



ÉSPÉ Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
1er degré

Mémoire soutenu le 1er juin 2017

**L'évaluation positive, moyen de lutte contre l'illusion
d'incompétence**

En quoi l'évaluation positive de la dictée négociée en A.P.C.
permet-elle de diminuer l'illusion d'incompétence d'un élève de CE2
dans ce domaine ?

Pauline Storchan

Mémoire dirigé par
Gérard Devianne
Enseignant
ESPE de Tulle



Remerciements

Je remercie M. Gérard Devianne, enseignant à l'ESPE de Tulle et directeur de mémoire, pour sa grande disponibilité et le temps qu'il m'a accordé. Il a guidé mes lectures, m'a apporté de nombreuses pistes de réflexion et étayages indispensables pour avancer dans ce travail. Je le remercie également pour ses aides à la relecture.

Je remercie M. Pierig Humeau de m'avoir aidée à vérifier la validité de la méthodologie de l'expérimentation ainsi que celle des traitements de données de ce mémoire.



Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	7
1. L'évaluation en contexte scolaire, outil de formation ou de sélection ?	8
1.1. L'origine de l'évaluation : un outil de sélection	8
1.1.1. L'origine de l'évaluation : une sentence orale, non notée.....	8
1.1.2. L'apparition de l'évaluation notée pour répondre à une nécessité de classement d'une élite.....	8
1.1.3. L'évaluation notée apparaît dans la construction de l'enseignement secondaire ..	8
1.1.4. Une logique différente dans la construction du secondaire et du primaire :.....	9
1.2. Des évaluations à l'école : évaluations diagnostiques, formatives, sommatives :.....	9
1.2.1. L'évaluation diagnostique :	9
1.2.2. L'évaluation formative :	10
1.2.3. L'évaluation sommative :	10
2. Les menaces de l'évaluation sélective.....	11
2.1. Clarifications conceptuelles : Estime de soi, sentiment de compétences, performances	11
2.2. La menace des notes.....	11
2.2.1. Définition de la note.....	11
2.2.2. Menace de la sélection.....	12
2.2.3. Menace du stéréotype	12
2.2.4. Menace de la motivation.....	12
2.2.5. La menace des comparaisons.....	12
2.2.5.1 Les différents types de comparaisons	12
2.2.5.2 Des comparaisons menaçantes	13
2.2.5.3 Comparaisons ascendantes et évaluation de soi :	13
2.2.5.4 Les comparaisons renforcées par des établissements sélectifs	13
2.2.5.5 Comparaisons ascendantes et affects / comparaisons ascendantes et perturbations attentionnelles :	14
2.2.5.6 Quand la comparaison ascendante n'est plus menaçante :	14
2.3. Conclusion : le statut de la note et son rôle dans l'apprentissage	14
3. Evaluation et illusion d'incompétence	15
3.1. Sentiment de compétence et milieu scolaire	15
3.1.1. Evaluation de sa compétence et fonctionnement scolaire.....	15
3.1.2. Construction du sentiment de compétence.....	15
3.1.3. Construction du sentiment de compétences et expériences antérieures.....	15
3.1.4. Construction du sentiment de compétence et comparaisons sociales	16
3.1.5. Construction du sentiment de compétence et rôle de l'adulte	16
3.2. Profils d'élèves présentant une illusion d'incompétence.....	17
3.2.1. Définition de l'illusion d'incompétence :	17
3.2.1.1 Premier facteur : le perfectionnisme négatif :	17
3.2.1.2 Deuxième facteur : l'estime de soi :	18
3.2.1.3 Troisième facteur : les attributions causes :	18
3.2.1.4 Quatrième facteur : les perceptions réfléchies de compétence	18

3.3. Conséquences de l'illusion d'incompétence :	19
4. Vers une évaluation positive :	20
4.1. L'évaluation positive :	20
4.1.1. Une évaluation bienveillante qui n'ajoute pas de peur : créer un climat de confiance :	20
4.1.2. Une évaluation qui instaure un rapport positif à l'erreur : favoriser la réévaluation	21
4.1.3. Une évaluation qui explicite les progrès et réussites :	21
4.2. L'évaluation positive en orthographe	22
5. Expérimentation : L'évaluation positive un moyen pour diminuer l'illusion d'incompétence ?	24
5.1. Constat, problématique et hypothèses :	24
5.1.1. Constat :	24
5.1.2. Problématique et hypothèses :	24
5.2. Présentation du dispositif :	25
5.3. Description et analyse du dispositif	26
5.3.1. Premier temps : identification des élèves présentant une illusion d'incompétence	26
5.3.1.1 Description :	26
5.3.1.2 Analyse des résultats :	28
5.3.1.3 Analyse des trois profils des élèves retenus au regard des facteurs intervenant dans l'illusion d'incompétence :	30
5.3.2. Second temps : L'évaluation positive « two stars and a wish » au service de la dictée en APC :	32
5.3.2.1 Description de la mise en œuvre :	32
5.3.2.1.1. Séance 1 : évaluation diagnostique	32
5.3.2.1.2. Séance 2 : Différencier un GN d'un verbe	33
5.3.2.1.3. Séance 3 : Différencier un groupe nominal d'un verbe	34
5.3.2.1.4. Séance 4 : Evaluation sommative	34
5.3.2.2 Analyse du choix du déroulement des séances d'APC	35
5.3.3. Troisième temps : évaluer les effets du dispositif d'évaluation positive « two stars and a wish » sur l'illusion d'incompétence en dictée de trois élèves de CE2.	36
5.3.3.1 Description :	36
5.3.3.2 Justification du choix des questions :	38
5.3.3.3 Transcription des réponses des élèves :	39
5.3.3.4 : Analyse du questionnaire et des effets de l'expérimentation sur l'illusion d'incompétence des élèves A, B, et C	40
5.3.3.4.1. Elève A	40
5.3.3.4.2. Elève B	42
5.3.3.4.3. Elève C	43
5.4. Retour sur les hypothèses :	44



5.4.1. Retour sur l'hypothèse H1 : « L'erreur étant le point de départ du dispositif et moteur du progrès et de la réussite, « two stars and a wish » permettrait de lutter contre le perfectionnisme négatif. ».....	44
5.4.2. Retour sur l'hypothèse H2 : « Un dispositif d'évaluation positive valorisant les réussites de l'élève, cela permettrait de renforcer l'estime de soi. »	44
5.4.3. Retour sur l'hypothèse H3 : « Le dispositif « Two stars and a Wish » amenant l'élève à verbaliser et donc conscientiser ce qu'il souhaite travailler, permettrait en retour à l'élève d'attribuer son travail comme cause des progrès. ».....	45
5.4.4. Retour sur l'hypothèse H4 : « Le dispositif « two stars and a wish » amenant l'élève à verbaliser et donc conscientiser ce qu'il a réussi et en luttant contre les comparaisons sociales ascendantes permettrait de favoriser la perception réfléchie des compétences. »	46
6. Conclusion : Réponse à la problématique et mise en perspective :	47
Références bibliographiques	48
Table des annexes	50



Introduction

Étymologiquement, « évaluer » désigne une estimation de valeur. *Advaluere*, *valere* sont des mots latins construits sur la base du radical « value » qui désigne généralement le prix, la valeur. De manière traditionnelle, l'évaluation se définit comme l'« *acte où l'évaluateur porte un regard sur les actions et les apprentissages d'un évalué* »¹. D'après le dictionnaire de pédagogie, « *évaluer, c'est prélever une information qui permet de juger la valeur d'un acte, d'un comportement, d'une production, en fonction d'une compétence, d'un objectif recherché* »². Différentes formes d'évaluations sont observables.

Si les modalités d'évaluation à l'école sont conçues et mises en œuvre par l'enseignant, il n'en demeure pas moins que l'élève évalue aussi lui-même son travail ou plutôt ce qu'il pense de son travail. Cette perception est parfois biaisée, l'élève ne percevant pas toujours objectivement son travail, ses compétences, les sous-évaluant parfois. On parle alors d'illusion d'incompétence.

