40%, contre 20% de partiellement acquis et 40% de non acquis. La marge de progression possible des critères acquis s'élève alors à hauteur de 60%. 40% des écrits du groupe 2 ont permis aux élèves de valider ce critère, 40% de ces derniers ont été considérés comme partiellement acquis et 20% comme non acquis. Ainsi, la marge de progression possible du groupe 2 était identique à celle du groupe 1, soit 60%. Enfin, les enfants qui composent le troisième groupe ont acquis ce critère à hauteur de 20%, contre 60% de partiellement acquis et 20% de non acquis. Ces résultats leur offrent une marge de progression possible des critères acquis de 80%. Lors du deuxième jet, 60% des copies des élèves du groupe 1 ont procuré une émotion au lecteur. 40% des productions de ce même groupe n'ont validé que partiellement ce critère. Ces deux niveaux d'acquisition ont augmenté de 20% chacun par rapport au jet 1. Les élèves des deux autres groupes ont atteint un niveau d'acquisition de 80%, correspondant à une augmentation de 40% pour le groupe 2, et de 60% pour le groupe 3. 20% des écrits de chacun de ces groupes ont partiellement validé ce critère, traduisant une diminution de 20% pour le groupe 2, et de 40% pour le groupe 3. Vis-à-vis de la marge de progression possible des critères acquis, c'est à nouveau le groupe 3 qui a évolué le plus (75%, contre 67% pour le groupe 2 et 33% pour le groupe 1).

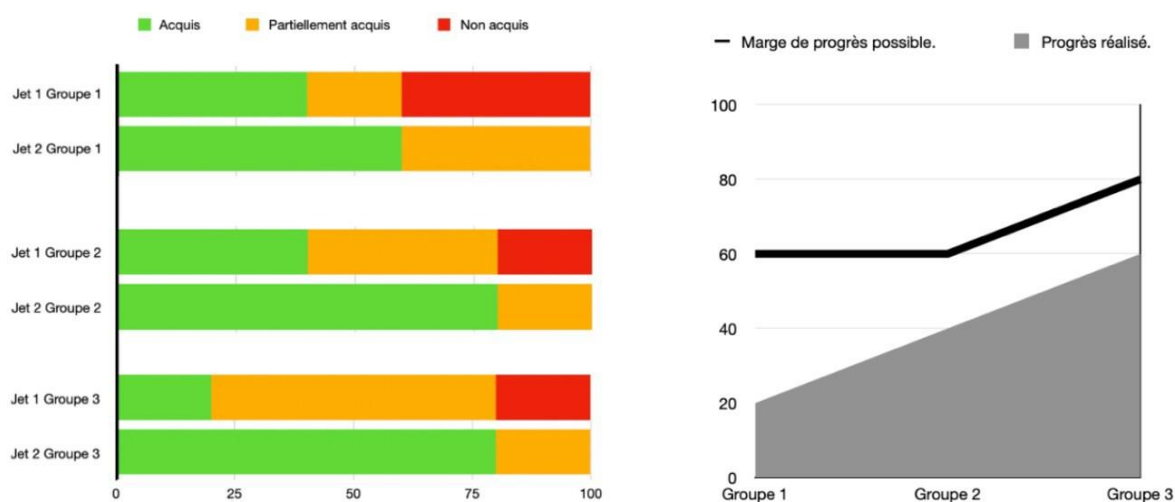


Figure 12. Diagrammes concernant le critère du ressenti du lecteur.

Le premier montre la répartition des critères du ressenti du lecteur acquis, partiellement acquis et non acquis pour chaque groupe à l'issue des deux jets. Le second montre les progrès concernant les critères du ressenti du lecteur réalisés par les trois groupes en comparaison avec leurs marges de progression possibles respectives.

En résumé, pour chaque catégorie de critères, c'est le groupe 3 qui a réalisé la plus grande progression, au vu de celle qui lui était possible après le premier jet. Les élèves du groupe 1 sont ceux qui ont le moins progressé, et ce pour chacun des critères, quelle que soit la catégorie. Enfin, les élèves appartenant au groupe 2 ont moins progressé que ceux du groupe 3, mais plus que ceux du premier. On estime que la progression des élèves est suffisamment parlante pour que ces résultats soient conformes à nos hypothèses. Ce sont bien les élèves ayant construit les critères lors de l'entretien oral avec les expérimentatrices qui progressent le plus. À l'inverse, ce sont ceux qui ne bénéficient que d'un retour écrit qui s'améliorent le moins. Dans notre expérimentation, nous avons uniquement joué sur cette variable (retour écrit ; retour oral avec support ; retour oral sans support). Nous en déduisons que c'est cette dernière qui influe sur les résultats et les rend significatifs de notre point de vue d'enseignantes en formation, même s'ils ne le sont pas du point de vue statistique. En effet, notre échantillon était trop restreint pour permettre de former des données statistiques significatives.

