

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

FORMER DES PRATICIENS RÉALISTES ET PERFORMANTS EN ORTHOGRAPHE : LE CAS DU COURS DE MAITRISE ÉCRITE ET ORALE DE LA LANGUE FRANÇAISE (MEOLF) DANS LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS PRIMAIRES EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Geoffrey Delcroix*, Marie Dumont, Benoit Wautelet*****

* HELHa, UMons geoffrey.delcroix@helha.be

** HELHa, marie.dumont@helha.be

*** HELHa, benoit.wautelet@helha.be

Mots-clés : degré de certitude - degré de réalisme - remédiation orthographique - enseignement supérieur

Résumé. Cet article porte sur l'évaluation en deux temps d'un cours de « Maitrise de la langue écrite et orale » en formation initiale d'enseignants :

- Le dispositif didactique a été soumis à une « évaluation de régulation » (De Ketele et Roegiers : 2009), qui tend à montrer l'importance d'associer le développement des composantes de la métacognition dans le curriculum orthographique des étudiants.

- Un questionnaire a vu le jour quant aux familles de situation réellement rencontrées en analysant le métier au niveau de la maîtrise de la langue. Seront abordés le développement de l'aspect métacognitif de l'apprentissage de la langue, l'apprentissage avec une méthodologie participative, l'utilisation d'outils éducatifs.

1. Contexte de recherche

En Belgique francophone, un cours de "Maîtrise écrite et orale de la langue française" (MEOLF) est organisé à raison de 4 ECTS en BAC 1, 2 ECTS en BAC 2 et 1 ECTS en BAC 3 durant la formation initiale des enseignants du primaire (actuellement en trois ans). Cependant, les textes officiels sont imprécis et peu explicites au niveau du profil de compétences attendu en fin de cursus. Ainsi, le *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents* (12 décembre 2000 : 3) se contente d'énoncer que « [l]a maîtrise de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires correspond à trois aspects [dont] la maîtrise écrite et orale de la langue française dont doivent faire preuve tous les enseignants [...]. Tous les contenus [...] sont développés dans le but de former les étudiants à une maîtrise qui les rende aptes à rencontrer les exigences des socles de compétences [...] et des profils de formation correspondant aux niveaux de leurs futurs élèves et à s'y adapter en permanence. » La *Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents* (7 juin 2001) n'est pas plus précise : « [l]a première compétence disciplinaire que doivent posséder tous les enseignants, quelle que soit l'orientation [...] est la maîtrise de la langue française [...]. [E]n ce domaine, chaque enseignant doit atteindre un niveau d'excellence. » En outre, les textes officiels accroissent l'importance symbolique - déjà fortement ancrée culturellement dans le monde francophone - du cours de MEOLF au sein de la formation en plaçant le seuil de réussite à 12 sur 20 (et non à 10 comme pour les autres cours). Beaucoup de Hautes Écoles ont en sus placé ce cours en prérequis pour le passage en BAC 2.

Sur la base des directives décrétales, nous avons développé, depuis 2008, un dispositif visant à individualiser l'apprentissage de l'orthographe, en fonction des difficultés propres à chaque étudiant. Le principe du dispositif (Figure 1) est le suivant :

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

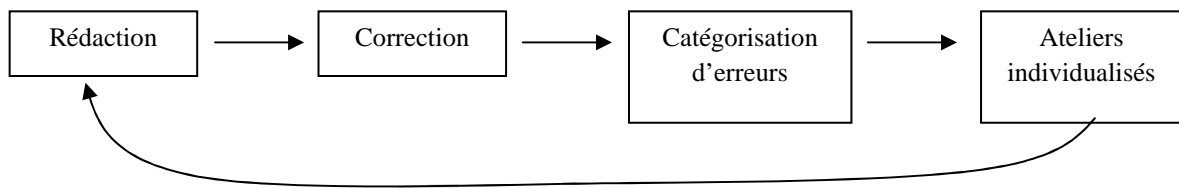


Figure 1 : Principes du premier dispositif

Nous pouvons observer que le dispositif se base dans une première phase sur des productions écrites variées. Ces productions, une fois révisées par les étudiants, sont corrigées (par un code de correction de plus en plus abstrait) par l'enseignant. Dans une troisième phase, une grille de catégorisation des erreurs permet de dresser un diagnostic des forces et faiblesses des étudiants. Ce relevé précis permet, dans la phase quatre, de proposer à chaque étudiant un parcours d'apprentissage individualisé via des ateliers dirigés ou autonomes.