L'objectif de ce travail est de comprendre en quoi l'évaluation positive de la dictée négociée en A.P.C. permet de diminuer l'illusion d'incompétence d'un élève de CE2 dans ce domaine.

Pour ce faire, nous étudierons d'abord d'un point de vue théorique ce qu'est l'évaluation à l'école, puis les menaces qu'elle peut représenter et enfin les liens qui existent entre l'illusion d'incompétence et l'évaluation. Dans un second temps, nous décrirons et analyserons un dispositif d'évaluation positive ayant pour but de lutter contre l'illusion d'incompétence chez des élèves de CE2 en dictée.

¹ (Bélaïr, 1999, p8)

² (Nathan, 2006)



1. L'évaluation en contexte scolaire, outil de formation ou de sélection ?

1.1. L'origine de l'évaluation : un outil de sélection³

1.1.1. L'origine de l'évaluation : une sentence orale, non notée

Initialement, au XIX^{ème} siècle, l'évaluation est un jugement, une sentence pour l'enseignement secondaire : elle apparaît dans les collèges jésuites (structures d'éducation de la Compagnie de Jésus fondée par St Ignace de Loyola (1491-1556)), qui utilisaient trois notes : 1, 2, 3 ou A (admis) D (douteux), M (mauvais) pour décider du passage éventuel dans la classe supérieure.

De même, les jurys de baccalauréat depuis 1854 et jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, étaient des instances de jugement où les membres possédaient deux boules : noires et blanches selon s'ils considéraient que l'élève était reçu ou non. Aussi, longtemps l'évaluation fut réalisée sans notes, et oralement puisque l'on considérait qu'interroger oralement un élève était davantage représentatif de ses capacités à réagir, mobiliser ses connaissances pour répondre.

1.1.2. L'apparition de l'évaluation notée pour répondre à une nécessité de classement d'une élite

Le système de notation s'établit véritablement au début du XIX^{ème} siècle à l'école polytechnique pour les épreuves de classement final de sortie et pour les épreuves de passage de première en deuxième année. C'est ainsi que la note sur 20 apparaît. Toutefois, le concours d'entrée n'a pas de note sur 20 et est encore oral.

1.1.3. L'évaluation notée apparaît dans la construction de l'enseignement secondaire

Petit à petit, l'évaluation notée apparaît au concours d'entrée de polytechnique puis aux classes préparatoires et descend dans l'ensemble des classes du secondaire. Il existe alors une forte résistance des classes de grammaire du 19^{ème} siècle (équivalent de la 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}). Néanmoins, à partir de 1880 les enseignants (« les régents ») se spécialisent par matière, il n'y a donc plus un seul régent qui évalue les élèves. La note sur 20 permet alors d'harmoniser l'évaluation des élèves, et dans ce même but, les conseils de classes et bulletins trimestriels sont créés. Ainsi en 1890, un arrêté de Léon Bourgeois rend la note sur 20 obligatoire dans l'enseignement secondaire pour les compositions.

³ L'évaluation des élèves en perspective historique, Antoine PROST, conférence nationale sur l'évaluation des élèves, Paris, 11 et 12 décembre 2014

1.1.4. Une logique différente dans la construction du secondaire et du primaire :

L'histoire de la notation sur 20 dans le secondaire, comme présentée précédemment, met en exergue le fait que cet enseignement s'est construit par le haut : son objectif est de créer une élite et les processus de sélection et classement de l'élite ont pénétré la totalité du système. De plus l'évaluation par la note est liée à la nécessité de classement.

L'enseignement primaire, quant à lui, s'est construit selon une toute autre logique : son objectif n'est pas de classer une élite mais de permettre à tous les enfants d'acquérir les fondamentaux.

A la fin du XIX^{ème} siècle il n'y avait pas de notes dans l'enseignement primaire puisqu'il était organisé en fonction de l'apprentissage et non du classement. L'évaluation, en situation, se faisait selon un système de cahiers. Ce système fait l'objet de textes réglementaires (arrêtés de 1887 et une circulaire de 1895). Il y avait trois cahiers : un cahier du jour, un cahier de roulement, un cahier mensuel. Le cahier du jour, qui ne fait pas partie des obligations réglementaires, comprend des exercices faits préalablement au brouillon et ayant été corrigés. Le cahier de roulement est un cahier du jour de la classe tenu successivement par tous les élèves. Ce cahier de roulement permet de témoigner des apprentissages en cours et d'évaluer les différences entre les élèves. Le cahier mensuel est propre à chaque élève et contient les premiers devoirs du mois. Ce cahier suit toute la scolarité de l'élève : son objectif est de montrer à l'élève ses progrès.

Ainsi si l'enseignement secondaire s'est construit pour sélectionner et classer une élite, l'enseignement primaire est fondé sur l'apprentissage pour la totalité des élèves.

1.2. Des évaluations à l'école : évaluations diagnostiques, formatives, sommatives :

Si la construction des écoles primaires et secondaires permet de mieux comprendre l'origine des notes, et de l'évaluation, il semble toutefois nécessaire de détailler les différentes formes d'évaluations présentes à l'école. Aux différents stades de l'apprentissage, l'évaluation revêt différentes fonctions.

1.2.1. L'évaluation diagnostique :

En début d'apprentissage, l'**évaluation diagnostique** permet à l'enseignant de se rendre compte des connaissances et compétences déjà acquises par l'élève, d'identifier les représentations erronées à déconstruire, les difficultés à anticiper, les points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages.



1.2.2. L'évaluation formative :

En cours d'apprentissage, l'évaluation est un outil qui facilite l'apprentissage. **L'évaluation formative** oriente l'élève dans son travail. En cours d'apprentissage, elle permet à l'évaluateur ainsi qu'à l'évalué de savoir reconnaître ce qui est, ou non, maîtrisé. L'évaluation formative est ainsi dite in-informative de par sa fonction de renseignement sur ce que l'élève sait ou ne sait pas. Elle tente donc de remplir un rôle d'intermédiaire entre l'élève et son activité en guidant l'action de l'élève, en fonction de l'objectif à atteindre et de ses difficultés. Et, en soulignant les difficultés des élèves, elle permet d'organiser un suivi individualisé. Elle informe alors l'élève de ses erreurs afin qu'il se donne les moyens d'y remédier. C'est une dynamique où le savoir est considéré comme une erreur à rectifier et où l'obstacle est une difficulté à traiter (Bachelard). C'est l'hypothèse de l'évaluation formative pour former avec et par l'évaluation, dans un modèle d'autonomie où elle joue un rôle dynamique dans le travail de l'élève. Cela nécessite alors des adaptations pédagogiques pour que puisse être réalisée l'intention formative. L'élève est donc entièrement associé à cette approche afin que puisse s'opérer une prise de conscience sur son comportement cognitif qui pourrait bénéficier à un apprentissage plus efficient.

1.2.3. L'évaluation sommative :

En fin d'apprentissage, l'évaluation est **sommative** : la finalité est de vérifier si un élève a acquis ou non une compétence, une connaissance.

L'évaluation la plus connue des élèves de l'école à l'université, est une évaluation **sommative et normative** où des notes sont attribuées et comparent, classent, sélectionnent les élèves entre eux. Ces notes ne sont pas sans conséquences : L'orientation, le parcours scolaire et professionnel peuvent en résulter. D'autre part, le regard porté sur l'élève par les pairs, par les parents et les enseignants dépendra aussi de ces notes.

Cette évaluation sommative peut parfois être **critériée**. Il s'agit alors d'évaluer la maîtrise ou non d'une tâche ; d'évaluer si un savoir, un savoir-faire est « acquis » « non acquis » ou « en cours d'acquisition ».