Suite à l'analyse de chacun des critères, nous avons recueilli l'ensemble des données dans un seul et même tableau afin de connaître les résultats de notre expérimentation dans sa globalité.

	Jet 1			Jet 2		
	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis
Groupe 1	18	7	5	21	8	1
Julien	6	0	0	6	0	0
Elsey	3	3	0	3	3	0
Jade	2	2	2	3	3	0
Artémus	5	1	0	6	0	0
Louise	2	1	3	3	2	1
Groupe 2	17	6	7	24	5	1
Lynh	6	0	0	6	0	0
Johanna	0	0	6	5	1	0
Margaux	5	1	0	6	0	0
Florent	3	3	0	4	2	0
Emile	3	2	1	3	2	1
Groupe 3	15	11	4	25	4	1
Mathias	2	1	3	6	0	0
Mathis	3	3	0	3	3	0
Anneka	5	1	0	6	0	0
Sacha	2	4	0	6	0	0
Louna	3	2	1	4	1	1

Figure 13. Tableau récapitulatif des données.

Cette vision globale permet de confirmer les analyses précédentes. Nous constatons que le groupe 3, ayant bénéficié d'un entretien durant lequel les élèves ont construit les critères sans support, est celui qui présente le plus de critères acquis à la fin de sa seconde production. C'est pourtant ce même groupe qui en possédait le moins lors du premier jet. On en déduit que la remédiation orale a eu un impact positif dans l'évolution des élèves malgré le ressenti des expérimentatrices. En effet, ces dernières ont trouvé que les élèves rencontraient plus de difficultés à construire ces critères et pensaient qu'il serait plus difficile pour eux d'améliorer leurs productions. Ces difficultés rencontrées par les enfants ont fait douter les expérimentatrices quant à l'efficacité de leur dispositif. Il était moins évident pour les élèves du groupe 3 de faire émerger les critères de réussite alors que ceux du groupe 2 les avaient sous les yeux. De ce fait, les expérimentatrices ont pensé que les enfants du second groupe auraient la possibilité d'améliorer plus fortement leurs productions que ceux du troisième. Les résultats montrent que ce n'est pas le cas. Malgré les difficultés apparentes des élèves à construire les critères sans support, c'est bien ce qui leur permet de progresser le plus. Nous allons désormais chercher les éléments déterminants à cette progression grâce à l'analyse de la retranscription d'entretiens de plusieurs élèves appartenant à ce groupe (cf annexes 2 et 3).

En effet, certains entretiens réalisés auprès des élèves du groupe 3 ont été retranscrits afin de comprendre quels éléments étaient déterminants dans la progression de leurs écrits. Pour saisir ces éléments, nous avons choisi de retranscrire les entretiens de deux élèves qui composaient en partie ce groupe. Il s'agit des élèves ayant le plus progressé au cours de cette étude. En effet, les expérimentatrices ont échangé au cours de ces retranscriptions avec des élèves ayant validé deux critères lors de la première production, et six lors de leur seconde. Pour rappel, les enfants de ce groupe n'avaient pas la grille de critères sous les yeux au moment de la discussion. Ils les ont construits par eux-mêmes à l'aide des expérimentatrices qui ont guidé implicitement cet échange, et ont terminé leur discussion en regardant la grille et le commentaire de leur professeure des écoles.

Le premier élément sur lequel il est important de revenir est la bienveillance. Cet élément est présent tout au long de ces conversations. En effet, les expérimentatrices complimentent toujours les élèves sur certains points afin de les mettre en confiance et d'en tirer le meilleur. Peu importe les résultats obtenus par les élèves au premier jet, il est important de leur montrer ce qu'ils ont fait de bien afin de ne pas les décourager. Dans la première retranscription, la

