

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier  
Site de Montpellier

# **Comment dynamiser une séance de correction d'évaluation ?**

Discipline : Sciences Physiques

**VEYRADIER Ariane**

Directeur de mémoire : Mathieu RUFFENACH  
Assesseur : Jean-Michel DUSSEAU

Date de la soutenance : Lundi 19 Avril 2004

## **Résumé**

Ayant constaté que les méthodes que j'utilisais lors des corrections d'évaluation n'apportaient pas satisfaction ni du côté des élèves, ni du mien, j'ai essayé d'élaborer d'autres méthodes – correction par la manipulation, utilisation d'une grille d'objectifs. J'en ai fait le bilan en les soumettant à l'avis des élèves.

## **Mots clés**

Contrôle, évaluation, correction, autoévaluation, autocorrection.

## **Summary**

I've noticed that the methods I used when I corrected tests didn't satisfy nor pupils, nor myself. So I've tried other methods – correcting by manipulation, use of a list of aims. I've made conclusions with the help of the pupils' point of view.

## **Key words**

Test, evaluation, correction, self evaluation, self correction.

## **Remerciements**

Durant l'élaboration de ce mémoire, j'ai sollicité plus ou moins un certain nombre de personnes. C'est pourquoi je tiens à remercier en particulier Mathieu Ruffenach pour une correspondance riche de conseils et d'encouragements, ainsi que Marie Goyez et Hervé Menendez pour leur aide et leurs propositions et enfin tout particulièrement Guillaume Mareri pour son écoute, son soutien et son aide dans la réalisation de ce mémoire.

## NOTES

## SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	6
CONSTAT DU DEBUT D'ANNEE .....	7
1. Constat des séances de corrections	
2. Les différentes méthodes employées	
3. Conclusions	
SONDAGE AUPRES DES ELEVES .....	9
1. Résultats du questionnaire	
2. Commentaires des résultats	
3. Conclusions	
QUE REPRESENTE L'EVALUATION ?.....	12
1. Historique	
2. La participation de l'élève	
3. Le rôle de l'enseignant	
ESSAI DE NOUVELLES METHODES .....	15
1. L'autocorrection	
2. La correction par la manipulation	
3. La grille des objectifs	
RESULTATS DES METHODES .....	18
1. L'avis des élève	
2. L'avis de l'enseignant	
3. Les limites de ces méthodes	
CONCLUSION .....	20
BIBLIOGRAPHIE .....	21
ANNEXES .....	22

## INTRODUCTION

Affectée au collège Eugène Vigne de Beaucaire pour la rentrée scolaire 2003, et n'ayant pour expérience d'enseignement que celle que j'ai vécue en tant qu'élève, un problème s'est posé très rapidement : celui des séances de correction d'évaluation.

Cet établissement est classé en ZEP (Zone d'Education Prioritaire) accueille un public défavorisé qui présente principalement des lacunes en orthographe et en compréhension des consignes, ainsi que des difficultés à se concentrer, à travailler de manière « scolaire ».

C'est pourquoi ce mémoire traitera de l'élaboration de ces séances de correction.

Dans un premier temps, j'ai constaté un désintérêt des élèves durant la correction. J'ai donc employé dès le premier trimestre différentes méthodes de correction d'évaluation. Elles ne se sont avérées ni motivantes, ni bénéfiques du point de vue du réinvestissement des savoirs et des savoir-faire.

Dans un deuxième temps, j'ai cherché à connaître le point de vue des élèves à l'aide d'un questionnaire. Afin de mieux comprendre les causes de ce désintérêt, j'ai essayé d'analyser leurs avis et me suis documentée sur ce que peut représenter l'évaluation à notre époque au sein de la société, dans l'esprit des élèves et dans l'esprit des enseignants.

Ceci m'a permis d'élaborer d'autres méthodes, de les expérimenter avec les élèves des trois classes qui me sont confiées : deux classes de 5<sup>ème</sup> et une classe de 3<sup>ème</sup>.

Enfin, pour évaluer ces nouvelles méthodes, j'ai à nouveau demandé l'avis des élèves et pris le plus de recul possible en tant qu'enseignante afin de voir quelles autres perspectives s'offrent en réponse à cette problématique.

## CONSTAT DU DEBUT D'ANNEE

### 1. CONSTAT DES SEANCES DE CORRECTION

Dès le début de l'année, j'ai constaté que les séances de correction de contrôle en classe s'avéraient être les séances où les élèves étaient les moins attentifs, les moins motivés, pour certains complètement passifs, et pour d'autres complètement dissipés.

J'ai moi-même ressenti de l'ennui lors de ces séances et la désagréable impression d'assister à des séances inefficaces où :

- les élèves qui ont atteint les objectifs du contrôle s'ennuient
- les élèves qui ne les ont pas atteints ne manifestent aucunement l'envie d'y remédier.

Ce qui en découle, ce sont des erreurs qui se répètent après ces séances de correction, et une mauvaise ambiance au sein de la classe : la correction ne semble pas avoir de sens pour les élèves.

Par souci d'améliorer ces séances, j'ai essayé d'employer différentes méthodes, en tâtonnant pour trouver une méthode qui conviendrait autant aux élèves qu'à moi-même.

### 2. LES METHODES EMPLOYEES

#### Méthode 1

Voici le déroulement d'une séance de correction :

Je remets aux élèves les copies corrigées, notées et commentées. Je laisse quelques minutes aux élèves pour parcourir leur copie, et pour calmer les ardeurs qu'a pu provoquer la note. Passée cette effervescence, je demande à des volontaires de passer au tableau pour corriger les exercices du contrôle. Je complète ensuite leur correction à l'aide des interventions d'autres élèves et de rappels des leçons.

Seuls se désignent volontaires les élèves ayant répondu juste aux questions. Le reste de la classe reste très passif, se contente de recopier sans réfléchir ni comparer à leur propre production.

Dans le cas où je désigne des élèves qui ont fait des erreurs, ces derniers manifestent une grande réticence à écrire au tableau devant leurs camarades une réponse erronée. La correction ne devient alors efficace que pour celui qui passe au tableau : par un jeu de questions réponses, il arrive à détecter son erreur, et à la résoudre. Lui seul sera marqué par la correction, puisqu'elle s'adresse à son erreur, à son raisonnement.

Pendant ce temps, le reste de la classe n'accorde pas d'importance à ce qui se passe. Certains participent, mais la majorité d'entre eux ont la tête ailleurs, se mettent à bavarder. Ils notent tout de même la correction, parce que le professeur le demande, ou pour s'occuper les mains.

#### Méthode 2

Je rends les copies corrigées notées et commentées à la fin d'une séance, et je demande aux élèves pour la séance prochaine de corriger leurs erreurs. Lors de la séance de correction, je

corrige moi-même au tableau, en insistant sur des exercices ou des points qui ont posé problème à beaucoup d'entre eux.

J'insiste aussi lors de ce type de correction sur les méthodes de résolution et de rédaction d'exercice.

J'impose alors un rythme de correction relativement soutenu afin d'éviter que certains se laissent aller aux bavardages. Cette correction s'agrémente des questions des élèves, qui en général demande à entendre une seconde fois le raisonnement. Ce sont d'ailleurs les élèves qui cherchent à affiner leur raisonnement, et non ceux qui n'ont pas réussi.

Lors de ce type de correction, l'attention des élèves est grande. Seulement, ils ne voient ici que le professeur qui a bonne réponse à tout. Il n'y a pas la place de leurs erreurs, si ce n'est que de façon globale, par rapport à l'ensemble de la classe et non de manière individuelle.

### **Méthode 3**

Les copies sont rendues corrigées, notées et commentées à la fin d'une séance. Les élèves ont à faire pour la future séance la correction de leurs erreurs. A la séance suivante, on ne corrige que les exercices ayant posé des problèmes, et on passe beaucoup de temps à la façon de rédiger une réponse.

Je distribue en fin de séance une feuille de correction rédigée des exercices que l'on n'a pas traité en classe.

Les élèves semblent s'ennuyer, et ne comprennent pas que l'on puisse passer autant de temps dans la correction.

De plus, la correction distribuée sur feuille n'est certainement pas utilisée par tous les élèves puisqu'il n'y a pas de façon de contrôler son utilisation, et que l'on retrouve dans des contrôles ultérieurs les mêmes erreurs.

### **3. CONCLUSIONS**

Parmi les trois types de correction cités c'est la seconde qui suscite le plus d'intérêt chez les élèves. Cependant, aucune ne s'est avérée réellement satisfaisante :

- les élèves ne s'impliquent pas assez pendant les séances
- les élèves ne montrent pas l'envie de chercher la raison de leurs erreurs
- la correction n'est pas suffisamment efficace puisque l'on retrouve des mêmes types d'erreurs d'une évaluation à l'autre

Ce qui est commun à tout cela, c'est l'idée que se font les élèves d'une évaluation. Pour eux il semble qu'il s'agit uniquement d'un moyen d'avoir une note. Dès la connaissance de cette note, les savoirs n'ont plus d'intérêt, et les erreurs ne sont pas motrices d'une envie de progresser. Au contraire, ils vivent cela de manière négative. Le contrôle est la dernière étape d'une leçon sur laquelle on ne reviendra plus.

## SONDAGE AUPRES DES ELEVES

Dans le but d'affiner ces constatations, j'ai élaboré un questionnaire (cf annexe 1), que j'ai distribué aux élèves en leur annonçant le but : connaître leur avis afin de rendre ces séances de correction de contrôle plus attrayantes et plus efficaces.

Afin d'obtenir des avis sincères, je leur ai bien précisé que ce questionnaire était anonyme, et qu'il leur appartenait ainsi le pouvoir de changer les choses.

### 1. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE DIAGNOSTIC

Les résultats ont été volontairement traités distinctement selon le niveau de classe. En effet, les élèves de troisième n'ont pas tout à fait le même rapport à l'évaluation que les élèves de cinquième.

Ce questionnaire «diagnostique » a pour but de mieux comprendre ce que représente pour eux une évaluation, leur façon de la préparer, et ce qu'ils pensent des séances de correction.

Les résultats sont en annexe (cf annexes 2 et 3). Précisons que ces résultats ne sont pas généralisables, car établis sur simplement trois classes au sein d'un même établissement.