2. Méthodologie

Afin d'évaluer l'efficacité de ce dispositif, une évaluation de régulation a été menée. De Ketele et Roegiers (2009 : 40) la définissent comme « le processus d'évaluation ouvert dont la fonction prioritaire est d'améliorer le fonctionnement de l'ensemble du système ou d'une partie déterminée de celui-ci ».

D'un point de vue méthodologique, la recherche a été effectuée auprès d'étudiants de 2^e année (BAC2) « Instituteur primaire » (N= 44) en Belgique francophone (formation initiale en 3 ans). La récolte des données s'est basée sur deux épreuves :

- Une « dictée diagnostique » durant laquelle les étudiants étaient invités à écrire un texte sous la dictée (avec temps de relecture). Pour 25 formes, ils étaient amenés, d'une part, à indiquer un degré de certitude (selon une échelle de Likert s'étalant de 1 à 6) ; d'autre part, à justifier la graphie adoptée.
- Une « cacographie » (correction d'un texte d'enfant). Cette épreuve implique, dans une visée professionnalisante, essentiellement une compétence de repérage d'erreurs commises par autrui. Les étudiants avaient comme consignes d'indiquer un degré de certitude (également selon une échelle de Likert) pour chaque mot, de souligner les erreurs, et enfin de réécrire le texte corrigé.

L'analyse du corpus porte sur 50 formes appartenant à des « zones de fragilités » de l'orthographe (Fayol, 2008 : 128) : l'accord des participes passés, l'accord des participes passés des verbes pronominaux, l'accord des adjectifs de couleur, la formation des adverbes en -ment, les cas prédictibles de redoublement de consonnes dans les syllabes initiales de mots, ainsi que certaines formes d'orthographe d'usage.

3. Analyse de l'évaluation de régulation

Chacune des 50 formes a été analysée selon trois niveaux :

1. la maîtrise de la langue : correct (1) ou incorrect (-1).
2. le degré de certitude : de 1 (pas sûr du tout) à 6 (absolument sûr).
3. le niveau de justification : justification correcte (B), justification approximative (P) ou justification incorrecte ou absente (M).

3.1 La maîtrise de la langue

Le graphique qui suit (Figure 2) présente la répartition des formes suivant le nombre d'erreurs rencontrées lors de l'épreuve de la dictée :