chercheuse félicite l'élève pour avoir repris les mêmes personnages que ceux présents au début de l'histoire : "Oui tu as raison, pour les personnages c'est très bien !". Il peut également être intéressant de minimiser les éléments qui sont plus négatifs, en expliquant aux élèves qu'ils sont capables (avec l'aide ou non de l'adulte) de trouver des solutions pour arranger cette dimension. Il faut d'ailleurs faire comprendre aux enfants qu'ils ont une place importante dans la recherche de ces solutions. En effet, durant les échanges, nous avons essayé de leur laisser une place centrale. Ce sont eux qui expriment leurs idées, et c'est à partir de leur propre production que l'on échange. Les expérimentatrices ne sont là que pour les écouter et rebondir sur ce qu'ils disent, pour les amener à parler des critères qu'elles souhaitent faire émerger sans leur dire explicitement. Il est intéressant de revenir sur cette dimension, d'autant plus que les bulletins officiels préconisent aujourd'hui de construire une école permettant aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes, une école qui "veille bien" sur eux, les sécurise et est attentive à leurs progrès. C'est ainsi qu'ils auront des rapports de confiance avec les adultes de leur classe et se sentiront plus capables de réussir scolairement. Bien qu'être bienveillant s'impose, il est néanmoins préconisé de se montrer exigeant et rigoureux dans les tâches demandées. Réclamer aux élèves de revoir leur premier jet et de l'améliorer est alors essentiel.

Le deuxième paramètre sur lequel il est important de revenir est l'évolution de la conversation. Comme dit précédemment, les expérimentatrices rebondissent sur les propos des élèves et guident implicitement ces derniers. De ce fait chaque échange est différent, et se rapproche au plus des besoins de chacun. Les élèves n'évoquent donc pas la même chose au même moment, et ne passent pas le même temps sur les critères qu'ils abordent. Une véritable différenciation se met alors en place. Le premier élève par exemple revient longuement sur la cohérence de son texte et celle de ses phrases puisqu'il a remarqué en écoutant son histoire que cet aspect était à revoir (cf annexe 2). Quant au second élève, il évoque plus souvent le fait d'ajouter une fin à son histoire. C'est un aspect important puisqu'il s'agissait de l'élément le plus défaillant de sa production. L'expérimentatrice a alors rebondi sur ses propos (cf annexe 3). C'est ce que l'on appelle de l'étayage, en effet le pédagogue est présent durant cet entretien afin d'accompagner et soutenir au mieux l'élève dans ses démarches d'apprentissage. Il veille au contrôle des réponses sans lui donner ces dernières directement, il amène l'enfant à reformuler et expliquer ses propos. L'étayage est un geste professionnel très important qui permet de rendre la participation des élèves active. En effet, ce dernier permet

de former des élèves acteurs durant leurs apprentissages. Que ce soit comme ici de manière individuelle, en groupe ou en collectif, l'étayage est primordial dans une démarche d'évaluation-soutien d'apprentissage. Ce n'est d'ailleurs pas le seul geste qui est important dans notre expérimentation.

Les expérimentatrices utilisent également ce que l'on appelle des gestes de pilotage. Elles cherchent des informations en écoutant et en observant les élèves, puis elles ajustent leurs propos en fonction de ce qu'ils disent. En effet, elles prennent énormément en compte les enfants, s'assurent qu'ils comprennent où elles veulent les amener et réajustent leurs attentes et leurs retours en fonction de leurs réponses. En plus de cela, les chercheuses gardent en mémoire les critères vers lesquels les élèves doivent se diriger en ayant pris connaissance de leur première production. Ainsi, elles orientent les questions qu'elles posent : "Quand tu lis tous tes livres le soir chez toi, qu'est-ce que tu aimes ressentir à la fin de ces histoires ?". Cet enfant avait expliqué qu'il aimait beaucoup lire, donc l'expérimentatrice a décidé de s'en servir pour l'amener à réfléchir à un critère très précis sur lequel il devait s'améliorer, celui concernant le ressenti du lecteur. Les résultats de cet élève lors de la deuxième production ont par ailleurs montré l'efficacité de cet entretien, puisqu'il a amélioré son écrit à ce niveau.

La conversation entre les élèves et les expérimentatrices se poursuit au-delà de la retranscription. En effet, avant de se quitter, ils lisent ensemble la grille critériée, accompagnée du commentaire de la maîtresse. Suite à cela, les enfants reformulent les stratégies qu'ils ont évoquées quand ils n'avaient pas encore pris connaissance de cette grille. Cette reformulation leur permet de faire le lien avec ce qui est inscrit sur ce support, et cela permet aux expérimentatrices et futures enseignantes de savoir où ils se situent par rapport à la compréhension de ces critères. C'est un moment essentiel pour faire le point sur ce qu'ils doivent faire pour améliorer leur production écrite. Cet instant leur permet de conscientiser les stratégies à mettre en œuvre pour progresser.