### 2. COMMENTAIRES DES RESULTATS

#### Classe de 3<sup>ème</sup>

Concernant la classe de troisième, les histogrammes permettent de dire qu'un contrôle représente pour ces élèves plus une occasion de se prouver qu'ils ont appris et compris (63 %), qu'un outil du professeur (50 %). Ce contrôle reste néanmoins une épreuve angoissante (29 %) ainsi qu'une contrainte pour 17 % des élèves.

La préparation du contrôle se fait pour 83 % d'entre eux la veille du contrôle uniquement, et pour seulement 17 % en semaine, de façon régulière. On peut donc penser que pour ces élèves de troisième l'apprentissage reste une contrainte et non un plaisir, ni une nécessité personnelle de s'enrichir. L'importance qu'ils attachent à la note reste équitablement partagée entre « importante » et « très importante ». Les 4 % des élèves la considérant peu importante correspond à des élèves nouvellement arrivés en France (ENA) ayant intégré une classe de troisième étant donné leur âge, qui malgré tout sont parmi les plus motivés et sérieux.

On constate aussi à travers ces résultats quelque chose que je ne soupçonnais pas : la clarté du programme du contrôle divisée en quatre parties égales (très clair, assez clair, peu clair, très flou). De plus, la plupart des élèves restent souvent (33 %) et parfois (42 %) surpris du contenu de contrôle.

Enfin, les questions du sondage relatives aux séances de correction révèlent que la moitié des élèves s'ennuient parfois, que 46 % d'entre eux sont attentifs et que malheureusement 4 % s'ennuient systématiquement.

Peu d'entre eux arrivent à exprimer ce qui les ennue lors des séances de correction :

« Parce que ça m'énerve », « Car je ne comprends pas, cela va énormément vite », « Parce que je suis déçu de ma note », « J'ai la tête ailleurs... », « Je sais pas, car c'est nul les

corrections », « Car j'ai fait juste, je ne sais pas quoi faire », « On passe trop de temps sur des choses qu'on a déjà vues », « Il y a trop de bruit, et je parle ».

Malgré cela, les élèves prennent la correction, entièrement pour 54 %, et en partie pour 33 % qui justifie cela en précisant « que ce que j'ai fait faux ».

Reste à savoir si cette prise de correction est réfléchie, ou un simple réflexe dans le cas où elle est prise en partie.

### Classes de 5<sup>ème</sup>

Concernant les deux classes de cinquième, on obtient des résultats ressemblant à ceux de la classe de troisième, mais quelques nuances apparaissent.

En effet, le contrôle est avant tout pour eux un outil du professeur pour savoir ce qu'ils ont appris et compris (60 %), plutôt qu'un moyen de s'auto-évaluer (48 %). Pour une grande partie (39 %) un contrôle reste une épreuve angoissante, ce qui est cohérent avec l'importance qu'ils accordent à la note : elle est très importante pour 54 %, importante pour 48 %.

Leur attitude au travail est plus studieuse : 64 % des élèves apprennent ses leçons au fur à mesure, contre 39 % la veille du contrôle.

La note obtenue est pour 54 % très importante, pour 48 % importante et pour simplement 3 % peu importante : mais quelle est la signification de cette note pour eux ?

En grande majorité, les élèves de cinquième savent ce que le professeur attend d'eux, puisque le programme du contrôle est très clair pour 39 %, assez clair pour 52 %, les 9 % restant l'estimant peu clair.

Quant au contenu du contrôle, il les surprend parfois pour 49 %, jamais pour 15 %, mais si l'on regroupe les pourcentages, 38 % des élèves sont déstabilisés.

Leur attitude assez studieuse se retrouve dans la prise de correction : 67 % la notent entièrement, 43 % en partie, aucun élève refusant cette activité. De plus, ils tiennent compte en grande majorité (85 %) des commentaires du professeur situés en en-tête, correspondants à des conseils méthodologiques, ainsi que des commentaires en vis-à-vis de chaque question, qui signalent le type d'erreur, une aide à la compréhension de l'erreur.

Mais comme observé durant les séances de correction, au total 51 % des élèves s'ennuient. Leurs explications sont les suivantes :

« Parce que je ne sais pas la note que je vais avoir et j'ai très peur », « Car on ne corrige pas assez vite », « La correction est aussi dans le cahier, alors on comprend nos erreurs », « Quand on corrige là où on a eu juste, on ne sait pas quoi faire », « Quand on corrige un contrôle, le professeur répète les mêmes choses », « Car je voudrais qu'on prouve avec des expériences », « Car des élèves perturbent la classe », « La correction n'avance pas trop vite », « Des fois on a juste, on écoute, c'est un peu gonflant ».

Autant de phrases qu'il faut prendre en compte pour améliorer les séances de correction.

### 3. CONCLUSIONS

Il se dégage nettement de ces pourcentages :

- un manque de clarté dans le programme du contrôle pour la plus grande partie de la classe de 3<sup>ème</sup>
- un contrôle dont le contenu les surprend le plus souvent

- un contrôle qui se limite pour eux à une note
- une correction qui n'a pas de sens
- une correction qui n'est pas à la hauteur de leurs attentes

Dans l'idéal, il faudrait pouvoir faire une correction individualisée, plus attrayante, et soutenue pour la rendre plus efficace et dynamique.

Mais avant de mettre en œuvre de nouvelles méthodes de correction, penchons-nous sur ce que représente l'évaluation dans nos esprits et celui des élèves.

## QUE REPRESENTE L'EVALUATION ?

### 1. PETIT HISTORIQUE

Jusqu'à Napoléon Ier, la question de l'évaluation ne se posait pas. Charges et fonctions étant héréditaires, aucun examen ou concours ne sanctionnait les compétences de chacun à exercer tel ou tel métier.

En abolissant les privilèges, la Révolution introduisit le souci de voir la justice garantie aux examens. Cependant, très vite, ces derniers devaient faire face non seulement au problème de l'instauration d'une plus grande justice entre les hommes, mais également aussi à celui d'une grande justesse.

En effet, en 1805, F. Lacroix les accusait déjà d'incapacité à mesurer ce pourquoi ils étaient faits : « c'est à tort qu'on emploie un examen oral et par cœur pour s'assurer de la capacité des jeunes gens qui se livrent à l'étude des sciences ».

En 1967, aux Etats Unis et dans le milieu de la formation d'adultes, H. Scriven définit les concepts de *summative evaluation* ou évaluation sommative : « évaluation finale et externe, elle consiste dans une appréciation d'ensemble des changements survenus dans une action de formation pour le bénéfice de l'équipe décisionnelle extérieure à l'opération et qui doit se prononcer sur elle ». Il définit aussi le concept de *formative evaluation* ou d'évaluation formative : « évaluation axée sur le processus et interne ». Elle consiste dans une appréciation globale ou sectorielle des changements en cours dans une action de formation pour les personnes qui ont la responsabilité de conduire l'action et qui doivent l'orienter, l'améliorer, la mener à bonne fin durant le temps où elle se développe ».

Les buts de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative sont identiques à l'origine : améliorer l'éducation. Et identiques aussi leurs instrumentations.

En traversant l'Atlantique, les concepts d'évaluation formative et d'évaluation sommative se trouvent confrontés à une vague contestataire dont Mai 68 constitue la forme la plus visible.

La fin des sixties est en effet peu propice à toute institutionnalisation qui ne s'effectue pas contre les valeurs anciennes.

Dans nombre de représentations sociales, une idée d'évaluation structurée par deux pôles se substitue à l'évaluation formative et l'évaluation sommative : « un pôle négatif organisé autour des notions de répression, de sanction, de contrôle ; et un pôle positif organisé autour des notions de progrès, de changement, d'adaptation, de rationalisation ». Et pour de nombreuses années, de nombreux enseignants vont bannir le mot « contrôle » de leur discours pédagogique ; comme si contrôler était devenu un acte interdit, tandis qu'évaluer occupera peu à peu tant de temps que les élèves feront de plus en plus d'exercices évalués et passeront de moins en moins de temps à apprendre. La classe reprenant alors parfois le rôle qu'elle tenait au 19<sup>ème</sup> siècle : lieu et moment où étaient dictés les devoirs et rendus les corrigés, lesquels seront notés de 0 à 20 à partir de 1890.

L'évaluation formative apparaît moins réduite à la seule mesure des apprentissages partiels ou ponctuels. L'élève y est acteur. Cette évaluation formative n'est plus exclusivement réservée à l'enseignant, ou au service d'une rectification des erreurs de l'élève ; auto-évaluation, elle sert à renseigner l'élève sur ses progrès et non plus seulement sur ses difficultés.

Si l'apprentissage constitue un changement interne invisible, toute recherche de produit visible susceptible de traduire ce changement ne peut être qu'arbitraire et toute grille d'évaluation ne peut être davantage qu'une approximation.

En d'autres termes, une liste de critères d'évaluation d'un produit réalisé par l'élève sera toujours limitée à une simple approche de son apprentissage. Ce qui ne signifie en aucun cas l'inutilité d'une telle liste, mais plutôt son nécessaire dynamisme par l'obligation dans laquelle elle place chacun – professeurs et élèves – de la perfectionner sans cesse et de ne jamais la considérer parfaite ; quels que soient le lieu ou le moment ; Et par l'instauration d'un dialogue qu'elle favorise entre le maître, l'élève et le savoir.

## **2. LA PARTICIPATION DE L'ÉLÈVE**

### **Au sein de l'évaluation sommative**

La pratique de l'évaluation formative peut présenter des difficultés insurmontables si elle n'est pas suffisamment différenciée des pratiques d'évaluation sommative ; G. Scallou indique donc une méthodologie pour faire participer à l'évaluation de ses propres productions, à la prise de conscience et à la correction de ses propres erreurs. Il propose une instrumentation possible : l'utilisation fréquente de grille d'évaluation ou de liste de vérification devrait constituer un début d'apprentissage de cette auto-évaluation.

### **Au sein de l'évaluation formative**

L'enseignant développe des attentes autour de la production de l'élève et s'intéresse aux résultats en ayant prit soin de le mesurer, de le soumettre à une échelle. De son côté, l'élève s'efforce de bien répondre et s'inscrit dans un processus de fabrication sans connaître forcément les règles en jeu.