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

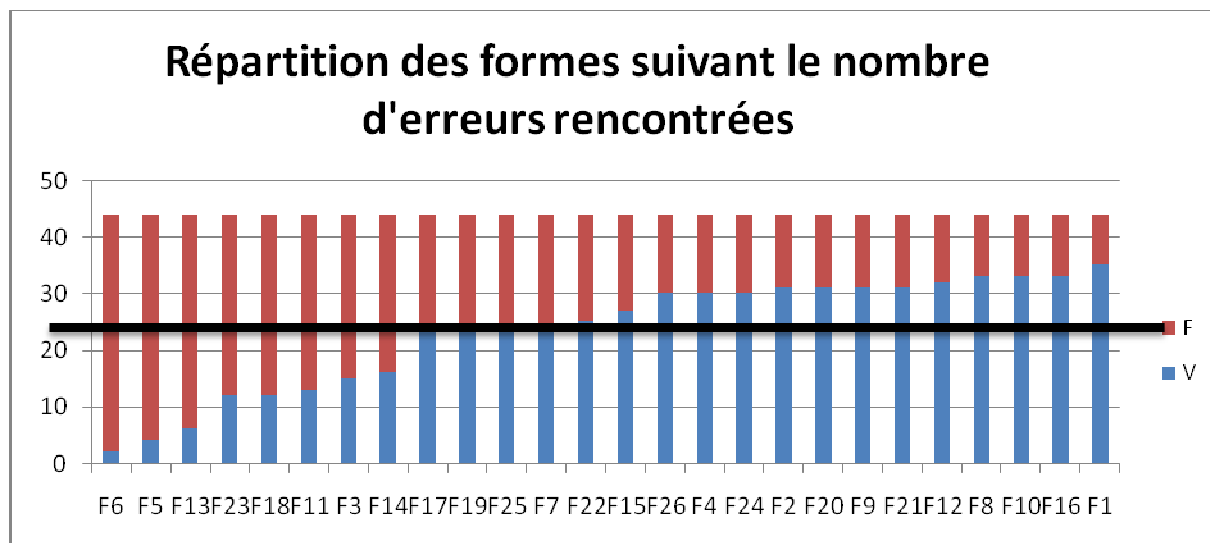


Figure 2 : Répartition décroissante des 26 formes suivant le nombre d'erreurs rencontrées lors de l'épreuve orthographique

Il se dégage que taux de réussite moyen est de 56%. Les erreurs les plus souvent commises relèvent de zones de fragilité telles que les participes passés pronominaux (*les événements qui se sont succédé ; nous nous sommes engagés*), les adverbes en *-ment* (*apparemment, occasionnellement, suffisamment*), les consonnes doubles (*irrespirable, innommables*) et les adjectifs de couleur, simples ou composés (*des coquilles cerise, des costumes rouge sang*). À contrario, les formes les mieux réussies ont été les participes passés employés avec *avoir*, dans un cas simple (*Pierre a suggéré*), les participes passés employés avec *être* (*le jour où nous sommes arrivés*), tout employé comme pronom (*tout cela a disparu*) ou comme déterminant (*toute une foule*).

3.2 Certitude et réalisme

Comme le précise Harter (1998) : « La plupart des professionnels définissent l'estime de soi comme l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne. Il s'agit de l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire de son degré de satisfaction de lui-même ». Ce que Jans et Leclercq (1999) complètent par : « Savoir à quel point on sait » est précieux pour définir ses propres stratégies d'apprentissage, pour décider de ses actions, pour apprendre à mieux se connaître... ».

Pour mesurer un degré de certitude, Leclercq (1986) propose de proscrire des termes vagues du type « peu sûr », « moyenne sûr », « très sûr », etc., car ils renvoient à des réalités différentes en fonction des sujets. Leclercq (1993) ajoute qu'un sujet peut difficilement discriminer plus de 7 catégories différentes sur une échelle variant d'un doute total (0 %) à une certitude totale (100 %). Dans le cadre de notre recherche, nous avons fixé une échelle à 6 niveaux (1 = «doute total » et 6 = « certitude totale ») comme préconisé par Gilles (Gilles, 2005).

Le réalisme est la conformité entre les estimations subjectives et la réalité (Leclercq, 1986). Tout comme Jans et Leclercq (1999), nous avons opté pour une échelle symétrique de valeurs (1= « conforme » et -1= «non conforme »). Autrement dit, un sujet indiquant un degré de certitude de 6 et présentant une non-conformité entre sa certitude et la réalité, obtient un score de -6. Inversement, un sujet indiquant un degré de certitude de 6 et présentant une conformité entre sa certitude et la réalité, obtient un score de +6.

Parmi les 26 formes analysées dans la dictée, 8 d'entre elles (F6, F5, F13, F23, F18, F11, F3 et F14) présentent un taux d'échec supérieur à 50 %. Afin de développer des pistes explicatives plus précises, nous avons effectué (Figure 3) une ventilation des résultats obtenus à ces formes suivant les niveaux de degré de certitude. Pour ce, nous avons choisi la convention d'écriture suivante : $K*\alpha*\beta$ (où K peut prendre deux valeurs « V » (conforme) ou « F » (non conforme), alors que α et β représentent les différents niveaux de degré de certitude (1*2, 3*4 ou 5*6).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