En résumé, se dégagent des entretiens des principes fondamentaux qui nous semblent essentiels à la progression des élèves. Ces principes sont les suivants : la nécessité d'une certaine bienveillance, une adaptation et un réajustement des retours en fonction des propos des élèves, et enfin une importante prise en compte de ces derniers, notamment par la reformulation de leurs stratégies d'apprentissage.

4- Discussion

Dans cette dernière partie, notre discussion portera sur l'examen des résultats au regard de notre problématique. Nous avons souhaité étudier l'effet de l'oral dans la construction et la validation des apprentissages. Nous nous sommes en effet demandé en quoi la verbalisation orale permettait-elle d'améliorer les compétences des élèves et d'être un soutien à leurs apprentissages. Les expérimentations menées ont permis de valider nos hypothèses. Notre dispositif cherchait à vérifier si les élèves ayant bénéficié d'un moment de verbalisation orale présentaient une amélioration plus importante de leurs productions entre le premier et le second jet que les élèves ayant seulement eu un retour écrit. Il cherchait aussi à montrer que ce sont ceux ayant construit les critères sans support qui avaient réalisé la plus grande progression. Pour tester ces hypothèses, trois groupes ont été mis en place. Le premier bénéficiait d'un retour écrit, le second d'un retour oral durant lequel les élèves avaient les critères de réussite sous les yeux, enfin le troisième bénéficiait d'un retour oral durant lequel les élèves ont construit les critères de réussite. Chacun des groupes a obtenu de meilleurs résultats lors du second jet (le groupe 1 a validé trois critères de plus, le groupe 2 en a validé sept de plus et le groupe 3 en a validé dix de plus). Nous pouvons donc dire que quel que soit le type de retour, les élèves progressent lors d'une seconde production. Notre dispositif s'avère donc bien être une évaluation formative durant laquelle les élèves progressent. Les résultats obtenus vont permettre « de mettre en place des moyens d'aide et de remédiation qui tiennent compte des différences entre les élèves » (Allal, 2009). Parmi ces résultats, on remarque tout de même que ce sont les deux groupes d'élèves ayant bénéficié d'un retour oral qui progressent le plus, et plus particulièrement ceux du groupe 3. En effet, l'augmentation du nombre de critères acquis entre la première et la seconde production est plus importante dans ce groupe que dans les deux autres. Cette constatation est aussi vérifiée lorsque nous nous intéressons à chacun des critères en fonction de la marge de progression respective de chacun des groupes. Un retour oral est donc plus bénéfique pour faire progresser les élèves, et plus particulièrement lorsque ces derniers construisent les critères par eux-mêmes à l'aide du guidage de l'enseignant. En effet, les élèves du premier groupe se retrouvent face à l'ensemble des critères. Ils ne peuvent donc pas tous les traiter en profondeur. De plus, ils ne bénéficient pas d'explicitations en cas d'incompréhension vis-à-vis des critères. Par ailleurs, l'amélioration du groupe 2 est moins catégorique que celle du groupe 3. Nous allons donc nous intéresser à la différence entre ces deux groupes, puisque notre problématique se

concentrait sur la verbalisation orale. En construisant les critères par eux-mêmes, les élèves reviennent sur peu d'items mais sur ceux qui sont essentiels à leurs progrès et ils conscientisent les stratégies à mettre en œuvre pour améliorer leur production. Le fait d'avoir la grille sous les yeux pour les enfants du second groupe ne leur permet pas de les conscientiser pleinement puisqu'ils se retrouvent en quelque sorte en surcharge face à l'ensemble des items qu'ils ne peuvent pas traiter individuellement. L'approche de ces critères reste donc superficielle. Les résultats de notre expérimentation concordent avec ceux de Carre et De Casas en 2013. Ces derniers expliquaient que la connaissance des procédures passe nécessairement par l'élaboration de critères de réalisation issus d'une réflexion métacognitive de l'élève sur sa démarche. En plus de montrer l'importance de cette réflexion métacognitive, notre recherche explique que revenir sur les critères de réussite à l'oral est encore plus efficace que le faire à l'écrit. En effet, avec les critères et les commentaires associés, les élèves auraient la possibilité d'avoir une réflexion métacognitive en les prenant en compte pour revenir sur leurs stratégies. Cependant, ils n'adoptent pas cette démarche d'eux-mêmes et ont besoin d'un accompagnement pour le faire. Même lorsque ce retour est accompagné oralement, si les élèves ont les critères sous les yeux, il reste difficile pour eux d'adopter cette posture réflexive sur leurs procédures. Cela s'explique en partie par le fait qu'ils sont trop focalisés sur la tâche de lecture, et ne sont pas disponibles pour d'autres tâches. De plus, comme nous l'avons dit précédemment, en ayant tous les critères sous les yeux, ils ne parviennent pas à se concentrer sur ceux qui sont les plus essentiels à leur propre progression. En tant que futures professionnelles de l'éducation, notre expérimentation nous amène à penser que lorsqu'un retour sur production est nécessaire, celui-ci doit être fait à l'oral en impliquant pleinement les élèves. Durant cette phase, il est préférable de faire construire aux élèves les critères sans qu'ils ne les aient sous les yeux et en leur apportant toute l'aide nécessaire. Dès lors, ils vont être amenés à réfléchir et réagir à l'information provenant des échanges. Ils entreront ainsi dans une réelle démarche d'ESA.