L'implicite appelle à un travail de décodage que certains accomplissent, ce qui revient à mettre en œuvre les conditions de la performance et à promouvoir un rapport de force entre élèves. Rapport de force qui s'exprime aussi dans la relation enseignant – élève. En effet, l'action est normée, donc contrôlable et, par conséquent, soumise à la parole couperet ou à la parole reconnaissance :

- lorsque l'action est réussie, elle est valorisée par une note et suivie d'un discours appréciatif
- lorsque l'action est synonyme d'échec, elle accuse une double difficulté : la note basse est suivie d'une dévaluation sémantique

Et l'on ne peut dire ce qui apparaît comme le plus difficile : la réception de la note ou celle du discours qui l'accompagne.

## **3. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT**

Dans un tel système, l'enseignant exerce un pouvoir discrétionnaire sinon arbitraire, celui du juge qui distingue le bon grain de l'ivraie, celui plus attendrissant du père qui félicite les meilleurs de ses fils et sermonne ceux qui gaspillent leur talent.

L'enseignant doit :

- définir ce qu'il doit évaluer chez les élèves

- imaginer des tests significatifs qui lui permettent d'observer ce qu'il a décidé d'évaluer
- confronter ce qu'il observe – la performance réalisée par chaque enfant – à ce qu'il souhaitait – la performance attendue
- communiquer au moyen d'un outil (note, lettre, appréciation, points...) le résultat de cette mesure, l'écart entre la performance attendue et la performance réalisée
- élaborer une stratégie de correction permettant aux élèves de remédier à leurs erreurs

Et c'est sur ce dernier point que j'ai essayé de mettre en œuvre de nouvelles méthodes, qui répondent aux besoins des élèves, répertoriés grâce au questionnaire diagnostic.

## ESSAI DE NOUVELLES METHODES

### 1. L'AUTOCORRECTION

#### Buts poursuivis

La cause principale du désintérêt des élèves semble résider dans le fait que la correction que je leur proposais n'était pas adaptée à chacun de leurs besoins.

J'ai donc mis en place en classe de 5<sup>ème</sup> des séances de correction où les élèves corrigeaient leurs erreurs eux-mêmes à l'aide du cahier et du livre.

Afin de les guider dans cette nouvelle façon d'aborder la correction, j'ai consacré une séance à l'auto-correction de la partie «question de cours » du contrôle «Association de lampes », situé en annexe 6.

L'objectif principal de l'auto-correction est que l'erreur devienne formatrice pour l'élève.

De plus, cette auto-correction qui s'effectue à l'aide du livre et de la trace écrite élaborée en classe permet à l'élève d'être dans un contexte familier – celui du travail à la maison – ainsi que de se rendre compte que ce que lui demandait le professeur à travers les consignes du contrôle se trouve être ce que l'on a construit ensemble en classe.

Ceci a pour but de dédramatiser l'évaluation, et d'encourager l'élève à revoir ce qui a été fait en classe, non comme une corvée, mais comme quelque chose qui a du sens dans son apprentissage.

#### Observations

Dans un premier temps, les élèves ont été déstabilisés par le fait qu'ils allaient être les acteurs de leur correction.

Les élèves avaient été prévenus du fonctionnement de la séance, et les consignes étaient claires : «Corriger les erreurs à partir du livre et du cahier ».

Mais certains les élèves semblaient, une fois mis dans l'activité, complètement désorientés face à leur cahier. Pourtant, le titre du contrôle correspond au titre de la leçon concernée. De plus, j'ai remarqué que les élèves ne prêtaient pas attention aux sous-titres, qui devraient leur permettre de repérer de façon quasi instantanée.

Voilà pourquoi j'ai voulu y consacrer une séance, et leur donner un peu de méthodologie.

### 2. LA CORRECTION PAR LA MANIPULATION

#### Buts poursuivis

La problématique étant «comment dynamiser une séance de correction d'évaluation? », et une remarque d'élève relevée grâce au questionnaire diagnostique «j'aimerais que l'on prouve avec des expériences », j'ai décidé de mettre en place une séance de correction par la manipulation.

Le but poursuivi ici est que l'élève confronte ses hypothèses – copie du contrôle – à l'expérience – effectuée en correction.

Cette méthode respecte la démarche expérimentale, ce qui est fondamental en sciences physiques, et laisse place à la sentence de l'expérience plutôt qu'à celle du professeur omniscient.

### **Observations**

J'ai immédiatement remarqué l'enthousiasme des élèves à se mettre en route pour cette séance de correction « pas comme les autres ».

Les élèves sont en groupe de deux, et reprennent les montages des schémas qu'ils ont rendus lors de l'évaluation (cf annexe 6), et doivent les rectifier sur une feuille distribuée en début de séance (cf annexe 7).

Lors de la correction des copies, j'ai indiqué à chacun d'eux où se situe exactement l'erreur.

Enfin, je reproduis au tableau le schéma attendu, montage après montage, canalisant ainsi l'attention des élèves tout au long de la séance.

### **3. LA GRILLE D'OBJECTIFS**

#### **Buts poursuivis**

Le principal objectif de cette méthode est de donner la chance aux élèves de pouvoir utiliser l'erreur comme un outil d'apprentissage :

Cette méthode doit faire en sorte que l'élève s'investisse dans la correction puisqu'elle lui sera utile ultérieurement.

Cette méthode doit aussi explicitement donner des repères sur les erreurs.

Pour cela, l'élève fera une auto-correction de son contrôle tout en respectant une démarche qui vise à créer chez lui un décodage de son erreur : son raisonnement structuré est basé sur des conceptions initiales erronées. Ceci le conduira à trouver les remèdes, et à reconnaître à quel stade de l'apprentissage il se situe.

#### **Mise en application**

Cette méthode nécessite un outil : la grille d'objectifs.

Il s'agit d'un tableau à double entrée dont la première colonne est constituée par l'intitulé des objectifs, et les quatre autres dans lesquelles les élèves doivent indiquer (cf annexe 5):

- l'exercice correspondant à l'objectif
- le type d'erreur commise
- comment ils peuvent remédier à leur erreur
- de quelle façon ils pensent avoir atteint l'objectif

Penchons-nous sur le codage des erreurs. Afin de simplifier au maximum la consigne, j'ai regroupé sous quatre grandes catégories :

- E pour une erreur liée à une étourderie
- V pour une erreur liée au vocabulaire
- R pour une erreur de raisonnement
- C pour une erreur de compréhension de l'énoncé

Toute compétence reste invisible ; on n'évalue que des résultats, seules traces visibles de ces compétences.

Voilà pourquoi le codage des erreurs prend son sens. En effet, l'élève doit lui-même analyser quel type d'erreur il a commis, car lui seul connaît le cheminement de sa pensée. Une fois la source de l'erreur détectée, l'élève trouve lui-même la remédiation à apporter.

Le fait de devoir remplir une colonne « que faire pour ne plus me tromper ? » oblige l'élève à formuler un conseil, plus profond que quiconque pourrait lui donner, et permet aussi une visualisation d'ensemble de son comportement vis-à-vis de l'évaluation.

Pour cela, à la fin de chaque leçon, j'établis avec les élèves la liste des objectifs, comme un programme de révision.

La séance suivante est consacrée à l'évaluation (cf annexe 4).

Puis arrive la séance de correction où je leur remets les copies corrigées, notées et commentées, munies de la grille d'objectifs complète (cf annexe 5).

Nous remplissons ensemble la colonne qui associe un exercice à un objectif, et je leur demande pour la fois suivante de me rendre leurs copies auto-corrigées, et la grille des objectifs remplie.

### **Observations**

Les élèves ont tous rempli la grille d'objectifs, et en général ont trouvé des raisons à leurs erreurs ainsi que des solutions. En voici quelques exemples :

« Réfléchir », « Ne pas aller trop vite », « Être plus attentif », « Bien apprendre la correction », « Être plus précis », « Se relire à la fin du contrôle », « Apprendre mieux les leçons et relire les exercices », « Être plus rigoureux », « Mieux lire la consigne », « Réviser plus régulièrement », « Apprendre à convertir des ? en k? ».

## RESULTATS DES METHODES

### 1. L'AVIS DES ELEVES

Toujours soucieuse de connaître réellement ce que pensent les élèves, je leur ai demandé, de façon anonyme, de répondre à un questionnaire permettant de faire le bilan sur cette nouvelle façon de corriger. Le questionnaire pour la classe de 3<sup>ème</sup> se situe en annexe 8 et celui des classes de 5<sup>ème</sup> en annexe 9.

Les résultats relatifs de ces deux questionnaires se trouvent en annexes 10 et 11.

En voici les commentaires :

En ce qui concerne les classes de 5<sup>ème</sup> ayant expérimenté l'auto-correction et la correction par la manipulation, on constate que les élèves font en majorité (56 %) confiance uniquement au cahier. Parmi les élèves 60 % y trouvent facilement les réponses, mais pour 40 % cela reste difficile. Notons tout de même qu'un objectif a été atteint ici, puisque tous les élèves ont trouvé correction à leurs erreurs, ce qui leur permet de se rendre compte que le professeur attend d'eux quelque chose qu'ils connaissent.

Comme j'ai pu le constater en situation, corriger par la manipulation leur a plu : 30 % ont trouvé la séance amusante, 20 % préfèrent cette méthode à la méthode traditionnelle. On remarque aussi que seulement 50 % affirment avoir pu comprendre leurs erreurs, mais qu'aucun élève n'affirme ne pas avoir compris ses erreurs.

En ce qui concerne la classe de 3<sup>ème</sup>, la méthode employée prenant effet de la préparation de l'évaluation jusqu'à la correction en vue d'une prochaine évaluation, j'ai pu soumettre les élèves à des questions similaires pour en déduire une évolution.

Premièrement, tous les élèves sans exception ont apprécié que l'on dresse la liste des objectifs ensemble en classe, la veille de l'évaluation.

Deuxièmement, contre 38 % ( 21 % + 17 % ) pour qui le programme du contrôle n'était pas clair avant l'essai de cette méthode, on en trouve 35 % au final, au même stade. Cependant, contre 33 % de satisfaits avant, on en retrouve 65 % satisfait après l'essai de la méthode.

Troisièmement, auparavant 46 % des élèves étaient déstabilisés par rapport au contenu du contrôle, pour 16 % désormais.

Quant à l'utilisation de la grille d'objectifs, elle accompagne 72 % des élèves dans leurs révisions, mais 28 % n'en voient pas l'utilité ; 88 % d'entre eux la pensent utile pour progresser, et 95 % ne la modifieraient pas. Le codage des erreurs dans la majorité leur permet de mieux comprendre leurs erreurs et 88 % pensent que l'auto-correction leur permet de progresser.