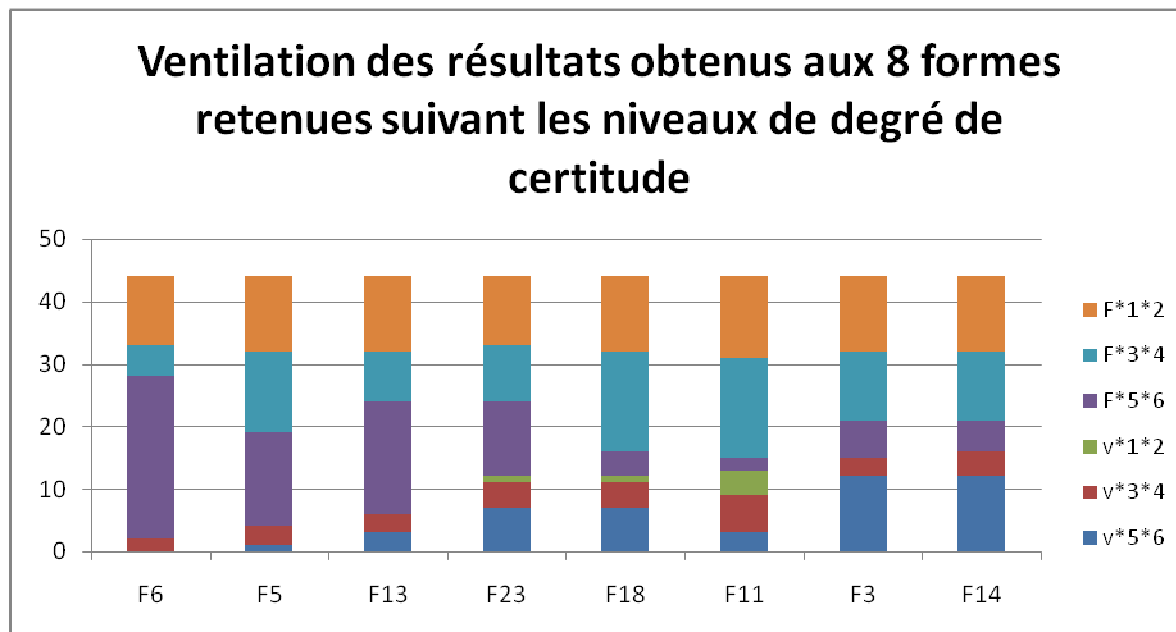


Figure 3 : Ventilation résultats des huit formes retenues suivant les niveaux de degré de certitude

Si l'on analyse les degrés de certitude, plusieurs observations peuvent être émises.

De façon générale, une constante semble se dégager : les 7 formes analysées présentent un nombre de réponses fausses appartenant à l'intervalle [11 ; 13] avec un degré de certitude faible (1*2). Même si aucune hypothèse explicative n'a pu être mise en évidence, notons que, sur le panel étudié, un degré de certitude faible entraîne davantage d'erreurs (de 11 à 13) que de formes correctement orthographiées (de 0 à 4).

Dans un deuxième temps, un degré de certitude moyen (3*4) entraîne également, sur le corpus étudié, davantage d'erreurs (5 à 16) que de formes correctement orthographiées (2 à 6). Nous pouvons nous demander si les formes correctes ne sont pas, quant à elles, fortuites. En termes de profil, on peut estimer que, même si un étudiant se trompe, il a repéré une difficulté ou ressenti une incertitude.

Enfin, si nous considérons un degré de certitude élevé (5*6), le nombre de formes correctes (de 0 à 12) est moindre que le nombre d'erreurs fautives (2 à 26). Cela permet de mettre en évidence qu'un étudiant peut présenter une réponse incorrecte munie d'un degré de certitude élevé. Ce manque de recul est interpellant, d'autant plus que le panel est constitué d'étudiants en Bachelier « Instituteur primaire ».

3.3 Le niveau de justification

Après avoir placé les étudiants dans un cadre où ils doivent valider leurs réponses à l'aide d'un degré de liberté, nous leur avons demandé justifier de façon argumentée leur accord. Ensuite, nous avons réparti leurs justifications en trois cas : justification correcte (B), justification approximative (P) ou justification incorrecte ou absente (M). La figure 4 présente la ventilation des niveaux de justification par forme pour l'ensemble de l'épreuve orthographique.