Notre étude nous a donc permis de confirmer nos hypothèses, et a démontré ce qui était attendu. Pour y parvenir, nous avons choisi de faire construire les critères de réussite aux élèves après leurs productions afin d'observer une progression entre les deux jets. Durant tout ce protocole, nous nous sommes placées en tant qu'expérimentatrices. Or en tant que futures enseignantes un point de réflexion s'impose à nous : « Est-il nécessaire de donner les critères de réussite en amont ? ». Nous avons en effet conscience que même si les élèves avaient des prérequis, il était difficile pour eux de rentrer dans l'activité sans avoir connaissance des

critères. Nous avons tout de même fait ce choix afin de comprendre la meilleure façon de les amener à ces items. Cela nous a permis de réaliser que le meilleur moyen d'aider les élèves à progresser est de leur faire construire les critères de réussite afin qu'ils conscientisent des stratégies à mettre en œuvre pour les atteindre. De fait, nous nous sommes demandé s'il était tout aussi bénéfique de faire construire les critères de réussite aux élèves en amont plutôt qu'à la fin de l'activité, comme lors de l'expérimentation. Les élèves les plus en difficulté pourraient éventuellement l'utiliser comme guide au fur et à mesure de leurs productions, alors que les élèves moteurs pourraient s'en servir comme acte de validation. En revanche, cela ne permettrait pas de revenir sur les erreurs commises par les élèves comme nous avons pu le faire dans notre étude. Il serait intéressant de tester si l'efficacité de la verbalisation orale des critères est la même lorsqu'on s'en sert avant de démarrer l'activité. Une expérimentation associant ces deux temps de verbalisation des critères (en début et fin d'activité) offrirait peut-être aux élèves la possibilité de progresser davantage encore. De plus, les entretiens ont été réalisés de manière individuelle, ce qui a demandé un temps conséquent aux expérimentatrices. Dans une pratique de classe quotidienne, il ne serait pas toujours possible de procéder de cette façon. En effet prendre tous les élèves un par un pour faire un retour sur chaque activité se révélerait particulièrement chronophage voire impossible. Pour surmonter cette difficulté, il est envisageable d'appliquer ce type de retour oral dans des groupes de remédiation. On pourrait imaginer prendre quelques élèves seulement pour un moment de verbalisation orale afin de revenir sur leurs productions en fonction de leurs besoins. De cette manière, on apporterait l'aide nécessaire à ces derniers mais cela resterait plus concevable pour l'enseignant. Selon les activités, ce ne seraient pas toujours les mêmes élèves qui en bénéficieraient. Même s'il est possible de mettre en place des groupes de remédiation en s'appuyant sur la verbalisation orale de manière individuelle, dans la réalité des faits, ce travail en groupe classe pourrait se révéler moins contraignant. On imagine que l'enseignant pourrait présenter quelques productions à l'ensemble de la classe. À partir de ces dernières, les élèves interagiraient pour construire collectivement les critères de réussite. Il semblerait donc intéressant de mener une recherche à ce sujet afin de vérifier si tous les élèves tirent profit de ce dispositif ou si ce sont toujours les mêmes qui construisent les critères et par conséquent qui progressent. Il paraîtrait également pertinent de faire produire de nouveaux écrits aux élèves pour voir s'ils ont intériorisé les critères et s'ils sont ou non capables de les remobiliser.