Voici quelques commentaires très différents d'élèves concernant la grille :

« C'est bien pour réviser », « C'est bien car en même temps ça te fait chercher », Cette méthode est profitable », « C'est mieux pour se remonter », « Je n'aime pas du tout car je trouve que ça ne sert à rien et que ça ne sert pas aux élèves qui ont des difficultés en physique-chimie », « Elle peut nous aider », « C'est bidon, car j'ai trop de difficultés, je déteste »

## **2. L'AVIS DE L'ENSEIGNANT**

L'avantage de l'auto-correction, qu'elle soit faite en classe pour les plus jeunes (qui manquent visiblement de méthode pour exploiter le cahier et le livre) ou à la maison pour les élèves de troisième déjà plus autonomes et familiarisés avec la matière est qu'elle est adaptée à chacun des élèves : ils travaillent à leur rythme et partent de leur propre point de départ.

L'avantage de la correction par la manipulation est qu'on atteint un des objectifs fixés, c'est-à-dire de dynamiser la séance de correction d'évaluation, et ce pour tous les élèves, qu'ils aient réussi ou échoué lors de l'évaluation. Cependant, elle demande à l'enseignant un travail supplémentaire de préparation, d'organisation de la manipulation, et demande une séance entière par rapport à une demi séance si l'on corrigeait simplement au tableau.

On peut aussi lui trouver un autre avantage : elle permet aux élèves de confronter leurs hypothèses à l'expérience, et de réinvestir des savoir-faire acquis tout au long de la séquence.

Les avantages de la grille d'objectifs sont nombreux. Pour reprendre de façon plus synthétique que ce qui a été dit auparavant, j'en dresse la liste :

- les élèves sont acteurs, et non plus passifs
- la grille les aide à préparer les contrôles
- les élèves verbalisent et donc réalisent la source de leurs erreurs et leurs solutions
- l'enseignant structure mieux les cours ainsi que les énoncés des exercices

## **3. LES LIMITES DE CES METHODES**

L'auto-correction demande aux élèves un travail considérable, surtout pour les plus faibles d'entre eux, qui se découragent assez vite, et ne ressentent pas à court terme l'apport d'un tel travail.

De plus, pour sa mise en place elle demande au moins une séance entière pour guider les élèves dans cette démarche, ce qui représente beaucoup de temps par rapport à l'heure et demi hebdomadaire consacrée aux sciences physiques.

La correction par la manipulation demande donc beaucoup de temps aussi, mais surtout ne peut quasiment pas être utilisée pour la partie chimie du programme de 5<sup>ème</sup>. De plus, on peut se demander si les élèves font le lien entre des schémas sobres et des montages où des lampes s'éclairent et s'éteignent, et le moteur tourne bruyamment. Ils ne se soucient alors plus du schéma mais de faire tourner le moteur.

Enfin, quant à l'utilisation de la grille, elle représente aussi un travail énorme pour les élèves : ils doivent corriger leurs erreurs en les décodant, puis trouver comment les dépasser. A travers leur avis, on peut s'apercevoir qu'ils n'arrivent pas à analyser leur production, et que reproduire le même effort par l'auto-correction que lors de l'évaluation est une corvée, et ne répond pas à leur incompréhension.

## CONCLUSION

Je pense que le bilan de l'essai de ces trois méthodes est dans l'ensemble positif.

En effet :

- les élèves se sont beaucoup plus impliqués dans la correction
- les séances de correction étaient plus personnalisées, adaptées aux élèves

Ces trois méthodes ne mettent plus les élèves dans un positionnement passif et découragé par rapport à l'erreur, mais au contraire constituent un tremplin pour les dépasser.

L'élève n'a plus à être confronté au discours moralisateur et de bon conseil du professeur : c'est lui-même qui se mobilise.

Cependant, cette année, l'emploi de ces méthodes a été un peu amené de manière abrupte. Ces méthodes mériteraient d'être employées sur de plus longues périodes pour en avoir une vision plus objective.

De plus, cela permettrait d'améliorer ces méthodes autant dans leur forme que dans leur contenu. Cela pourrait conduire à terme à changer les représentations que se font les élèves de l'évaluation à la fois lorsqu'ils la font, lorsqu'ils en reçoivent une note, et lors de sa correction.

Il faut donc pour cela garder à l'esprit que l'élève est au centre de notre pédagogie, qu'il doit progresser à son rythme afin qu'il s'épanouisse.

## **BIBLIOGRAPHIE**

*Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, R.F. Mager, BORDAS 1986  
ISBN 2-04-015768-9

*Evaluer : Pourquoi ? Comment ?*, Geneviève Meyer, HACHETTE 1995  
ISBN 2-01-170384-0

*L'enseignant et l'évaluation*, Anne Jorro, DE BOECK UNIVERSITE 2000  
ISBN 2-8041-3486-5

*L'évaluation*, coordonné par Jean Vogler, HACHETTE 1996  
ISBN 2-01-170398-0

## ANNEXE 1

### QUESTIONNAIRE ANONYME

**1. Un contrôle (de physique-chimie) pour moi c'est :**

- un outil du professeur pour qu'il voie ce que j'ai appris et compris
- une occasion de me prouver que j'ai appris et compris
- un moyen de savoir si je suis meilleur que les autres
- angoissant
- une contrainte

**2. Est-ce que le programme du contrôle est assez clair ?**

- très clair
- assez clair
- peu clair
- très flou

**3. Le contenu du contrôle me surprend :**

- toujours
- souvent
- parfois
- jamais

**4. J'apprends mes leçons :**

- dans la semaine
- la veille du contrôle
- je n'apprends pas mes leçons

**5. Pour moi, la note que j'obtiens est :**

- très importante
- importante
- peu importante
- pas du tout importante

**6. Lors de la correction du contrôle :**

- je suis attentif(ve)
- je m'ennuie parfois (j'explique pourquoi : .....)
- je m'ennuie à chaque fois (j'explique pourquoi : .....)

**7. Je note la correction :**

- entièrement
- en partie (j'explique pourquoi : .....)
- pas du tout

**8. Je lis les commentaires du professeur :**

- oui
- non

**Si oui**

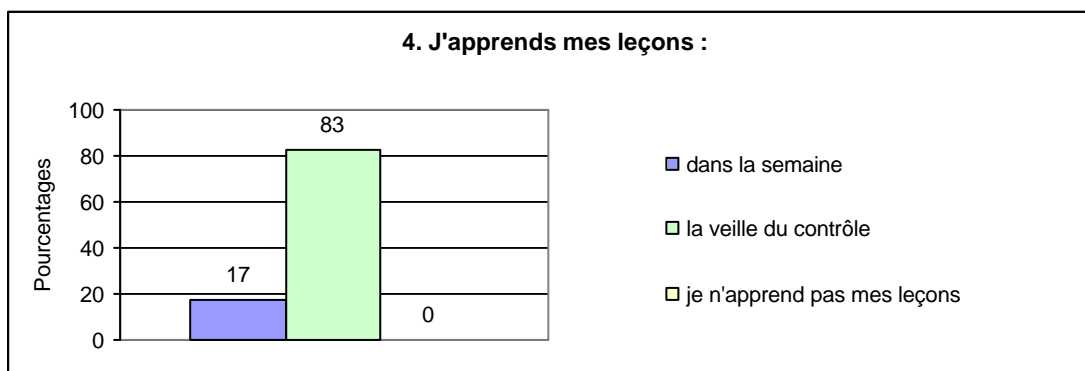
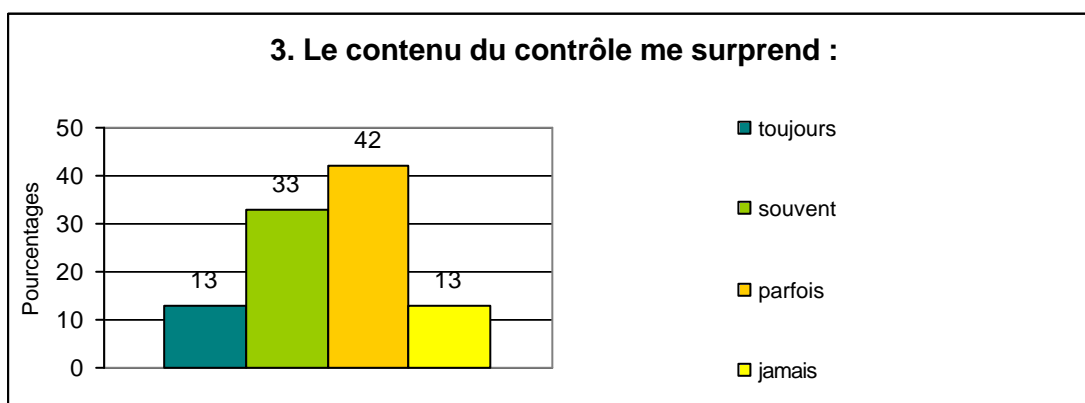
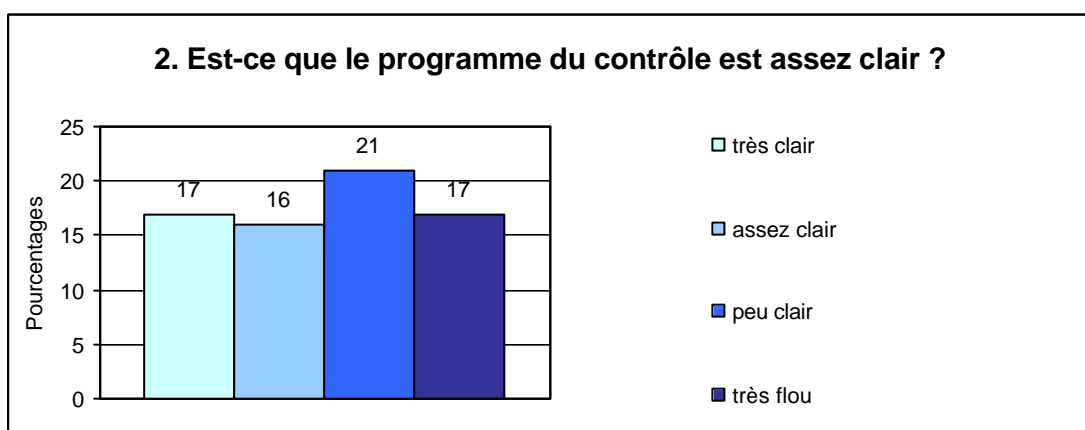
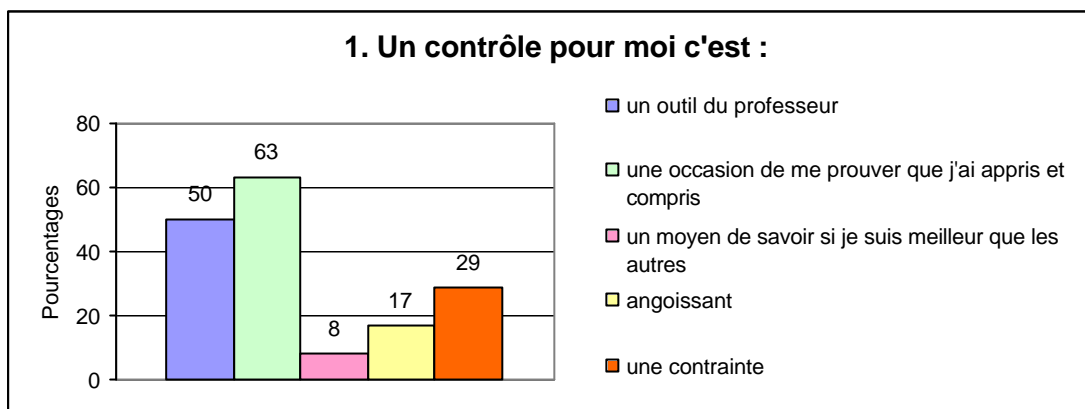
- j'en tiens compte pour le prochain contrôle
- je n'en tiens pas compte

MERCI DE TA COLLABORATION !