La note est au service d'une évaluation sommative très souvent normative. Elle peut également être critériée si l'enseignant évalue la maîtrise d'une compétence au regard de critères précis.

Ainsi, l'évaluation est un outil qui sert les deux fonctions du système éducatif : outil de formation et outil de sélection. Quand l'évaluation est un outil de formation, alors elle apparaît être un moyen très efficace pour réduire les inégalités. En effet, les élèves issus de milieux défavorisés sont ceux qui bénéficient le plus des évaluations formatives. Au contraire, l'évaluation lorsqu'elle sélectionne, classe les élèves, et induit alors une menace pour l'élève.



2. Les menaces de l'évaluation sélective⁴

2.1. Clarifications conceptuelles : Estime de soi, sentiment de compétences, performances

Définir ces trois concepts permet de mieux appréhender les menaces de l'évaluation sélective puisqu'il leur sera fait référence.

« L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité, qui comporte des aspects comportementaux (elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès) et cognitifs (elle dépend étroitement du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse). Enfin, l'estime de soi reste pour une grande part une dimension fortement affective de notre personne et dépend de notre humeur de base, qu'elle influence fortement en retour. Les rôles de l'estime de soi peuvent d'ailleurs être compris selon cette même grille de lecture : une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action, est associée à une auto-évaluation plus fiable et plus précise, et permet une stabilité émotionnelle plus grande. »⁵

Le sentiment est défini comme un « phénomène reflétant de manière furtive et plus ou moins explicite l'expérience des émotions »⁶. Un sentiment de compétence implique alors de percevoir qu'on a réussi ce qu'on a entrepris ou qu'on est capable de... « La compétence se différencie de la performance et de la réussite par la possibilité de reproduire les comportements efficaces qui sont à la source de ses résultats. »⁷

La performance quant à elle, est souvent associée à « l'exploit » dans le domaine sportif. Plus généralement, il s'agit d'un résultat obtenu par quelqu'un dans un domaine précis. (Larousse)

2.2. La menace des notes

2.2.1. Définition de la note

Le terme de note se rapporte à une évaluation normative donc outil de sélection, basée sur la comparaison des élèves, qui se manifeste sous la forme d'un jugement (une note) qui permet de mettre en évidence la performance relative des élèves, de les classer et sélectionner.

Les notes peuvent être également utilisées comme indicateurs du chemin à parcourir dans une optique d'évaluation sommative critériée, qui indique la distance de l'élève avec les

⁴ L' évaluation, une menace ? Fabrizio Butera

⁵ Christophe André, revue Sciences Humaines n°32, août 2013

⁶ (Luc RIA 2005, Les Emotions)

⁷ (Education Pour la santé par l'EPS : LANTZ ; ALEXANDRE revue EPS n°327).

objectifs pédagogiques fixés. Mais la recherche montre que les notes sont davantage utilisées comme évaluation normative qu'outil d'évaluation sommative critériée.

Les arguments en faveur des notes sont les suivants : elles apparaîtraient comme une mesure simple et claire des apprentissages, représentant une saine compétition, comme c'est le cas sur les marchés, compétition que les élèves retrouveront dans le milieu professionnel, induisant une motivation, et une récompense au mérite. Néanmoins la recherche ne trouve pas d'étayage à ces quatre M (mesure, marché, motivation, mérite). Au contraire, les notes semblent produire un cinquième M : la menace pour le sentiment de compétence de soi. Pour les élèves en difficulté, ils sont alors durant toute leur scolarité comparés à d'autres élèves meilleurs qu'eux.

2.2.2. Menace de la sélection

En effet, les « bonnes » notes dans la logique de marché sont alors limitées et constituent par conséquent, une menace pour les élèves en représentant un filtre de sélection (et entraînent des comportements négatifs tels que la triche, pour réussir quel que soit le moyen).

2.2.3. Menace du stéréotype

De plus, en ce qui concerne le mérite, les notes créent une menace, celle du stéréotype : les notes rendent clair « ce que valent les élèves » et engendrent non seulement une crainte de l'échec mais aussi le sentiment de menace des compétences.

2.2.4. Menace de la motivation

En outre, les notes représentent une forme de pression externe pour étudier et s'engager dans les apprentissages avec peu de chances d'amener les élèves à s'engager dans les apprentissages avec plaisir, intérêt, ou toute autre forme de motivation basée sur des facteurs autonomes. Ceci explique l'absence d'effets positifs.

2.2.5. La menace des comparaisons

Enfin, le milieu scolaire est un lieu fort de comparaison sociale lorsque l'évaluation est normative, donc outil de sélection. Il existe différents types de comparaisons, et ces dernières peuvent apparaître comme une menace pour l'élève.

2.2.5.1 Les différents types de comparaisons

L'évaluation de soi ou auto-évaluation est un besoin fondamental de l'être humain. Cela revient à se poser une question du type : « Est-ce que je parviens à faire X ? ». En revanche, se demander « Est-ce que je suis bon en X ? » relève d'une évaluation sociale car elle n'a pas de réponse en dehors du contexte social, selon la norme ou les personnes à qui l'on se compare.



Ces questions renvoient à des standards d'évaluation : pour la question « Est-ce que je parviens à faire X ? » le **standard est objectif** : il suffit d'essayer. Un autre type de standard est la **comparaison temporelle**, comparaison de soi avec soi-même : il suffit d'essayer plusieurs fois et de voir s'il y a eu une progression. Un troisième type de standard renvoie à la **comparaison sociale**, c'est-à-dire avec d'autres personnes : un élève parvient à faire trois jongles, mais s'il se compare avec son voisin qui en fait 20, alors il ne considère plus sa performance comme une réussite. Un quatrième standard est dit **normatif** : On compare la note de l'élève avec une échelle (note sur 20) qui est reliée aux comparaisons sociales (comparaison avec la moyenne de la classe).

La comparaison sociale peut être **ascendante** (nous sommes inférieurs à la cible de comparaison) ou à l'inverse **descendante**. En outre, elle peut être **choisie** (comparaison volontaire) ou **imposée**.

La comparaison sociale a un effet automatique sur l'évaluation que nous faisons de nos compétences, même si cette comparaison n'est pas pertinente (Gilbert, Giesler, Morris) ; par exemple : comparaison avec autrui meilleur mais plus entraîné, plus faible mais induit en erreur...

2.2.5.2 Des comparaisons menaçantes

Les comparaisons sociales à des individus supérieurs sont menaçantes du fait qu'elles contredisent un des besoins de l'être humain : maintenir une image positive de lui-même. Cette menace peut diminuer l'évaluation de soi, induire des affects négatifs et provoquer des perturbations attentionnelles.

2.2.5.3 Comparaisons ascendantes et évaluation de soi :

On parle **d'effet de contraste** quand l'évaluation de soi diminue après s'être comparé avec quelqu'un de supérieur et augmente après s'être comparé avec quelqu'un d'inférieur. Ceci peut survenir après la comparaison à un individu ou à un groupe, comme le groupe classe. De plus, à niveau de compétences identiques, les élèves fréquentant des établissements de faible niveau s'évaluent plus positivement que ceux qui fréquentant des établissements de meilleur niveau.

2.2.5.4 Les comparaisons renforcées par des établissements sélectifs

En effet, l'évaluation de leurs propres compétences par les élèves dépend aussi de l'environnement scolaire dans lequel surviennent ces événements ordinaires. Connu sous le nom de Big Fish Little Pond Effect, l'effet pervers du haut niveau scolaire des établissements a été identifié partout dans le monde : plus le niveau des établissements et des classes augmente, plus les élèves, alors dans une situation de comparaison ascendante développent une perception d'infériorité.



2.2.5.5 Comparaisons ascendantes et affects / comparaisons ascendantes et perturbations attentionnelles :

La comparaison ascendante s'accompagne d'une augmentation de l'humeur négative. Par ailleurs, la situation serait si menaçante qu'elle induirait des pensées risquant de distraire l'individu et de diminuer ses ressources attentionnelles. Or l'attention est la base de l'apprentissage. Ainsi la comparaison ascendante va à l'encontre des apprentissages.