Conclusion

Cette expérimentation, réalisée lors d'un exercice de production écrite nous a permis de mettre en avant l'intérêt de la verbalisation orale dans les apprentissages des élèves. En mettant en place un dispositif d'évaluation formative centré sur celle-ci, nous avons compris quel était le meilleur moyen d'accompagner les élèves dans leurs acquisitions et leurs progrès. Ce moyen se fait au travers de la construction des critères de réussite à l'oral par les élèves, aiguillés par l'enseignant. Ce procédé permet de savoir où se situent les apprenants par rapport à leurs apprentissages et de les inscrire dans une dynamique de progrès. Pour les professeurs, il est parallèlement un moyen de mettre en place de la différenciation. Cette dernière est une réponse professionnelle indispensable, permettant de réduire les inégalités et de favoriser la réussite de tous, ce qui représente une des principales missions de l'École. En outre, il donne la possibilité aux élèves de rechercher, de réfléchir et de réagir à l'information provenant d'échanges avec leurs pairs et/ou l'enseignant. Ainsi notre dispositif s'inscrit dans une démarche d'évaluation-soutien des apprentissages, notamment lorsqu'il s'agit de faire construire aux élèves les critères de réussite d'un exercice à l'oral. C'est probablement de cette manière qu'ils seront plus susceptibles d'améliorer leurs productions. Fondamentalement, le rôle essentiel d'un enseignant consiste à rendre les élèves acteurs de leurs propres apprentissages.

Références

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P., & Daniel, H. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié. *Revue française de pédagogie*, 60, 73-78.

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_60_1_2279_t1_0073_0000_4

Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>

Béland, S., & Marcoux, G. (2016). Regards sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 1-5. <https://doi.org/10.7202/1040134ar>

Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser (Enfances)* (DUNOD éd.). DUNOD.

Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre - 3e éd (Enfances)*. DUNOD.

Carre, E., & De Casas, C. (2013, 6 mai). *La verbalisation des procédures favorise-t-elle l'autorégulation des élèves ?* DUMAS - Dépôt Universitaire de Mémoire après Soutenance. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00905984>

Cèbes, S., & Picard, P. (2009). Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école. *Dialogue*, 134, 25-29. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00974614>

Danvers, F., & Barth, B.-M. (1993). Le savoir en construction former à une pédagogie de la compréhension. *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 17, 257.

https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1996_num_17_1_1928_t15_0257_0000_1

Delvolvé, N. (2005). *Tous les élèves peuvent apprendre. Approches psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires* (Education éd.). Hachette.

Péquignot, H., Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1969). Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils intellectual development. (Pygmalion dans la classe. L'attente

du maître et le développement intellectuel des élèves). *Revue française de pédagogie*, 7, 70-72. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1969_num_7_1_1975_t1_0070_0000_2

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J. L., Hérold, J. F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, 18, 1-7. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>

Toczek, M.-C. (2019, août 27). *Apprendre à l'école : comment favoriser la réussite de toutes et tous ?* [Conférence]. Introduction à la formation BP, Vaud, Suisse. <https://vimeo.com/385948551>

Annexes :

GRILLE D'ÉVALUATION

	Acquis	Partiellement Acquis	Non Acquis
Sens :			
Ma production est en lien avec le début de l'histoire.			
Ma production a du sens et est cohérente.			
Mon histoire a une fin.			
Syntaxe :			
Quand je me relis, le mot écrit se prononce bien de la bonne façon. Les sons correspondent à ce que je veux dire.			
J'ai rédigé un texte, et pas seulement une ou deux phrases.			
Ressenti du lecteur :			
La lecture de mon histoire procure une certaine émotion.			
Commentaires :			

Annexe 1. Grille d'évaluation critériée.

*Entretien entre Sacha et Marine
(construction des critères sans grille devant les yeux) :*