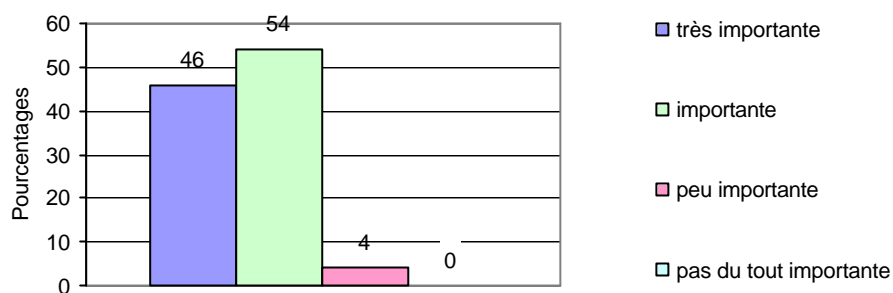
## ANNEXE 2

Classe 3<sup>ème</sup>

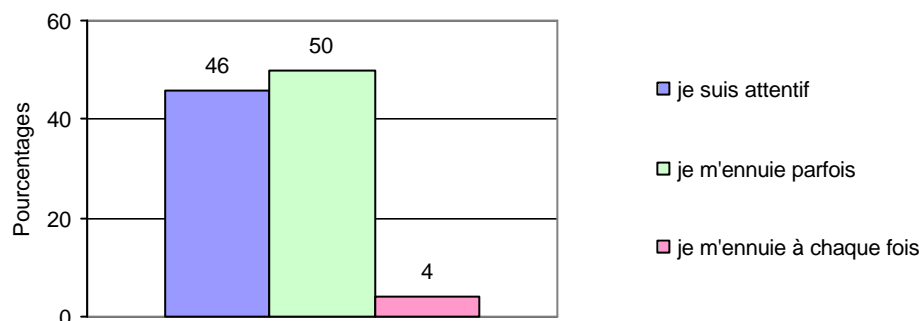
### RESULTATS DU QUESTIONNAIRE DIAGNOSTIC



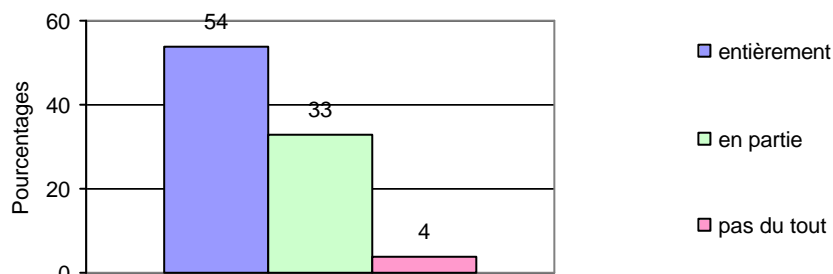
### 5. Pour moi, la note que j'obtiens est :



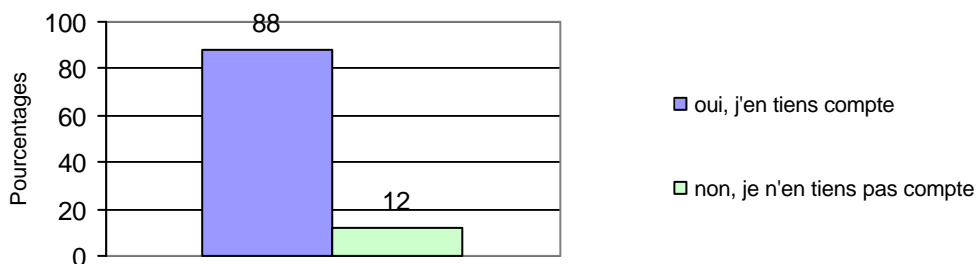
### 6. Lors de la correction du contrôle :



### 7. Je note la correction :



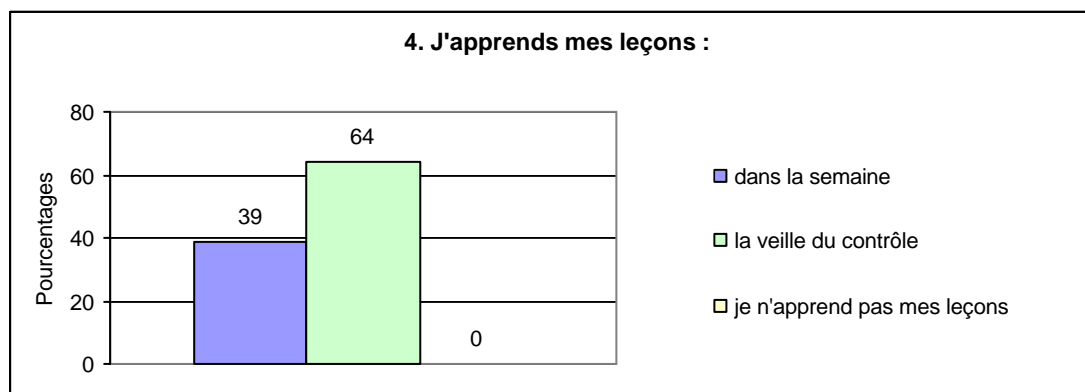
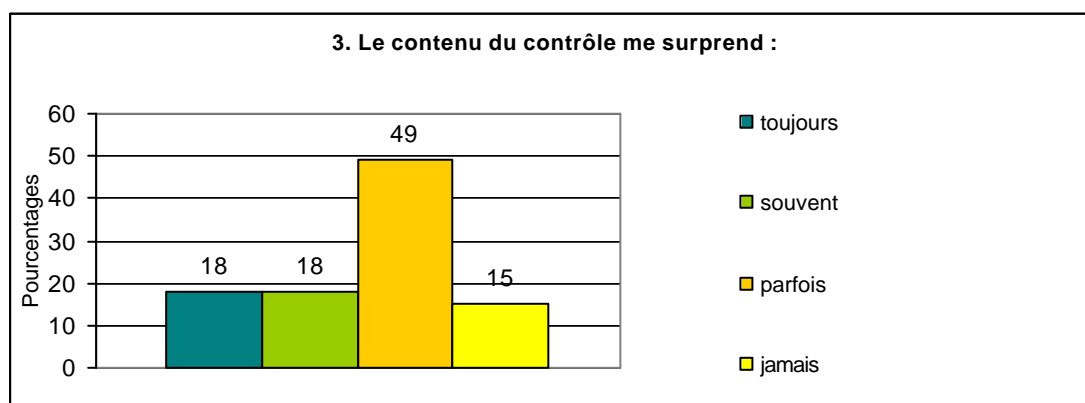
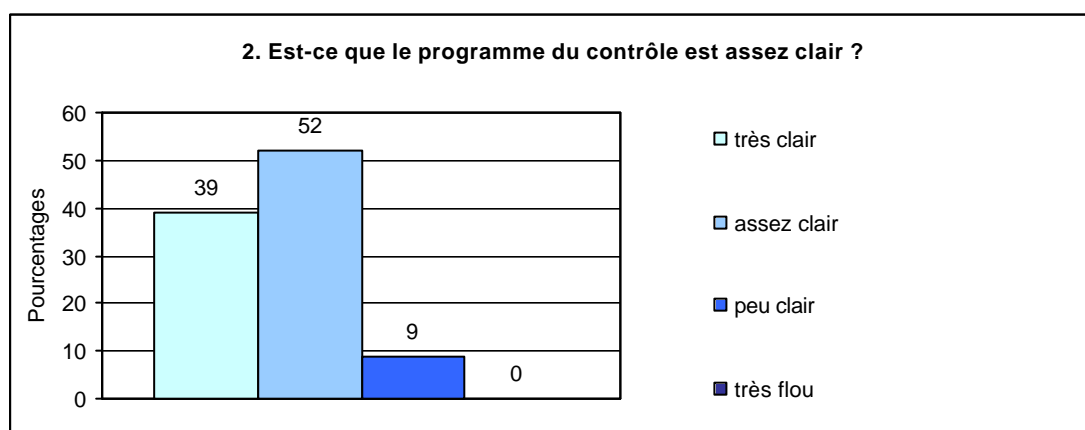
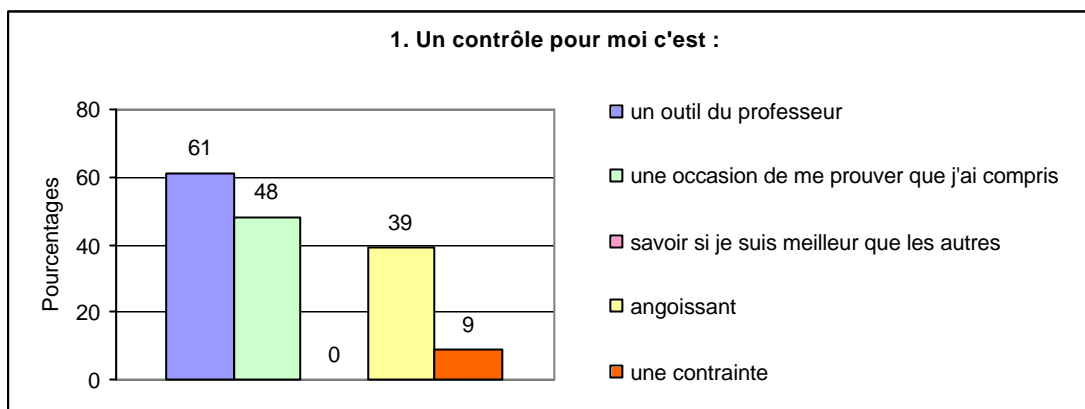
### 8. Je tiens compte des commentaires du professeur :