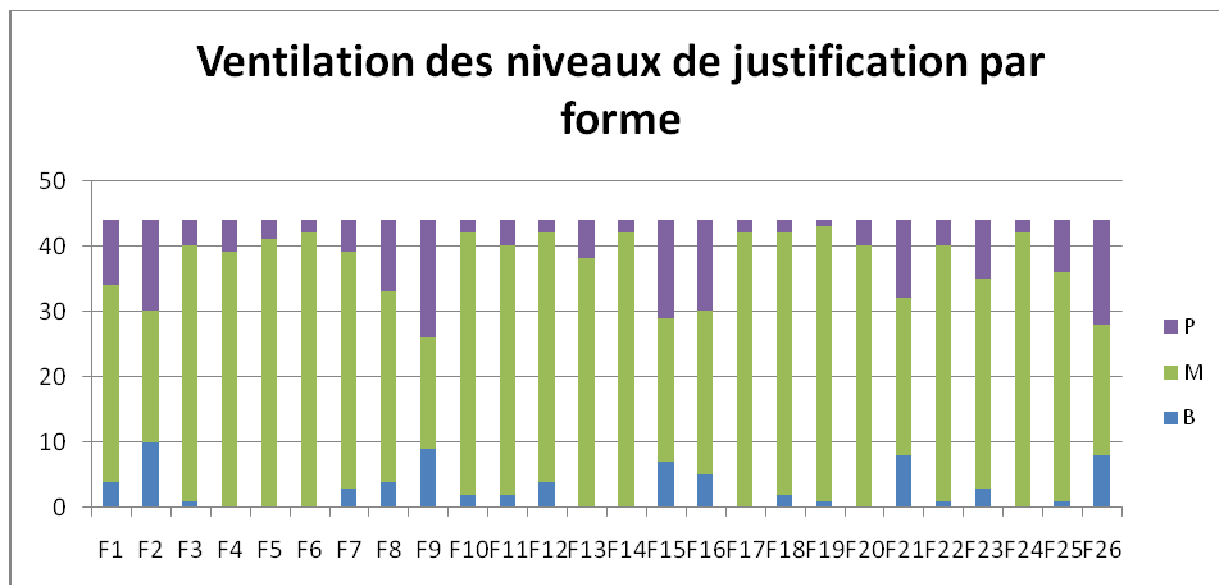
Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Figure 4 : Ventilation des niveaux de justification par forme relatifs à l'épreuve orthographique

L'observation principale qui se dégage de cette figure est que les étudiants ont rencontré de grandes difficultés à justifier leurs réponses. En effet, 68% des justifications étaient incorrectes ou absentes. Si l'on ajoute les justifications approximatives, 91 % des justifications des étudiants ne correspondent pas à la norme. Dans une perspective professionnalisante, il apparaît que les étudiants rencontrent des difficultés à énoncer des règles, des justifications. Or, ils seront amenés à verbaliser et expliciter ces règles à leurs futurs élèves.

Comme tout type de texte, la justification s'apprend. Il est probable que certaines justifications écrites classées dans les justifications approximatives auraient pu passer dans les justifications correctes après clarification orale en colloque singulier. Ainsi la justification « PP employé derrière l'auxiliaire avoir » pour le non-accord de F1 (*Pierre a suggéré que nous restions*) est plus confuse que fautive. Sans doute aussi quelques justifications incorrectes (mais dans une moindre mesure que le cas précédent) auraient pu être analysées comme correctes. En effet, des justifications comme « Je double la consonne » (F12 : *irrespirable*) sont des constatations, mais ne constituent pas des erreurs en elles-mêmes. Après clarification collective, voire individuelle, de ce que l'on attend comme type de justifications, sans doute certains items changeraient-ils de classement. Il en va de même pour les justifications absentes : l'étudiant ne connaît-il pas la règle associée au cas de figure ou a-t-il simplement oublié de répondre ?

On peut également s'attarder sur l'absence de métadiscours dans certaines justifications. Ainsi une justification comme « violent \Rightarrow violemment » a été classée comme justification approximative, car il n'y avait pas de métadiscours. Dans ce cas, plusieurs hypothèses sont possibles : l'étudiant a une connaissance procédurale de la formation de cet adverbe sans en avoir une connaissance déclarative ou il en a une connaissance déclarative qu'il résume dans une schématisation sommaire. On le voit, l'analyse des justifications ne va pas toujours de soi. Il conviendra de tenir compte de cette difficulté rencontrée par les étudiants dans la régulation du dispositif : l'enseignement des règles grammaticales n'est pas performant, les étudiants ne sont pas entraînés à justifier leurs réponses.