- Sacha, est-ce que tu te souviens de ce qu'il fallait faire lors de cet exercice ?
- Pas trop.
- Tu te souviens peut-être de la dernière histoire dont vous aviez parlé en classe.
- La dernière à l'école c'est... Le loup est revenu. Mais moi je suis en train d'attaquer Joyeux Noël chien pourri.
- Je ne connais pas cette histoire. Tu aimes bien lire ?
- Oui surtout la nuit, avant de dormir.
- C'est super ça ! Maintenant que tu te souviens de l'histoire, est-ce que tu te rappelles de ce qu'il fallait faire ?
- Oui, il fallait penser à la fin de l'histoire et l'écrire.
- Exactement, on te demandait d'imaginer la suite de l'histoire, et de l'écrire. Donc moi je vais te lire ce que tu avais imaginé comme suite, et on en discutera ensemble ensuite.
- D'accord mais il faut lire tout ça aussi tout ce que j'avais barré.
- Ah oui ? Et pourquoi tu avais barré toutes ces lignes ?
- Parce que je l'ai montré à la maîtresse, et aux autres mais ils ne me disaient rien alors ça m'a énervé.
- Je vais quand même lire ce que tu as barré. La prochaine fois, je ne le ferai pas et maîtresse Awen non plus. Comment veux-tu qu'on corrige ton travail si tu fais ça.
- Oui c'est vrai c'est pas très facile.
- On va passer à la lecture « Les personnages vont sauter et le loup va tomber sur le dos. Il va devenir gentil avec tout le monde. Nous n'avons plus peur de toi monsieur lapin, nous n'avons plus peur de toi loup dis monsieur lapin ».
- Mais en fait, je me suis embrouillé, il doit sauter en premier.
- Ça arrive, on va justement en parler ensemble. Qu'est-ce qu'il fallait faire à ton avis, pour que l'histoire ait du sens ?
- Il fallait écrire la vérité avec mes mots à moi, sans tricher, et aussi reprendre les mêmes personnages qu'au début. Moi j'ai bien pris les bons personnages en tout cas.
- Oui tu as raison, pour les personnages c'est très bien. Et est-ce que les événements devaient avoir un lien les uns avec les autres ?
- Oui sinon ça n'aurait plus de sens, bah oui pour écrire la fin de l'histoire il fallait écrire des phrases qui ont du sens et qui veulent dire quelque chose par rapport au début. Comme si on suivait l'ordre de l'histoire dans la réalité sinon ça va pas.
- C'est très bien tout ce que tu m'expliques ici, mais par contre comme tu as barré quelques lignes nous n'avons pas pu réellement savoir si tes phrases avaient du sens, et si ton texte suivait un certain ordre. C'est dommage ! Qu'est-ce que tu peux faire pour arranger ça ?
- Réfléchir à ce que je vais écrire avant de l'écrire sur mon cahier pour de vrai. Mais le problème c'est que j'ai une mémoire de poisson rouge.
- C'est une bonne idée, je suis sûre que tu es capable de te souvenir de tous les éléments auxquels tu réfléchis avant de les écrire proprement et de bien t'appliquer ensuite. Ton idée te permettra peut-être de ne plus barrer toutes les phrases.
- C'est vrai, je sais pas moi.
- Je pense que tu peux essayer. Et dis moi, quand tu lis tous tes livres le soir chez toi, qu'est-ce que tu aimes ressentir à la fin de ces histoires ?
- Moi j'adore quand j'ai peur de découvrir la fin et que ça termine mal, comme quand les ogres ils mangent tout le monde.
- Ah oui ? Moi je crois que je préfère les histoires où l'on rigole un petit peu.
- En fait, on comprend toujours quelque chose à la fin d'une histoire on dirait.
- Oui et surtout on ressent une émotion particulière en général. On peut être heureux, triste, avoir peur comme tu as dit tout à l'heure.
- Oui c'est vrai ça !
- Est-ce que maintenant tu veux qu'on vérifie ensemble à quoi il fallait faire attention pour réussir cette production ?
- Oui pourquoi pas.

Annexe 2. Premier entretien retranscrit.

Entretien entre Mathias et Manon

(construction des critères sans grille devant les yeux) :

- Est-ce que tu te rappelles de l'histoire que vous avez lu avec maîtresse Awen ?

- Non

- Alors, *Le loup est revenu*, est-ce que ça te dit quelque chose ?

- Oui

- Et est-ce que dans ton cahier d'écrivain tu te rappelles ce que tu as dû faire par rapport à cette histoire ?

- Écrire la fin

- Super, moi ce que je vais faire c'est que je vais te relire ce que tu as écrit d'accord ?

- D'accord

(Lecture de l'histoire)

- Alors, ça c'est ton histoire, à ton avis avec maîtresse Awen et Marine à quoi on a pu s'intéresser, qu'est-ce qui est important quand on raconte une histoire ?

- Une majuscule et un point

- Alors une majuscule et un point, d'accord, super, ensuite ? La consigne c'était quoi ?

- Je sais plus

- La consigne c'était imagine et raconte la fin de l'histoire *Le loup est revenu*, selon toi qu'est-ce qui est important ?