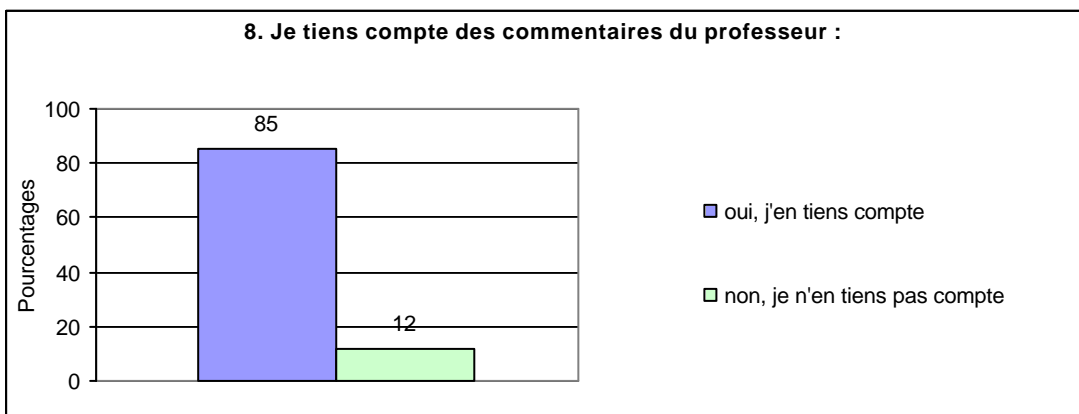
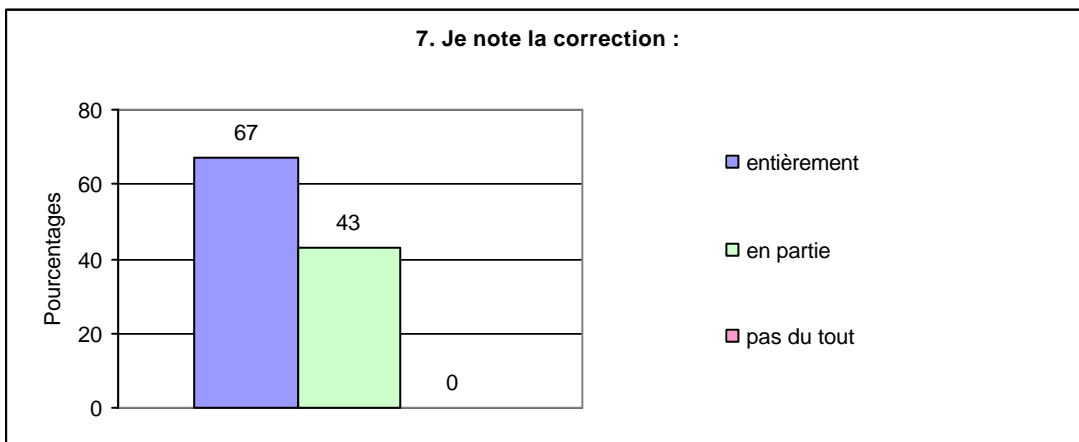
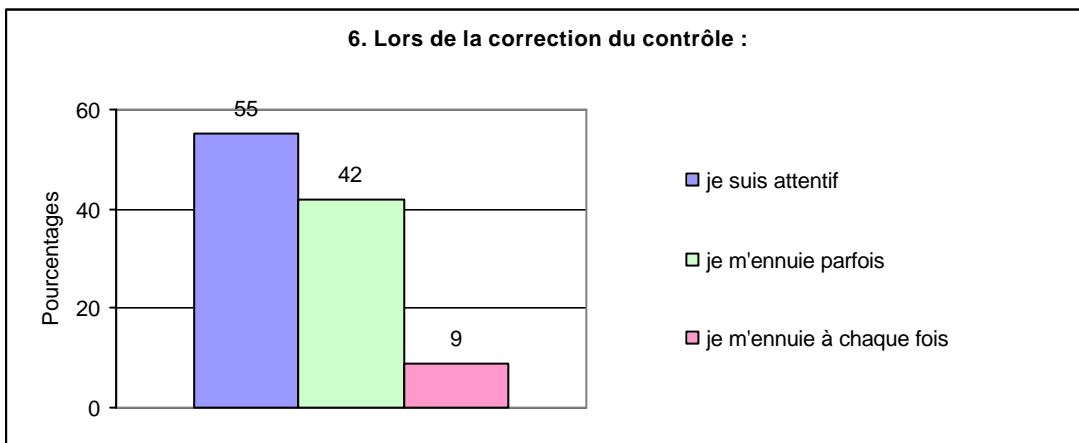
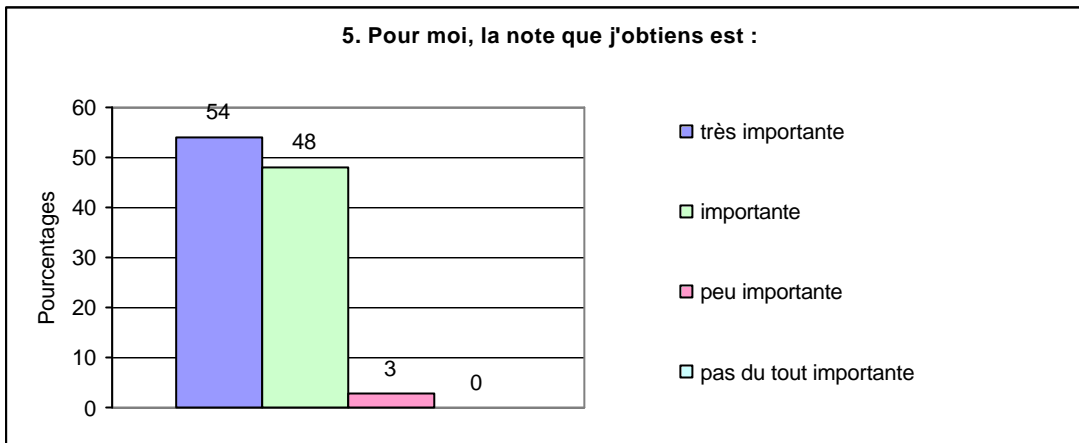


### ANNEXE 3

Classes 5<sup>ème</sup>

## RESULTATS DU QUESTIONNAIRE DIAGNOSTIC





## ANNEXE 4

Classe 3<sup>ème</sup>

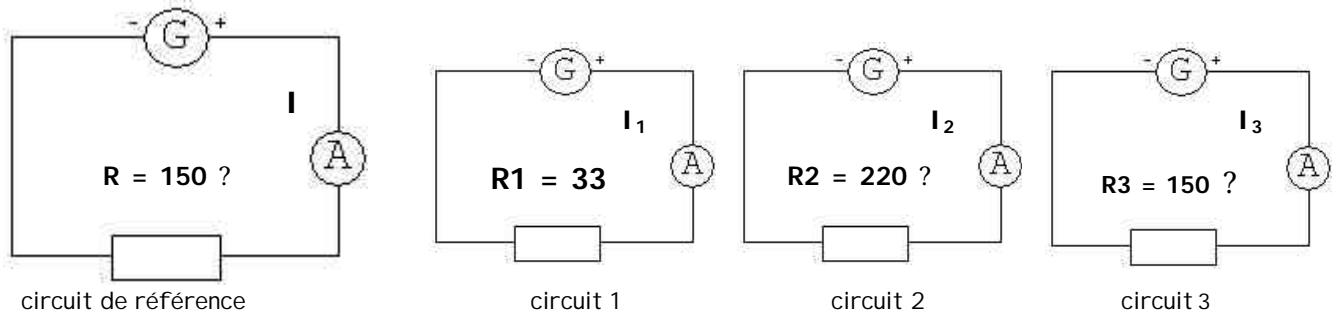
### CONTRÔLE ELECTRICITE – REACTION CHIMIQUE

Physique - Electricité

#### Exercice 1

Dans les circuits ci-dessous, le générateur et la lampe sont identiques au circuit de référence.

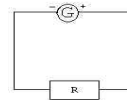
Indique pour les trois circuits si l'intensité du courant ( $I_1, I_2, I_3$ ) est plus petite, égale ou supérieure à l'intensité  $I$  du courant dans le circuit de référence. Explique pourquoi.



#### Exercice 2

Refais le montage suivant sur ta copie en y plaçant :

- un ampèremètre pour mesurer l'intensité qui traverse le conducteur ohmique R
- un voltmètre pour mesurer la tension aux bornes du conducteur ohmique



#### Exercice 3

1. Trace la caractéristique du dipôle à l'aide du tableau suivant.

U (V)	0	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0
I (mA)	0	12	32	49	65	80

**1V = 1cm**  
**10 mA = 1cm**

2. Quelle est la nature de ce dipôle ?
3. Quelle est la valeur de sa résistance ?

#### Exercice 4

On applique une tension de 220V entre les bornes d'un résistor de 110 k $\Omega$ .  
Quelle est l'intensité du courant qui le traverse ?

#### Exercice 5

L'intensité du courant traversant un résistor de 50  $\Omega$  est de 0,25 A.  
Calcule la tension appliquée à ses bornes.

#### Chimie – Réaction chimique

On réalise l'expérience suivante :

On met un clou en fer dans un tube à essai contenant une solution d'acide chlorhydrique.

1. Quels ions contient la solution d'acide chlorhydrique ?  
Donne le nom et la formule des ions.
2. Quels sont les trois réactifs de la solution ?

On remarque qu'il se forme des petites bulles de gaz. On veut vérifier qu'il s'agit du gaz dihydrogène ( $H_2$ ).

3. Explique comment tu mettrais en évidence ce gaz. (un dessin serait bienvenu)

On laisse se faire la réaction jusqu'à ce que le clou disparaisse.