3.4 Synthèse des résultats

Le tableau (Figure 5) qui suit présente le degré, respectivement pour l'épreuve d'orthographe et pour l'épreuve de cacographie, le degré de réalisme moyen, le taux de réussite moyen et le degré de certitude moyen des étudiants.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

	Degré de réalisme moyen	Taux de réussite moyen	Degré de certitude moyen
Dictée	1.15	56 %	4.89
Cacographie	1.21	53 %	4.78

Figure 5 : Degré de réalisme moyen, taux de réussite moyen et degré de certitude moyen des étudiants pour chacune des deux épreuves

Ces résultats montrent que les étudiants présentent un profil ayant un degré de certitude élevé (respectivement de 4.89 et de 4.78) muni d'un degré de réalisme faible (respectivement de 1.15 et 1.21). De par la différence des deux épreuves proposées et de la similarité des résultats obtenus, nous estimons que, non seulement, ces étudiants ont besoin d'un renforcement lié à la maîtrise de la matière, mais surtout d'un suivi qui leur permettrait de développer leur métacognition. Le coefficient de corrélation (0.84) entre les degrés de réalisme obtenus par les étudiants aux deux épreuves consolide cette idée, et la renforce au vu de la dimension professionnalisante de la formation initiale des enseignants. Les étudiants sont amenés à enseigner des règles grammaticales, des savoir-faire qu'ils ne sont que partiellement capables de justifier. Dès lors, d'un point de vue formatif, il semblerait opportun de réfléchir au développement des composantes de la métacognition dans le curriculum orthographique, y compris dans l'évaluation. Dans cette optique, plusieurs pistes de régulation sont en phase de test et vont dans une direction bien précise : le rapport entre le degré de certitude (DC) et l'indice de réalisme (IR) doit tendre vers 1 ($DC/IR \rightarrow 1$), avec $DC = 5$ ou 6 . Le profil visé doit donc correspondre à un étudiant sûr d'un accord correct. Autrement dit, pour augmenter la performance, il faut augmenter le degré de certitude et l'indice de réalisme.

4. Conclusions et perspectives

Ces résultats nous ont amenés à revoir et améliorer le dispositif mis en place, en intégrant la dimension métacognitive et l'entraînement aux outils éducatifs. La figure suivante (Figure 6) présente le résultat actuel de notre régulation en différentes étapes.