2.2.5.6 Quand la comparaison ascendante n'est plus menaçante :

La comparaison sociale peut aussi être une source d'inspiration et nous tirer vers le haut au travers d'une **effet d'assimilation ascendante**. A l'inverse des effets de contraste, l'évaluation de soi se rapproche de la valeur de la cible de comparaison : elle augmente après que l'élève se soit comparé avec quelqu'un de supérieur et diminue dans le cas inverse. Trois facteurs permettent le passage des effets de contraste aux effets d'assimilation :

- Le premier facteur renvoie au fait de se penser à priori similaire à la cible de comparaison : l'élève se trouvera des points communs et s'assimilera à la cible. Un moyen de rendre le meilleur élève de la classe moins menaçant est donc d'encourager les élèves plus faibles à se penser similaires à lui.
- Le second facteur consiste à encourager la perception d'une catégorie commune (ex : le sexe). De plus la coopération favorise l'assimilation plutôt que le contraste en créant une catégorie commune. Il faut donc favoriser la perception d'une catégorie commune avec les « bons » élèves et atténuer la perception d'un caractère compétitif vis-à-vis des bons élèves.
- Le troisième facteur est le contrôle perçu sur la dimension de comparaison

2.3. Conclusion : le statut de la note et son rôle dans l'apprentissage

Les notes pourraient être utilisées pour développer les compétences des élèves si elles étaient utilisées dans un but de formation. Mais tant qu'elles rendent visibles les différences entre les élèves, servent à les comparer, sélectionner, alors elles représentent une menace en diminuant l'estime de soi et l'évaluation de soi de l'élève. Afin de mieux comprendre ce phénomène, il convient de s'intéresser à ce qu'est le sentiment de compétence et l'illusion d'incompétence.

3. Evaluation et illusion d'incompétence

3.1. Sentiment de compétence et milieu scolaire

Bandura en 1986, et Deci et Ryan en 1991 ont montré que se sentir compétent dans son environnement est un besoin psychologique humain, manifeste chez l'enfant avant son entrée à l'école. Alors, l'échec et le sentiment d'incompétence qui l'accompagne génèrent des émotions négatives comme la honte et des comportements d'impuissance.

3.1.1. Evaluation de sa compétence et fonctionnement scolaire

En milieu scolaire, le sentiment de compétence prédit parfois mieux la performance scolaire que la compétence réelle de l'élève. Bouffard et Couture ont montré que quels que soient les élèves (en réussite ou en difficulté), ceux qui obtiennent la moins bonne performance sont ceux qui se sentent les moins compétents : « La relation entre sentiment de compétence et performance est réciproque : un sentiment positif de sa compétence favorise un engagement actif et une attention élevée à la tâche, la recherche de solution et la persévérance et le bon résultat en découlant renforce en retour chez l'élève l'évaluation initialement positive de sa compétence. Inversement, une faible performance résultant, d'une part de la passivité de l'élève convaincu de son incompétence et, d'autre part, de son sentiment d'incapacité, au détriment de l'attention vers la tâche et la recherche de solution, le renforce davantage dans son jugement négatif. »⁸

3.1.2. Construction du sentiment de compétence

En début d'école primaire, l'enfant a souvent une vision plutôt optimiste de sa compétence. Ce serait dû à une capacité limitée à traiter les informations relatives aux raisons impliquées dans les performances. Avec l'acquisition de meilleurs outils cognitifs accompagnant son développement et ses expériences scolaires, l'enfant deviendrait mieux à même d'apprécier ses capacités réelles.

3.1.3. Construction du sentiment de compétences et expériences antérieures

Prenant en considération plusieurs facteurs dont les conditions de réalisation de la tâche, son degré de difficulté, les efforts fournis... c'est surtout sur la base de **ses performances antérieures** et de **l'interprétation qu'il leur donne** que l'enfant construit son sentiment de compétence. Il faut cependant que l'élève s'approprie la responsabilité du résultat obtenu pour que celui-ci affecte son sentiment de compétence. Juger que la qualité de son travail est responsable de son bon résultat et qu'il peut ainsi le reproduire contribue à

⁸ L'évaluation une menace ? Fabrizio Butera, Chapitre 2 : Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences par Thérèse Bouffard



hausser le sentiment de compétence de l'enfant. Inversement, considérer que son mauvais résultat reflète son incapacité à bien travailler contribue à diminuer le sentiment de compétence. En milieu scolaire, comme l'a montré Bandura, la multitude des situations d'évaluation, la comparaison de ses résultats avec ceux des autres et les commentaires et jugements que suscitent ces résultats, font que les expériences antérieures sont la source première du sentiment de compétence.

3.1.4. Construction du sentiment de compétence et comparaisons sociales

Comparer ses résultats à ceux d'autrui est une source importante d'information sur sa compétence propre : le milieu scolaire est donc un lieu fort de comparaison sociale puisqu'il y a de nombreuses pratiques évaluatives normatives, avec des résultats publics, dans un climat, parfois, de compétition. Les élèves se **comparent** généralement à des camarades qui réussissent mieux. Si l'élève a une estime de soi positive, cette comparaison peut être adaptative et positive, mais si l'élève peine à réussir, a un sentiment de compétence faible et se voit donner pour modèle un élève en grande réussite, alors cela suscite chez lui un flot d'émotions négatives comme la honte, la frustration, le découragement, l'envie... Et ceci diminue sa motivation, détourne son attention de la tâche. Les élèves dans cette situation craignent alors de voir exposées à la classe leurs difficultés à faire « aussi bien » qu'eux.

3.1.5. Construction du sentiment de compétence et rôle de l'adulte

Enfin les **commentaires, jugements et feed-back de l'adulte**, importants aux yeux de l'enfant, agissent sur son sentiment de compétence, relevant du processus de persuasion verbale. « La persuasion verbale signifie qu'à travers des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations, les participants peuvent être amenés vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait. »⁹

Plusieurs facteurs interviennent :

- Contenu attributionnel évoqué par l'adulte en réaction au résultat de l'enfant : si les feedback mettent l'accent sur l'intelligence, cela peut contribuer à asseoir la croyance que la performance est un révélateur de ses capacités et l'amener à craindre les situations où il risque de moins bien réussir. Or si en situation, l'élève doute sur ses compétences, cela diminue son attention à la tâche et il réussit moins bien. L'élève peut alors conclure que ses craintes et son jugement sur soi étaient fondés. Le sentiment de menace devant des situations évaluatives futures en sera accru. En revanche un contenu axé sur la qualité du travail et des efforts, du lien entre celui-ci et

⁹ A. Bundera Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, Paris : Éditions De Boeck Université, 2003

le résultat, soutient une vision positive de la compétence et du contrôle qu'il a sur la qualité de ses accomplissements.

- La sincérité que l'enfant perçoit dans les feedback reçus : un feedback plus positif que mérité, perçu par l'enfant comme non sincère, non crédible, peut amener l'enfant à croire qu'il est si peu compétent que l'adulte cherche à le consoler en masquant la vérité. Ceci conforte la crainte de l'élève.
- Les attentes transmises directement ou indirectement par l'adulte : si l'adulte signale à l'enfant que bien réussir à l'école est important, alors c'est qu'ils jugent l'enfant assez performant pour y parvenir. Ceci soutient la motivation et les efforts de l'enfant. Mais si l'enfant perçoit que le soutien (parental) est conditionnel à l'atteinte de ces attentes, celles-ci diminuent à son sentiment de compétence.

En somme, l'évaluation de sa compétence est un processus complexe mettant en jeu les capacités cognitives de l'élève, l'interprétation qu'il donne à ses expériences de réussite ou d'échec, la comparaison sociale avec ses pairs, et la nature des feed-back reçus des agents sociaux importants pour lui.