On fait des tests d'ions, à l'aide d'une solution de soude et on en déduit que se sont formés des ions fer II (deux charges positives) et qu'il reste des ions chlorures.

4. Quels sont les trois produits de la réaction ?  
Donne leur nom et leur formule.
5. Ecris l'équation de cette réaction avec les noms des réactifs et des produits.
6. Ecris l'équation de cette réaction avec les formules des réactifs et des produits.  
Pense à équilibrer la réaction !
7. Qu'est-ce qui se conserve au cours d'une réaction chimique ?

## ANNEXE 5

Classe 3<sup>ème</sup>

### **GRILLES D'OBJECTIFS**

Objectifs <b>PHYSIQUE</b>	Exercice correspondant à l'objectif	Type d'erreur (V, E, R, ou C)	Que faire pour ne plus me tromper ?	Auto-évaluation (+ ou +/- ou -)
L'intensité du courant dans un circuit est d'autant plus faible que la résistance du circuit est élevée.				
L'unité de la résistance est l'ohm (?).				
Loi d'ohm: $U = R \times I$ ( $[V] = [?] \times [A]$ )				
Savoir convertir des ? en k?, et des mA en A (et inversement).				
Savoir calculer U, R ou I connaissant deux de ces trois grandeurs physiques.				
Savoir tracer point par point la caractéristique d'un dipôle.				
Savoir placer un ampèremètre et un voltmètre dans un circuit électrique.				

V = erreur liée au vocabulaire (écriture ou compréhension)

E = erreur liée à des étourderies ou un manque de rigueur

R = erreur de raisonnement, de connaissances

C = erreur due à l'incompréhension de l'énoncé

Objectifs <b>CHIMIE</b>	Question correspondant à l'objectif	Type d'erreur (V, E, R, ou C)	Que faire pour ne plus me tromper ?	Auto-évaluation (+ ou +/- ou -)
Citer les constituants d'une solution d'acide chlorhydrique ( $H^+ + Cl^-$ ) et d'une solution de soude ( $Na^+ + HO^-$ ).				
Distinguer réactifs et produits lors d'une réaction chimique.				
Reconnaître un dégagement de dihydrogène ( $H_2$ ).				
Connaître les formules de quelques ions ( $H^+$ , $HO^-$ , $Cl^-$ , $Fe^{2+}$ , $Fe^{3+}$ , $Al^{3+}$ , $Zn^{2+}$ )				
Ecrire l'équation-bilan entre l'acide chlorhydrique et le fer ou le zinc.				
Savoir que lors d'une réaction chimique, les atomes et la charge électrique se conservent.				

V = erreur liée au vocabulaire (écriture ou compréhension)

E = erreur liée à des étourderies ou un manque de rigueur

R = erreur de raisonnement, de connaissances

C = erreur due à l'incompréhension de l'énoncé

## ANNEXE 6

Classes 5<sup>ème</sup>

### **CONTRÔLE ASSOCIATIONS DE LAMPES**

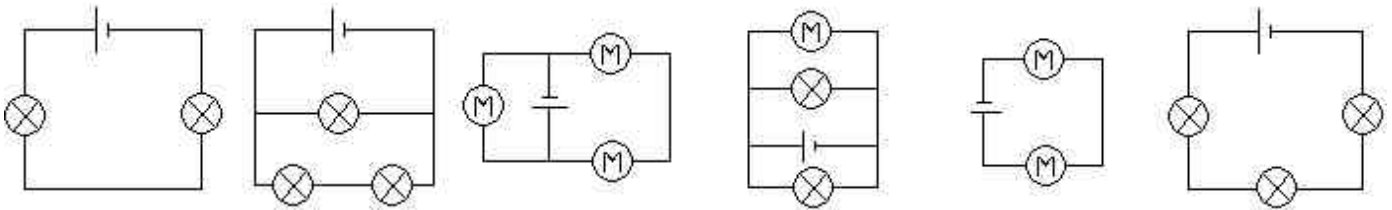
#### Questions de cours

Faire une phrase pour chaque réponse.

1. En quelle unité s'exprime la tension d'un générateur ?  
.....  
.....
2. Comment s'appelle l'indication inscrite sur une lampe ? En quoi est-elle exprimée ?  
.....  
.....
3. Pour allumer une lampe, on utilise un générateur. Quelle est la condition pour que la lampe brille normalement ?  
.....  
.....
4. Comment sont placées les lampes dans un circuit en série ?  
.....  
.....
5. Comment sont branchées les lampes au générateur dans un circuit en dérivation ?  
.....  
.....

#### Exercice 1

Indiquer au bas du schéma s'il s'agit d'un circuit en série ou d'un circuit en dérivation.



#### Exercice 2

On veut réaliser le circuit électrique (simplifié) d'une voiture.

Pour cela, on dispose du matériel suivant :

- deux lampes (les phares)
- un moteur
- un générateur (batterie)
- deux interrupteurs

1. Si un phare ne fonctionne plus, l'autre doit rester allumé. Que peut-on en déduire sur le branchement des phares au générateur ?  
.....  
.....

Faire le schéma correspondant.

2. Les phares peuvent être allumés même si le moteur est éteint (et inversement). Que peut-on en déduire ?  
.....  
.....

Refaire le schéma précédent et y ajouter le moteur, de façon à ce que les phares et le moteur soit indépendants.

3. On doit commander la mise en route du moteur et l'arrêt du moteur indépendamment des phares. Refaire le schéma de la question 2 en y rajoutant l'interrupteur qui commande le moteur.
4. On doit aussi commander l'allumage et l'extinction des deux phares en même temps. Pour cela il faut rajouter un interrupteur au schéma de la question 3. Faire le schéma correspondant.

## ANNEXE 7

Classes 5<sup>ème</sup>

### **CORRECTION PAR LA MANIPULATION**

#### **LE CIRCUIT ELECTRIQUE (SIMPLIFIE) D'UNE VOITURE**

On veut réaliser le circuit électrique (simplifié) d'une voiture.

Pour cela, on dispose du matériel suivant :

- deux lampes (les phares)
- un moteur
- une pile (batterie)
- deux interrupteurs
- des fils et deux pinces « crocodile »

1. Si un phare ne fonctionne plus, l'autre doit rester allumé. Quel type de circuit dois-tu utiliser ?

.....  
Réalise le montage (à l'aide de la pile et des deux lampes seulement).

Vérifie que si tu dévisses une lampe, l'autre reste allumée, et fais-en le schéma.

2. Les phares doivent être allumés même si le moteur est éteint (et inversement).

Les phares et le moteur sont-ils dépendants ? .....

Quel est alors le circuit utilisé ? Série ou dérivation ?.....

Réalise le circuit (avec la pile, les lampes et le moteur uniquement).

Vérifie que si tu débranches le moteur, les lampes restent allumées.

Fais le schéma correspondant.

3. Dans le circuit que tu viens de réaliser, le moteur marche en permanence. Il faut que tu insères un interrupteur dans le circuit de façon à ce que tu puisses mettre en route ou éteindre le moteur.

Vérifie que ton circuit fonctionne et fais-en un schéma.

4. Place le deuxième interrupteur dans le circuit de façon à ce que tu puisses éteindre et allumer les deux lampes en même temps.

Rajoute-le avec un stylo de couleur dans le schéma précédent.

## ANNEXE 8

Classe 3<sup>ème</sup>

### **QUESTIONNAIRE GRILLE D'OBJECTIFS**

1. Apprécies-tu que la liste des objectifs soit dressée en classe, la séance précédant le contrôle ?

- oui
- non (dis pourquoi :.....  
.....)

2. Est-ce que le programme de révision du contrôle est :

- très clair
- assez clair
- peu clair
- très flou

3. Le contenu du contrôle me surprend :

- toujours
- souvent
- parfois
- jamais

4. Utilises-tu la grille d'objectifs à la maison ?

- oui
- non

5. Penses-tu que la grille d'objectifs est utile pour progresser ?

- oui
- non

6. Selon toi, devrait-on rajouter ou enlever quelque chose à cette grille ?

- non
- oui (dis quoi :.....  
.....)

7. La liste de code des erreurs (V, E, R et C) te permet-elle de comprendre tes erreurs ?

- oui
- non (dis pourquoi :.....)

8. L'auto-correction (où tu corriges toi-même tes erreurs) te permet-elle de progresser ?

- oui
- non (dis pourquoi :.....  
.....)

9. Finalement, que penses-tu de cette nouvelle méthode de correction ?

.....  
.....  
.....

MERCI DE TA COLLABORATION !

## ANNEXE 9

Classes 5<sup>ème</sup>

### **QUESTIONNAIRE CORRECTION PAR MANIPULATION**

1. Lors de la correction du contrôle « Association de lampes », tu as corrigé la première partie en classe en t'aidant :

- du cahier
- du livre
- du livre et du cahier

2. Dans le cahier tu trouves :

- facile de trouver les réponses aux questions du contrôle
- difficile de trouver les réponses aux questions du contrôle
- tu n'as pas trouvé les réponses

3. Lors de la correction du contrôle « Association de lampes », tu as corrigé la deuxième partie (circuit électrique d'une voiture) par la manipulation:

- tu as trouvé ça amusant
- tu préfères ça à une correction sur feuille
- tu as pu comprendre tes erreurs
- tu n'as pas pu comprendre tes erreurs (explique pourquoi :.....)

4. Finalement, que penses-tu de l'autocorrection (où tu corriges toi-même tes erreurs) ?

.....  
.....  
.....

5. Finalement, que penses-tu de la correction par la manipulation ?

.....  
.....  
.....