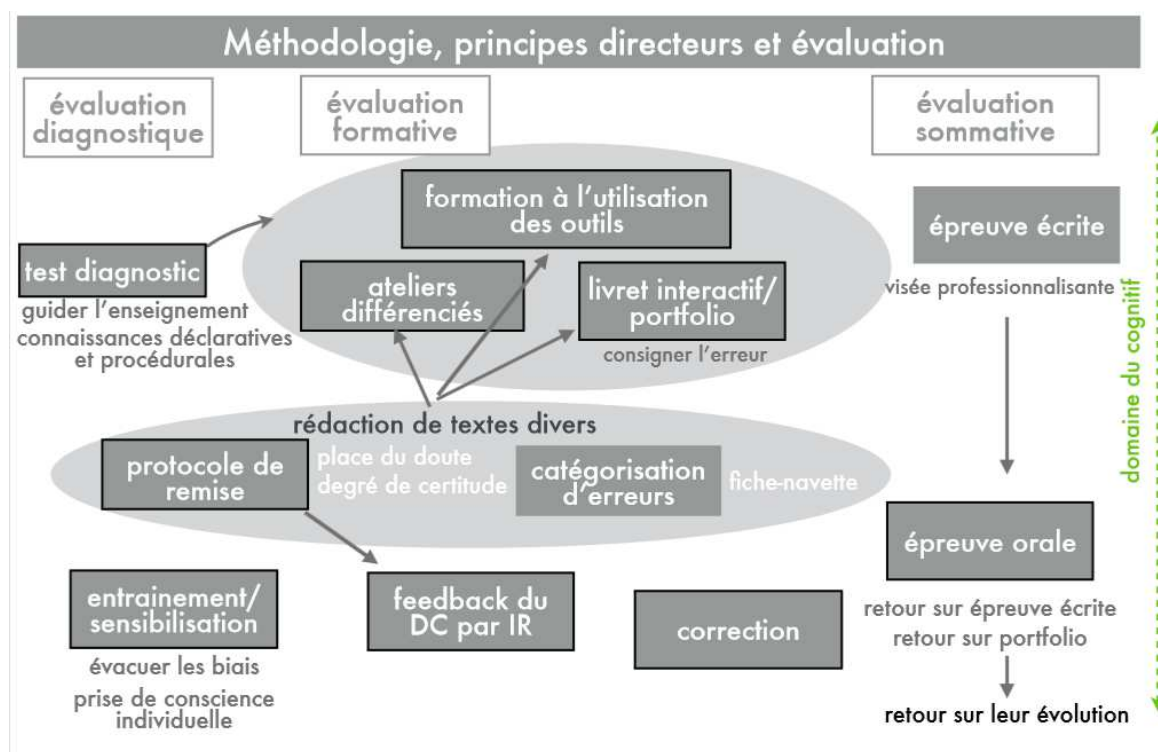


Figure 6 : Principes du dispositif régulé

La première étape du dispositif consiste en un test diagnostic. Celui-ci se déroule au premier cours de l'année et propose des résolutions d'exercices et des justifications de règles grammaticales. Il vise à dresser un premier

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

profil de l'étudiant, de ses zones de forces et de faiblesses, de ses connaissances déclaratives et procédurales. Par ailleurs, il permet de guider l'enseignement : quel type de difficulté l'enseignant va-t-il viser dans ses consignes de rédaction ? Comment va-t-il programmer ses apprentissages ? S'il remarque, par exemple, dans le test diagnostique que le passé simple pose des difficultés à un grand nombre d'étudiants, il leur proposera d'écrire un conte. L'enseignant pourra, en outre, orienter l'étudiant dans sa justification des formes de manière différenciée.

Les rédactions constituent la deuxième étape, et étaient déjà présentes dans le premier dispositif. Les consignes proposées aux étudiants sont, dans une dimension professionnalisante, adaptables aux élèves du primaire. L'amélioration de cette étape, par rapport au premier dispositif, est que les étudiants sont incités à laisser des traces métacognitives de leurs stratégies de rédaction et de révision de leurs productions, par un système de code. Par exemple, les mots sur lesquels ils ont douté seront entourés en vert, les mots qui ont été vérifiés dans un référentiel

sont soulignés en rouge. Pour améliorer la capacité de justification des étudiants, des activités d'écriture sous un texte dicté sont proposées, avec à chaque fois une verbalisation des justifications des formes identifiées comme posant difficulté. Sont exploitées des activités telles que des dictées négociées, des dictées 0 faute (Angoujard : 1994). Le déroulement de ces activités exige un métalangage précis de la part des étudiants. L'activité de l'enseignant, outre l'accompagnement de l'acte d'écriture, consiste en la correction des productions des étudiants, selon un code de correction de moins en moins présent (indices laissés dans la marge, puis sous le paragraphe, puis sous le texte). Ces rédactions se déroulent toute l'année, en fonction de la programmation des apprentissages prévue dans l'étape précédente (Test diagnostique). Enfin, elles sont toujours évaluées de manière formative, par un pourcentage de graphies correctes. Les résultats sont compilés afin de permettre à l'étudiant de se rendre compte de l'évolution de son parcours.

La troisième étape, l'appropriation des outils éducatifs, se déroule mi-novembre. Si l'on se fie à Gilles et Mélon (2000 : 176), l'entraînement à ce type d'épreuves « montre qu'il y a une certaine progression dans le réalisme et que l'entraînement à ces différents tests a été profitable ». Concrètement, les étudiants sont amenés d'une part, à répondre à une série de questions de connaissances générales et interdisciplinaires ; d'autre part, à attribuer un degré de certitude à chaque réponse. L'enseignant, quant à lui, analyse les résultats et dresse un profil du réalisme de l'étudiant (a-t-il tendance à se sous-estimer, se surestimer ?) Une fois cette familiarisation aux outils effectuée, les étudiants y sont entraînés dans les diverses productions d'écrits : ils attribuent un degré de certitude à des formes choisies, et une fois le feedback du degré de certitude par l'indice de réalisme reçu, ils peuvent ainsi réguler leurs stratégies en fonction de l'indice de réalisme.