Tout ceci fait que l'évaluation de sa compétence a un caractère nettement subjectif et résulte en un jugement biaisé en comparaison de la compétence réelle. Quand ce biais est négatif et marqué, il constitue, selon Phillips, une illusion d'incompétence.

3.2. Profils d'élèves présentant une illusion d'incompétence

3.2.1. Définition de l'illusion d'incompétence :

L'illusion d'incompétence se caractérise par un décalage négatif entre le potentiel réel de l'élève et l'évaluation qu'il en fait : L'illusion d'incompétence sera d'autant plus importante que ce décalage sera grand. Ainsi, un élève présentant une illusion d'incompétence aurait des résultats élevés à des tests standardisés mesurant les habiletés mentales mais percevrait ses compétences de manière inférieure aux autres élèves. Quatre facteurs sont associés au développement de l'illusion d'incompétence :

3.2.1.1 Premier facteur : le perfectionnisme négatif :

Les élèves ne reconnaissent leur réussite que dans la perfection : cela s'exprime par des standards très élevés de réussite, ce qui augmente la probabilité d'échouer et peut ainsi contribuer à diminuer le sentiment de compétence et entraîner un biais négatif d'évaluation. (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2004, 2006)

Les élèves ne reconnaissent leur réussite que dans la perfection et transforment la responsabilité collective d'erreurs en responsabilité personnelle, et anticipent à partir d'une seule petite erreur la perspective d'échecs plus grands. Ces élèves se souviennent plus des échecs que des réussites, comparativement à leurs camarades. Or, se fixer des standards



d'excellence élevés, a comme conséquence pour l'élève d'avoir plus souvent le sentiment de ne pas y arriver, et de vivre des émotions négatives comme la honte ou la culpabilité. La répétition de ce genre de scénario peut conduire l'enfant à se sentir moins compétent qu'il ne l'est.

3.2.1.2 Deuxième facteur : l'estime de soi :

Une faible estime de soi diminue les compétences scolaires (Marcotte 2007) et inversement, l'enfant utilise ses perceptions de compétence scolaire pour forger son estime de lui-même (Bouffard et al., 2004).

Les élèves présentant une illusion d'incompétence ont généralement une faible estime d'eux-mêmes. Une personne se sentant incompétente dans un domaine, peut soit protéger son estime de soi et réduire la valeur accordée à celui-ci, soit considérer que le fait de se sentir compétent est plus important et donc dégrader son estime de soi. Selon Harter (1986 & 1999), à l'âge scolaire, c'est la compétence à l'école qui compte. En effet, face à l'importance accordée par les parents et les adultes à l'école, l'élève ne peut en réduire la valeur.

3.2.1.3 Troisième facteur : les attributions causes :

Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli ont montré en 1996 que les attributions impliquant un sentiment de non contrôle diminuent les probabilités d'expériences scolaires de réussite. Harter et Connell, en 1984 expliquent que ce sentiment de non contrôle entraîne alors de plus faibles perceptions de compétences.

« Les élèves ayant une illusion d'incompétence expliquent leurs réussites et leurs échecs par des raisons sur lesquelles ils ne peuvent exercer de contrôle. Ils diminuent l'importance accordée aux efforts pour réussir, ils croient plus que les autres que l'échec est synonyme d'un manque de compétence, que la chance joue un rôle dans leurs réussites et leurs échecs, et que ceux-ci peuvent survenir sans qu'ils en connaissent la raison. Avoir ainsi l'impression que ses réussites et ses échecs peuvent survenir sans qu'il le décide vraiment peut difficilement générer chez l'élève un sentiment de compétence. »¹⁰

3.2.1.4 Quatrième facteur : les perceptions réfléchies de compétence

Bouffard et Bordeleau en 2002; Phillips en 1987 ont démontré que les perceptions de compétence de l'enfant se développent aussi en fonction de l'interprétation qu'il fait du jugement parental plutôt qu'en fonction de ce jugement réel.

« Les élèves présentant une illusion d'incompétence ont aussi une perception plus faible que les autres de la compétence que leur attribuent leurs parents. Ces élèves ne se trouvant pas compétents, ils projettent leur opinion d'eux-mêmes sur leurs parents et croient que ces

¹⁰ L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire, Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte

derniers partagent leur opinion. Une autre possibilité est que les parents font des remarques, ont des comportements ou des attitudes laissant entendre à l'enfant qu'il est peu compétent, tout comme il se peut que ce dernier interprète mal ces messages et conclut à tort que ses parents le jugent incompetent. »¹¹

3.3. Conséquences de l'illusion d'incompétence :

Les conséquences d'une illusion d'incompétence sont nombreuses et sérieuses ; A court terme, celle-ci conduit l'élève à un fonctionnement scolaire de piètre qualité. Ces élèves ont des attentes de réussite plus faibles que les autres et leur rendement scolaire est inférieur à celui que leur potentiel permettrait de prédire. Ces élèves se disent alors moins motivés que leurs camarades, jugent le travail scolaire plus difficile, participent moins et sont moins autonomes, évitent les défis. Réussissant moins bien, l'élève se sent toujours plus incompetent et accentue son désintérêt et sa passivité dans la matière. Ils présentent aussi des difficultés de concentration attribuables à des sentiments de confusion et de découragement et sont plus anxieux devant l'évaluation. Dans de nombreux cas, cela conduit à l'abandon prématuré des études.

A long terme, cela constitue un frein majeur au plein développement de son potentiel et au bien-être psychologique.

En ce qui concerne les facteurs associés et les conséquences de l'illusion d'incompétence, aucune différence n'apparaît entre les filles et les garçons. (Bouffard)

¹¹ L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire, Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte



4. Vers une évaluation positive :

Si l'évaluation peut engendrer des conséquences négatives chez l'élève telles que l'illusion d'incompétence, certaines formes d'évaluation, comme l'évaluation positive pourraient au contraire favoriser les apprentissages, l'estime de soi de l'élève.

4.1. L'évaluation positive :

Si le référentiel des compétences des enseignants de 2013 fait de la conception, mise en œuvre et analyse de l'évaluation une compétence à maîtriser par l'enseignant, celle-ci demeure source de nombreux questionnements afin d'éviter les nombreuses menaces pour l'élève qu'elle peut représenter. La conférence nationale sur l'évaluation des élèves de décembre 2014 était située dans la perspective d'une évaluation qui stimulerait les élèves au lieu de les décourager. Il était ainsi rappelé lors de cette conférence que l'évaluation bienveillante, donc exigeante, comprise, encourageante est une des clés de la réussite scolaire. Définissons ce que peut être une évaluation positive, bienveillante.

4.1.1. Une évaluation bienveillante qui n'ajoute pas de peur : créer un climat de confiance :

Tout d'abord, le climat dans lequel est réalisé l'évaluation est prégnant. En effet, une évaluation réalisée dans un climat de peur, élitiste qui viserait à éliminer les élèves qui ne seraient pas conformes aux attentes de la société, fait non seulement obstacle aux apprentissages mais est également un obstacle à la manifestation objective des connaissances et compétences des évalués. Il faut donc permettre à tous les élèves de montrer en toute sérénité, dans la plénitude de leurs moyens, leurs compétences. C'est le rôle de l'enseignant que de créer un climat apaisé dans la classe, de dédramatiser l'évaluation. Cela passe d'abord par le fait d'explicitier les attentes pour inscrire l'évaluation dans un cadre objectif et compris de tous.

Ainsi, André Antibii rend opératoire la notion de contrat de confiance en théorisant « l'Évaluation Par Contrat de Confiance » (EPCC). Elle se caractérise ainsi :

- Quelques jours avant l'évaluation, un programme de révision détaillé est communiqué aux élèves, comprenant les notions travaillées en classe en séances d'apprentissage, de réinvestissement.