6. Que proposes-tu pour améliorer ces deux méthodes de correction ?

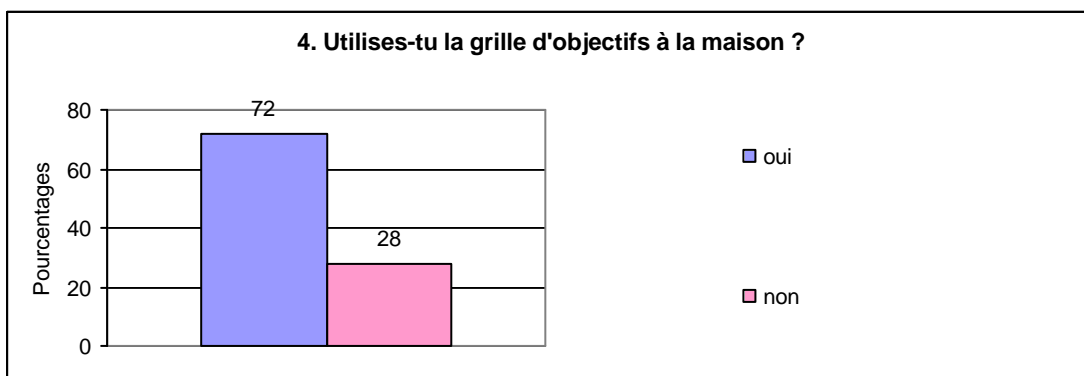
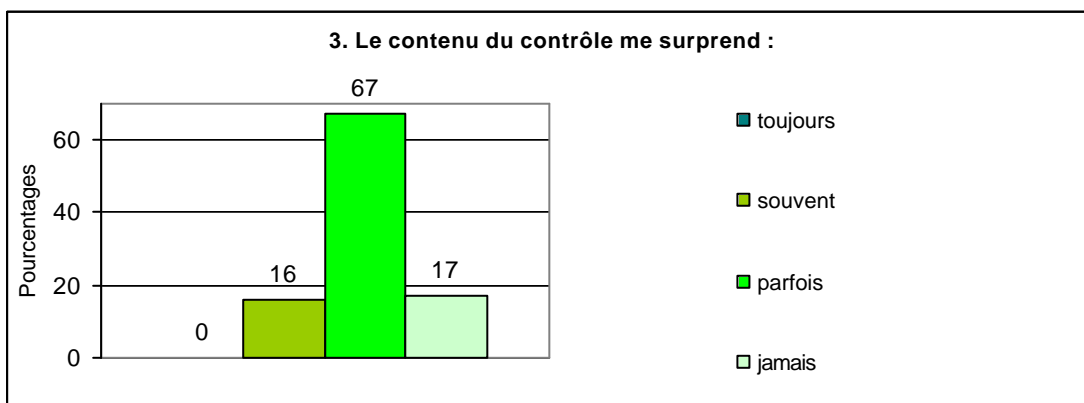
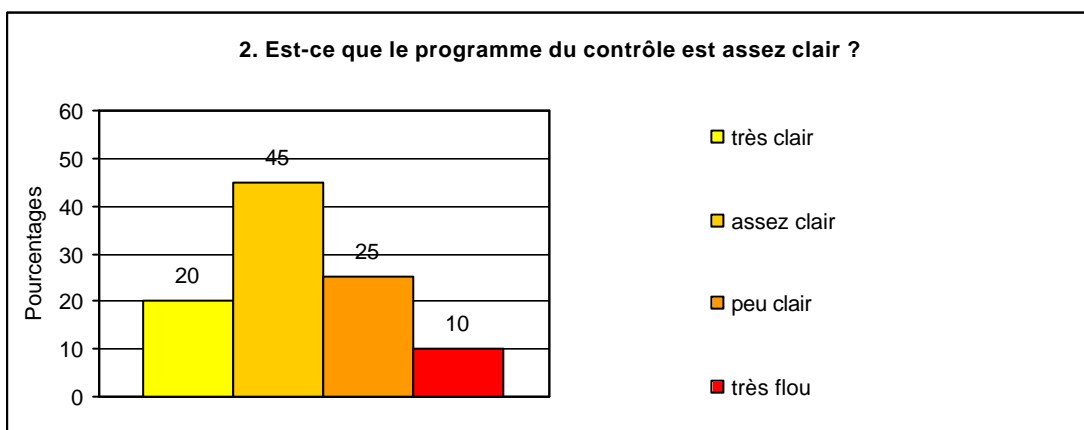
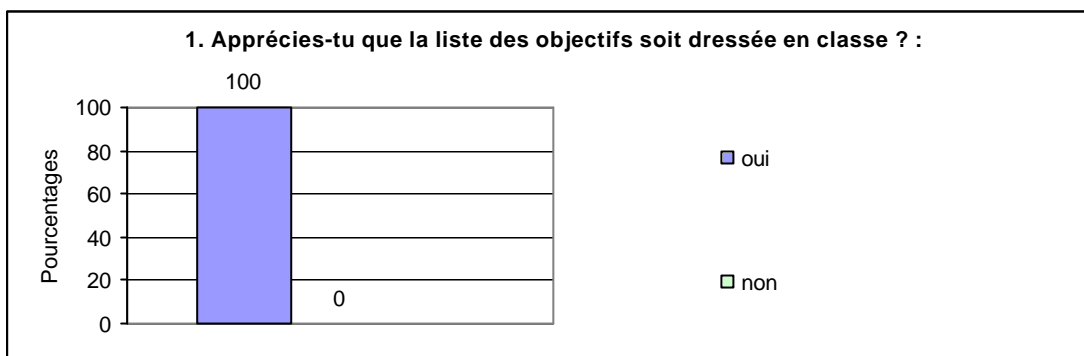
.....  
.....  
.....

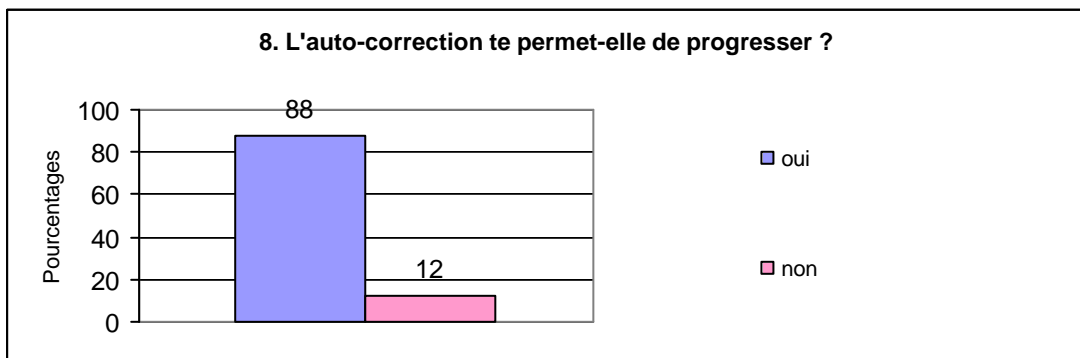
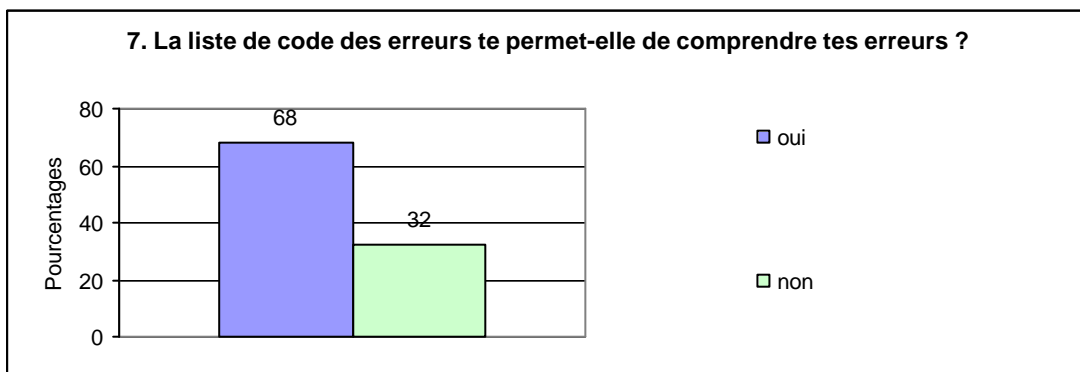
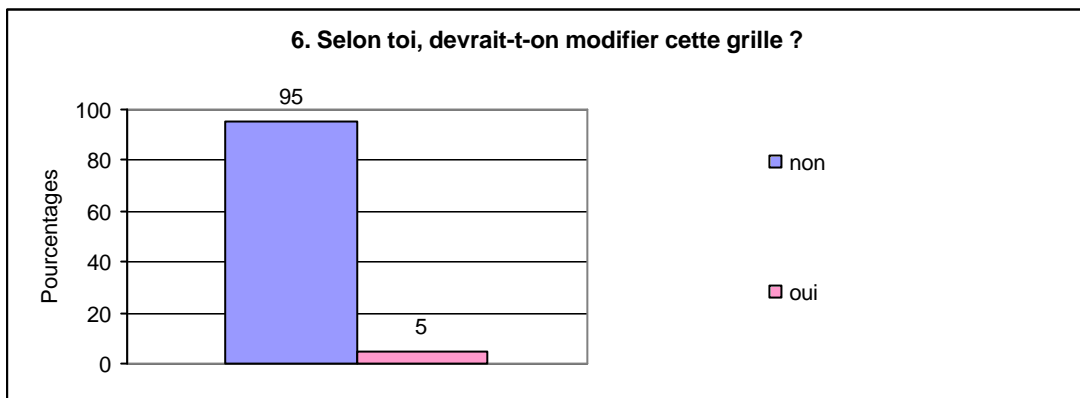
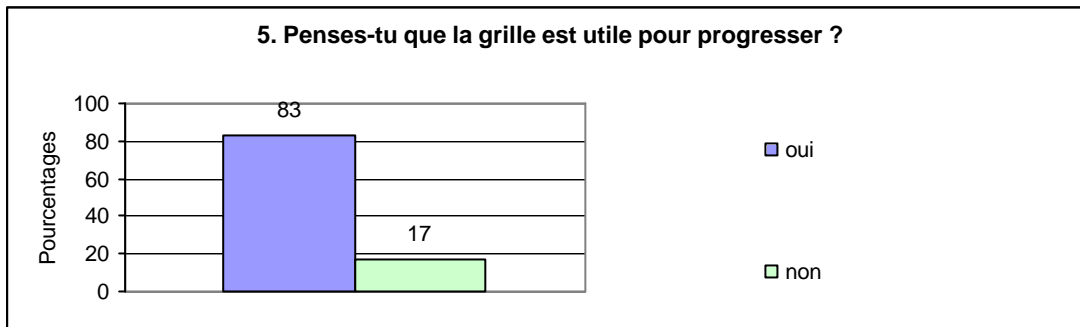
MERCİ DE TA COLLABORATION !

## ANNEXE 10

Classe 3<sup>ème</sup>

### **RESULTATS DU QUESTIONNAIRE GRILLE D'OBJECTIFS**





## ANNEXE 11

Classes 5<sup>ème</sup>

### **RESULTATS DU QUESTIONNAIRE MANIPULATION**