Lors de la quatrième étape, les étudiants sont amenés à catégoriser leurs erreurs à l'aide de divers outils utilisés en différenciation :

- Le code de correction donne des indices, dans un premier temps, sur le type d'erreur commise. Une fois l'étudiant familiarisé avec le classement, celui-ci devient de plus en plus abstrait afin d'amener l'étudiant à un repérage plus fin et autonome de ses erreurs.
- La « fiche navette » ou « grille de classement d'erreurs » reprend schématiquement les différents types d'erreurs ;
- Le « livret interactif » constitue un référentiel analogique complété sur la base de la « fiche navette » ;
- Le portfolio d'orthographe incite les étudiants à classer leurs erreurs dans un cahier organisé par type d'erreur, mais surtout de rechercher la règle correspondant à l'erreur commise, et d'ajouter une justification. Cet outil entraîne les étudiants à la justification, capacité qui avait été déterminée comme problématique pour les étudiants dans l'évaluation de régulation (Figure 4).

L'étape cinq réside en l'apprentissage des règles grammaticales et en un entraînement à celles-ci. Cet apprentissage se passe par ateliers différenciés basés sur le principe suivant :

- Induction de la règle (sur la base d'un corpus) sous la supervision de l'enseignant.
- Applications, corrections et autocorrections (si correctif en ligne).
- Exercices en autonomie (ressources numériques).
-

Cette étape se déroule toute l'année, en fonction de la programmation des apprentissages.

En fin d'année, une évaluation certificative est réalisée. Les étudiants sont amenés à rédiger des écrits professionnels tels qu'une lettre aux parents, ou encore à corriger une rédaction d'élève. Enfin, ils sont invités à porter, lors d'un entretien individuel avec l'enseignant, une analyse réflexive de leur parcours en orthographe,

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

sur la base du portfolio d'orthographe. Des questions telles que « Quelles stratégies ai-je mises en œuvre afin de réduire mes difficultés orthographiques ? Quelles sont les difficultés auxquelles je dois rester vigilant ? *etc.* sont abordées.

Toutes les étapes décrites ci-dessus sont en cours de test. Il conviendra de procéder à une nouvelle évaluation de régulation, afin de vérifier si les étudiants deviennent plus performants, y compris dans le domaine de la métacognition. Enfin, il sera nécessaire d'établir dans quelle mesure la performance des étudiants aura augmentée.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

5. Références et bibliographie

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris: Hachette Éducation, Coll. «Pédagogies pour demain».
- Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents* (7 juin 2001).
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents* (12 décembre 2000 : 3).
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Delcroix, G., Dumont, M. et Wautelet, B. (2013). « Comment prendre en compte l'aspect métacognitif de la connaissance dans le curriculum orthographique en formation initiale des enseignants? », *Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante (CRIFPE)*, 2 et 3 mai 2013.
- Fayol, M. (2006), *Un esprit pour apprendre. Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF (53-67).
- Gilles J.-L. (2005). Le concept de cohérence spectrale appliquée à l'analyse d'items de tests standardisés. Colloque ADMEE Europe, *Symposium « Recherches récentes sur les degrés de certitude »*.
- Gilles, J.L. & Melon, S. (2000). Comparaison de trois modalités de « testing » des compétences en français chez les étudiants en médecine lors de leur première candidature à l'Université de Liège . In J.M. Defays, M. Marechal & S. Melon (éds.). *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : Éditions De Boeck. 161-178.
- Harter S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In Bolognini, M., & Prêteur, Y. (Eds), *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Jans, V., Leclercq, D. (1999). Mesurer l'effet de l'apprentissage à l'aide de l'analyse spectrale des performances. In Depover C., Noël, B. (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles pratiques et contextes*, Bruxelles: De Boeck Université, 303-317.
- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles: Labor.
- Leclercq, D. (1993). Validity, Reliability, and Acuity of Self-Assessment in Educational Testing. In Leclercq, D., Bruno, J. (Eds), *Item Banking: Interactive Testing and Self-Assessment NATO ASI Series* (pp. 114-131). Berlin: Springer Verlag.