- Quelques jours avant l'évaluation une séance de questions / réponses portant sur le programme de révision est mise en place pour permettre aux élèves d'obtenir des explications ou précisions.

- La passation de l'évaluation correspond à ce qui a été annoncé.

- Après l'évaluation, un moment d'autocorrection est instauré.

Ainsi, l'EPCC présente les intérêts suivants : elle fait porter l'évaluation sur ce qui a réellement fait l'objet d'un apprentissage, elle clarifie les attentes de l'enseignant pour les élèves et les familles et élimine donc les pièges. Dès lors, un climat de confiance s'installe entre les évalués et les évaluateurs, le stress diminue au profit des apprentissages, et les élèves ont alors davantage la possibilité de témoigner de leurs compétences au moment de l'évaluation. Les élèves comprennent alors que les évaluations sont d'abord présentes pour témoigner de ce qu'ils parviennent à faire, de leurs réussites.

4.1.2. Une évaluation qui instaure un rapport positif à l'erreur : favoriser la réévaluation

Par ailleurs, pour rendre une évaluation « positive », qui contribue fortement aux apprentissages, il faut reconsidérer le rapport à l'erreur. Celle-ci étant consubstantielle à l'apprentissage, il faut amener l'enfant à percevoir cela, à percevoir son erreur comme une simple « non réussite » provisoire. C'est pourquoi il est indispensable de permettre à un élève qui n'a pas réussi une évaluation de retravailler la compétence et passer à nouveau une évaluation. Ce faisant, l'enseignant permet à chaque élève d'acquérir les compétences du socle, et respecte alors les rythmes propres à chacun. L'erreur, la difficulté initiale n'était plus un « échec » reflet d'une incompétence, mais une difficulté passagère qui a été dépassée. En outre, il ne faut pas oublier que l'évaluation est un indicateur des aptitudes d'une personne à un moment précis dans le temps. Dans ce contexte, des variables sans lien avec les objectifs d'apprentissage peuvent influencer sur les résultats (facteurs émotionnels négatifs -suite à une dispute entre camarades, problèmes familiaux...-). Dès lors, une réévaluation permet de ne pas sanctionner une longue séquence d'apprentissage par un travail à un instant précis.

4.1.3. Une évaluation qui explicite les progrès et réussites :

Enfin, il faut également veiller à ne pas mettre en exergue uniquement les erreurs de l'élève mais aussi ce qu'il réussit afin de nourrir sa motivation, son estime de lui-même et lui faire percevoir les bénéfices de son travail. Nous pouvons citer quelques dispositifs qui concourent à cela :

En maternelle, la note d'accompagnement aux nouveaux programmes rappelle que l'évaluation doit être bienveillante : un carnet de suivi des apprentissages doit être rempli tout le long du cycle. Comme ce document le rappelle, un carnet de suivi est un recueil d'observations régulières sur un temps suffisamment long pour permettre aux apprentissages de se réaliser. C'est un outil qui rend compte des progrès, les met en valeur et en perspective, sur la base d'observables définis, un carnet dont le contenu doit être simple, compréhensible et lisible par les parents et l'élève. Cette ressource rend compte du cheminement de l'élève pour renseigner la synthèse des acquis à la fin de la G.S.



Dans la même logique, d'évaluation positive, des collègues réalisent des expérimentations sans notes : Une action intitulée « Vers une évaluation positive » ou « Évaluer sans dévaluer »¹² s'inscrit dans une volonté de considérer l'évaluation comme un outil de la formation. Au lieu de notes, les apprentissages étaient évalués par des appréciations partagées via un Environnement Numérique de Travail avec les parents.

Les objectifs poursuivis étaient les suivants : ¹³

- Passer d'une évaluation sélective à une évaluation positive en abandonnant les notes.
- Faire de l'évaluation un outil de progrès.
- Supprimer le stress lié à l'évaluation et les atteintes à l'estime de soi.
- Pour les plus fragiles supprimer le risque de démobilité voire de décrochage.
- Aller vers une évaluation qui permet de mieux apprendre et de mieux se construire sur le plan personnel.
- Au-delà de l'évaluation, développer des pratiques communes, changer les postures des enseignants.

4.2. L'évaluation positive en orthographe

Après avoir défini ce que peut être l'évaluation positive, étudions sa place dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe en France.

Le niveau de l'orthographe baisse en France et l'écart se creuse entre les élèves maîtrisant l'orthographe et ceux ne la maîtrisant pas comme le souligne le rapport gouvernemental de l'étude PISA de 2012 : « Depuis une dizaine d'années, la proportion d'élèves en difficulté face à l'écrit a augmenté, et ce phénomène concerne aujourd'hui près d'un élève sur cinq. La maîtrise des mécanismes de base de la lecture est stable, mais les compétences langagières (orthographe, vocabulaire, syntaxe) sont en baisse, ce qui explique l'aggravation des difficultés de compréhension des textes écrits des élèves les plus faibles. » De même une étude de la DEPP montre que sur la même dictée d'une dizaine de lignes (67 mots) donnée depuis 1987 et évaluée en CM2, le nombre d'erreurs a encore progressé. Le pourcentage d'élèves faisant moins de 6 erreurs est passé de 31 % en 1987 à 16% en 2007 et 8% en 2015.

Face à ce constat, pour répondre à la nécessité d'améliorer la maîtrise de des compétences orthographiques des élèves, de nouveaux dispositifs didactiques et des évaluations positives au service de l'apprentissage sont mis en œuvre. Ces nouveaux

¹²

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Evaluation/61/8/Evaluation_Fiche_Pour_une_evaluation_positive_356618.pdf

¹³ http://www.ac-orleans-tours.fr/uploads/media/exp%E9rimentation_%E9valuation_positive.pdf

dispositifs reposent sur l'idée que la description des réussites orthographiques permet de mesurer l'acquisition de compétences d'écriture tout en constituant une aide à l'apprentissage (Cogis et al., 2015) en portant un regard différent sur l'erreur (Gonac'h, 2015). En ayant conscience non seulement des difficultés mais aussi des réussites des élèves, l'enseignant peut adapter au plus juste et différencier sa séquence d'apprentissage pour faire progresser chaque élève.

En outre, Fisher et Nadeau (2014) montrent les effets bénéfiques des « dictées innovantes » qui proposent une correction collective des productions d'élèves, poussant ceux-ci à justifier leurs choix de graphie. Ceci favorise les apprentissages : le temps laissé aux élèves pour apprendre à mettre en œuvre des raisonnements grammaticaux et lexicaux, à mobiliser leurs connaissances, est un temps bénéfique aux apprentissages.

Enfin, des dispositifs didactiques proposent des évaluations plus justes et critériées, comme le « barème graduel » (Anxionnaz, 2015) qui permet d'évaluer le taux de réussite sur trois difficultés du français : l'accord verbal, l'accord au sein du groupe nominal et le lexique.¹⁴

C'est dans cette recherche de dispositifs visant une évaluation positive au service des apprentissages que se situe Two stars and a wish : Ce dispositif vise à rendre explicites les réussites de l'élève et les difficultés à travailler en fournissant aux élèves un feedback par l'autoévaluation. Ce dispositif met en œuvre deux étoiles – deux compétences réussies par l'enfant - et un souhait – une compétence à retravailler pour progresser. Ainsi ce sont d'abord les réussites de l'élève qui sont explicitées et les progrès à accomplir sont verbalisés. Il pourra ensuite revenir sur ce point et de ce fait maîtriser à son rythme la compétence. L'enfant maîtrise son apprentissage, et en est donc acteur.