- La fin

- Oui je suis d'accord avec toi ce que l'on veut c'est la fin de l'histoire et est-ce que tu penses que pour raconter la fin d'une histoire il faut qu'il y ait un lien avec le début ?

- Je pense qu'il faut qu'il y ait un lien

- Super je suis d'accord avec toi il faut qu'il y ait un lien, et est-ce que toi tu penses que dans ton histoire il y a un lien ?

- Oui

- Je suis tout à fait d'accord avec toi explique moi pourquoi tu penses qu'il y a un lien dans ton histoire ?

- Je sais pas vraiment parce que c'est la suite

- Oui tout à fait, et est-ce qu'on retrouve les mêmes personnages qu'au début dans la fin de ton histoire ?

- Oui

- Oui et ça c'est super bravo ! Ensuite qu'est-ce qu'il y a d'autre d'important ?

- Une phrase pour finir

- Super, tu as raison il fallait inventer la fin de l'histoire, du coup il fallait une fin à cette histoire et regarde dans ton histoire à toi je te relis la dernière phrase est-ce qu'elle se termine cette histoire ?

Lecture de la dernière phrase

- Est-ce que ça c'est une fin d'histoire ?

- Oui

- Pas vraiment, nous on ne sait pas comment ça se termine dans quel état sont les personnages tout ça, qu'est-ce que tu pourrais nous dire après ?

- Le loup mange tout

- Oui et ensuite qu'est-ce qu'il peut faire ?

- Sortir de la maison et s'en aller

- Pourquoi pas oui, mais dans ton histoire est-ce que le loup il est gentil ?

- Non

- Et oui c'est ce qu'on avait compris nous aussi alors il faut que tu nous expliques pourquoi il s'en va sans rien faire finalement

- C'est parce que les autres lui ont donné une part de galette alors il est content et il veut plus les manger

- Oui par exemple c'est super ça ! Cette après midi il faudra bien que tu nous expliques tout ça nous c'est ce qui nous manque la fin de ton histoire. Ensuite, est-ce que tu penses que quand on demande d'écrire une fin il faut écrire juste une phrase ou plutôt un texte ?

- Un texte parce que juste une phrase ça suffit pas

- Oui je suis d'accord avec toi il faut écrire un texte c'est important, et toi quand tu lis une histoire est-ce que tu aimes bien ressentir quelque chose à la fin, par exemple avoir peur, être content ...

- Oui j'aime bien avoir peur

- Ah moi aussi j'aime bien les histoires qui font peur ! Et est-ce que tu penses que quand on a lu ton histoire on a ressenti quelque chose ?

- Vous étiez contentes

- Oui c'est vrai qu'on aurait pu mais le problème c'est qu'il nous manquait la fin alors on a pas trop réussi à savoir ce que l'on ressentait mais si tu rajoutes tout ce qu'on s'est dit là ça va être super ! Tu veux que l'on regarde ensemble maintenant ce qu'il fallait faire pour réussir ?

- Oui je veux bien

Annexe 3. Deuxième entretien retranscrit.

Attestation de non-plagiat

Je, soussigné Alexis BENOIT

N° carte d'étudiant : 21600476

déclare avoir pris connaissance de la charte des examens et notamment du paragraphe spécifique au plagiat.

Je suis pleinement conscient(e) que la copie intégrale sans citation ni référence de documents ou d'une partie de document publiés sous quelques formes que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiant, internet etc...) est un plagiat et constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire ce document.

Fait le 01/05/2021

Signature :

Benoit

Attestation de non-plagiat

Je, soussigné Broust marine

N° carte d'étudiant : 21600175

déclare avoir pris connaissance de la charte des examens et notamment du paragraphe spécifique au plagiat.

Je suis pleinement conscient(e) que la copie intégrale sans citation ni référence de documents ou d'une partie de document publiés sous quelques formes que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiant, internet etc...) est un plagiat et constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire ce document.

Fait le 2 mai 2021

Signature :



Attestation de non-plagiat

Je, soussigné Manon CHALUS.....

N° carte d'étudiant : 21601435.....

déclare avoir pris connaissance de la charte des examens et notamment du paragraphe spécifique au plagiat.

Je suis pleinement conscient(e) que la copie intégrale sans citation ni référence de documents ou d'une partie de document publiés sous quelques formes que ce soit (ouvrages, publications, rapports d'étudiant, internet etc...) est un plagiat et constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour produire et écrire ce document.

Fait le 02/05/2021

Signature :