¹⁴ L'anticorrecteur : outil d'évaluation positive de l'orthographe et de la grammaire Lydia-Mai Ho-Dac, Sophie Muller, Valentine Delbar



5. Expérimentation : L'évaluation positive un moyen pour diminuer l'illusion d'incompétence ?

5.1. Constat, problématique et hypothèses :

5.1.1. Constat :

Les perceptions des compétences ont des conséquences sur le travail de l'élève. Des élèves présentant une illusion d'incompétence, c'est-à-dire ne percevant pas leurs compétences, voient leur réussite scolaire diminuer, et de facto la motivation et la concentration baisser, l'anxiété augmenter.

Comme expliqué précédemment, quatre facteurs interviennent dans l'illusion d'incompétence :

- **Le perfectionnisme négatif** : Cela s'exprime par des standards très élevés de réussite, ce qui augmente la probabilité d'échouer et peut ainsi contribuer à diminuer le sentiment de compétence et entraîner un biais négatif d'évaluation. Ainsi, les élèves verront d'une erreur la certitude d'un échec plus important à venir. (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2004, 2006)
- **L'estime de soi** : Une faible estime de soi diminue les compétences scolaires (Marcotte 2007) et inversement, l'enfant utilise ses perceptions de compétence scolaire pour forger son estime de lui-même. (Bouffard et al., 2004)
- **Les attributions causales** : les attributions impliquant un sentiment de non contrôle diminuent les probabilités d'expériences scolaires de réussite et de perception des compétences. (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996)
- **Les perceptions réfléchies de compétence** : Les perceptions de compétence de l'enfant se développent aussi en fonction de l'interprétation qu'il fait du jugement parental plutôt qu'en fonction de ce jugement réel (Bouffard et Bordeleau, 2002 ; Phillips, 1987)

5.1.2. Problématique et hypothèses :

Ainsi, l'expérimentation menée et son analyse auront pour objectif de montrer en quoi l'évaluation positive de la dictée négociée en Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) permet de diminuer l'illusion d'incompétence d'un élève de CE2 dans ce domaine.

Cette expérimentation se base sur les hypothèses suivantes : Améliorer la perception des compétences par une évaluation positive en APC aiderait l'élève à percevoir ses compétences en agissant sur les quatre facteurs de l'illusion d'incompétence :



- **Hypothèse H1** : L'erreur étant le point de départ du dispositif et moteur du progrès et de la réussite, « two stars and a wish » permettrait de lutter contre le perfectionnisme négatif.
- **Hypothèse H2** : Ce dispositif d'évaluation positive valorise les réussites de l'élève, donc permettrait de renforcer l'estime de soi.
- **Hypothèse H3** : Le dispositif « two stars and a wish » amenant l'élève à verbaliser et donc conscientiser ce qu'il souhaite travailler, permettrait en retour à l'élève de percevoir son travail comme cause des progrès.
- **Hypothèse H4** : Le dispositif « two stars and a wish » amenant l'élève à verbaliser et donc conscientiser ce qu'il a réussi et luttant contre les comparaisons sociales ascendantes (car réalisé en petit groupe d'APC) permettrait de favoriser la perception réfléchie des compétences.

Le dispositif mis en œuvre pour répondre à cette problématique a été réalisé en trois temps qui seront décrits puis analysés.

5.2. Présentation du dispositif :

Premier temps :

- Identifier parmi les 25 élèves d'une classe de CE2 ceux présentant le plus fort profil d'illusion d'incompétence. Pour ce faire, après avoir obtenu un accord parental, j'ai utilisé le questionnaire de passation imagée développé par Harter (1982, 1983) qui a été mis en œuvre pour définir les facteurs intervenant dans l'illusion d'incompétence (Marcotte, 2004). Ce test permet de définir si les élèves perçoivent ou non ces compétences.
- Un classement des élèves de la classe de celui présentant le plus fort profil à celui présentant le plus faible profil d'illusion d'incompétence a alors été établi en confrontant les résultats du test à ceux des évaluations d'orthographe ayant eu lieu toute l'année en classe.

Deuxième temps :

- Le dispositif « Two stars and a wish » a été mené en séances d'APC avec les quatre élèves retenus lors du premier temps (c'est-à-dire présentant le plus fort profil).

Troisième temps :

- Un entretien est mené avec les élèves pour évaluer les éventuels effets du dispositif sur l'illusion d'incompétence en dictée. La même passation que celle faite au premier temps du dispositif aurait pu être menée et aurait permis une analyse des conséquences de l'évaluation positive « two stars and a wish » sur l'illusion d'incompétence en dictée plus rigoureuse. Toutefois, pour des raisons de faisabilité, et compte tenu de la durée importante de la passation, un entretien est apparu davantage réalisable dans le temps imparti.



- Une analyse de cet entretien a permis de conclure quant aux effets d'un dispositif d'évaluation positive de la dictée en séance d'APC sur de l'illusion d'incompétence de certains élèves.

5.3. Description et analyse du dispositif

5.3.1. Premier temps : identification des élèves présentant une illusion d'incompétence

5.3.1.1 Description :

Afin de travailler sur l'effet éventuel de l'évaluation positive comme outil de lutte contre l'illusion d'incompétence, il fallait en premier lieu parvenir à identifier les élèves qui présentaient ce profil. Marcotte, dans sa thèse de 2004 *L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire*, utilise un test auprès de sa cohorte d'enfants pour identifier les facteurs responsables. J'ai alors utilisé ce test (**voir annexe 1**) qui reprend « le mode de passation développé par Harter (1982). « Pour chaque énoncé, l'enfant doit indiquer entre deux groupes d'élèves (le groupe des cercles ou celui des carrés), celui qui est le plus semblable à lui. Par la suite, selon le groupe auquel il s'est identifié, il doit faire une marque dans la grande figure, si la description s'applique *très bien* à lui, ou dans la petite figure s'il considère que la description s'applique seulement *un peu* à lui. Le groupe des cercles est invariablement mentionné en premier et le groupe des carrés en second, mais les items sont construits de façon à ce que les affirmations positives et négatives soient réparties aléatoirement entre les cercles et les carrés. » (Marcotte, 2004).

La passation de ce test s'est déroulée en classe entière, sur trois jours différents, durant, chaque fois, 20 minutes afin de garder un niveau de concentration optimal. J'ai pris le temps au préalable d'expliquer clairement le fonctionnement de celui-ci et de m'assurer d'une bonne compréhension des élèves. J'ai également insisté sur le fait que ce test était confidentiel et que je n'attendais aucune réponse, qu'il n'y avait ni « bonne » ni « mauvaise » réponse. Ces précautions avaient pour but d'obtenir des réponses honnêtes de la part des enfants.

Les différentes passations imagées renvoient aux différents facteurs (perception des compétences, estime de soi, perfectionnisme négatif, attributions causales) intervenants dans l'illusion d'incompétence comme décrits ci-dessous :

Facteurs	TEST CONCU AU REGARD DES FACTEURS ¹⁵
Perception générale des compétences	Passation imagée 1 : Les perceptions de compétence scolaire ont été mesurées à l'aide de six items,

¹⁵ Méthodologie de la thèse *L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire*, Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte, 2006



	traduits et adaptés en français (Guilbert, 1990) du « <i>Perceived Competence Scale for Children</i> » (Harter, 1982), dont voici un exemple : « Dans le groupe des cercles, les élèves sont très bons à l'école » mais « Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas très bons à l'école ».
Perfectionnisme Rapport à l'échec / à la réussite :	Passation imagée 2 : mesurée par l'Échelle de Perfectionnisme Positif et Négatif (Seidah, Bouffard et Vezeau, 2002) qui est un instrument validé en français du Positive and Negative Perfectionism Scale (Terry-Short, Owens, Slade et Dewey, 1995). L'item qui suit fait partie de la mesure : « Dans le groupe des cercles, les élèves ont honte d'eux si leur travail n'est pas parfait » mais « Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas honte d'eux, même si leur travail n'est pas parfait ».
Attributions causales	Passation imagée 3 mesurée à l'aide d'énoncés modifiés de la version francophone adaptée et validée en français (Bouffard-Bouchard, Bordeleau et Dubé, 1991) du questionnaire de Skinner, Chapman et Baltes (1988a). Quatre types d'attributions causales ont été retenus et proposés pour les situations de réussite et d'échec, c'est-à-dire les attributions à l'effort, à l'habileté, à la chance et à la cause inconnue. Chacun de ces types d'attributions a été mesuré à l'aide de quatre énoncés, deux portant sur les situations de réussite et deux sur les situations d'échec.
Estime de soi générale	Passation imagée 4 mesurée à l'aide de cinq énoncés de la Mesure de l'estime de soi à l'adolescence, l'adaptation en langue française par Bouffard et al. (2002) du Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988). Voici un des items : « Dans le groupe des cercles, les élèves aiment bien leur façon de se comporter » mais « Dans le groupe des carrés, les élèves aimeraient se comporter autrement ».
Perception de compétences en français	Passation imagée 5 mesurée à l'aide d'énoncés développés par Bordeleau (2000). Voici un des items de l'instrument : « Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que s'ils le veulent, ils peuvent avoir des bonnes notes en français » mais « Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que même

	<p>s'ils le veulent, ils ne peuvent pas avoir des bonnes notes en français. »</p> <p>Les <i>perceptions réfléchies par les parents</i> sont mesurées pour chaque matière à l'aide de quatre items dont voici un exemple : « dans le groupe des cercles, les parents pensent que leur enfant est très bon en français » mais « dans le groupe des carrés, les parents pensent que leur enfant n'est pas très bon en français ».</p>
<p>Motivation en français Peu de motivation, faible attention</p>	<p>Passation imagée 6 La <i>motivation intrinsèque</i> envers chaque matière est mesurée à l'aide de quatre items tirés du « <i>Young Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory</i> » (Gottfried, 1990), traduits et adaptés en français par Bordeleau et Bouffard (1999). Voici en exemple un des items proposés : « Dans le groupe des cercles, les enfants sont contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire du français » mais « Dans le groupe des carrés, les enfants ne sont pas contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire du français ».</p>

Suite à cette passation, pour chaque item du test, ayant chacun 4 réponses possibles, j'ai attribué des points (un maximum de 4 points pour l'anti-profil et un minimum de 1 point pour le profil). Ainsi, j'ai obtenu pour chaque élève des points par item, et eux-mêmes étant regroupés par facteurs intervenant dans l'illusion d'incompétence, il en résultait des scores par élève par facteur intervenant dans l'illusion d'incompétence. Pour chaque facteur, les différentes variables étaient testées par des items différents.

5.3.1.2 Analyse des résultats :

J'ai tout d'abord procédé à une normalisation des résultats afin que le poids du nombre de questions par variables n'intervienne pas dans le résultat final (**voir annexe 2**).

De plus, je n'ai pas tenu compte de deux questions concernant l'attribution à l'effort et l'habileté, me semblant trop ambiguës pour être utilisables : D'après Marcotte, les élèves présentant une illusion d'incompétence attribuent leur réussite d'avantage à l'effort qu'à leurs habiletés. Néanmoins, pour l'affirmation : Les élèves pensent que quand ils réussissent mal, ils n'ont pas travaillé assez fort il me semblait difficile de différencier le cas d'un enfant qui répondrait positivement à cela parce qu'un insuffisant travail serait la raison objective de difficultés réelles, du cas d'un élève qui répondrait à cela car il présenterait une illusion d'incompétence. De même l'affirmation : Les élèves pensent que s'ils ne sont pas intelligents

ils auront de mauvaises notes à l'école, paraissait difficilement interprétable. Qu'est-ce qu'être intelligent pour un enfant de 8 ans ? N'associent-ils pas la réussite scolaire à « l'intelligence » ?

Aussi, souhaitant appréhender dans quelles mesures l'évaluation positive en dictée permettait de lutter contre l'illusion d'incompétence, il me fallait coupler les résultats du premier test au score des élèves aux évaluations d'orthographe grammaticale et de dictée. Ne souhaitant pas définir arbitrairement un « score seuil » à partir duquel un enfant présenterait une illusion d'incompétence, j'ai fait le choix de classer les élèves de la classe hiérarchiquement, de celui présentant le plus fort profil à celui présentant le plus faible profil d'illusion d'incompétence.

Pour ce faire, après avoir obtenu des résultats totaux au test psychologique (un score par facteur et par élève) et aux évaluations (un score par compétences en orthographe grammaticale) j'ai effectué deux sous classements des élèves : du plus haut score au plus faible pour les deux tests (psychologique et orthographique). Puisqu'un élève qui présenterait une illusion d'incompétence aurait un faible score au test psychologique mais un score élevé aux évaluations, il fallait alors inverser l'ordre de classement des scores orthographiques. Ainsi les enfants au dernier rang de chaque classement sont les élèves qui ne se trouvent pas compétents (faibles résultats au test psychologique) avec pourtant de bons résultats donc compétents en orthographe. Suite à cela, la somme des rangs des élèves des deux sous classements a été effectuée. Ainsi l'élève avec la somme des rangs la plus élevée est celui qui présente la plus grande illusion d'incompétence parmi les élèves de la classe. **(voir annexe 3 et schéma explicatif ci-dessous).**

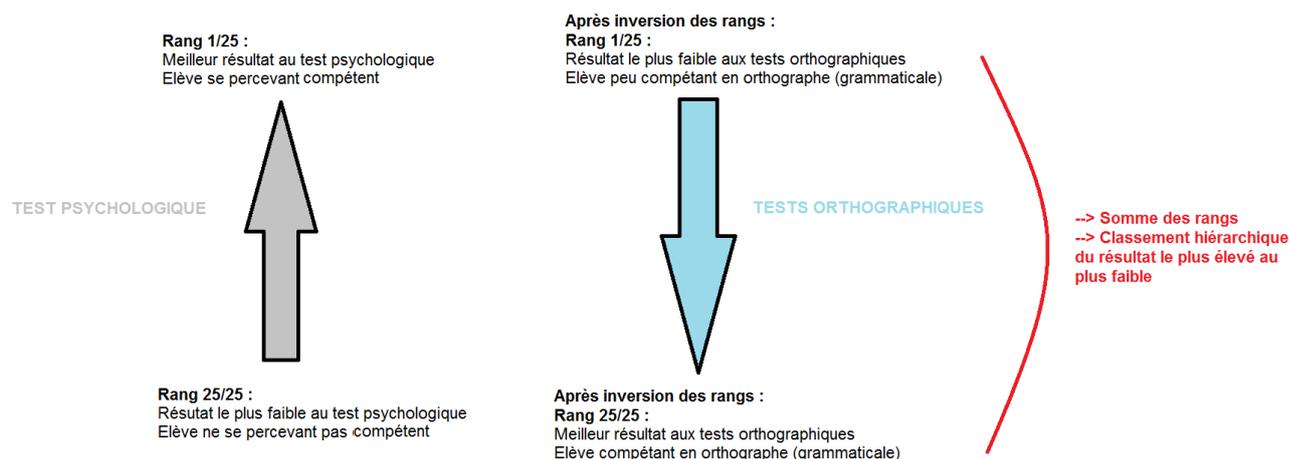


Schéma explicatif du traitement des données 1

Parmi les 5 premiers élèves de la classe avec le plus fort profil, j'ai choisi de travailler avec seulement quatre d'entre eux, le cinquième présentant une forte dyslexie, il me semblait qu'il y aurait de trop nombreux biais au dispositif en dictée.

Parmi les 4 élèves retenus, seulement trois seront mentionnés, le quatrième ayant été absent à 2 des 3 séances d'APC. Ces trois élèves seront nommés A, B, et C.

Face à l'échantillon très faible d'élèves concernés par le dispositif, les résultats ne pourront être généralisables, ils témoigneront seulement d'un travail ponctuel sur un groupe restreint d'élèves d'une classe de CE2.

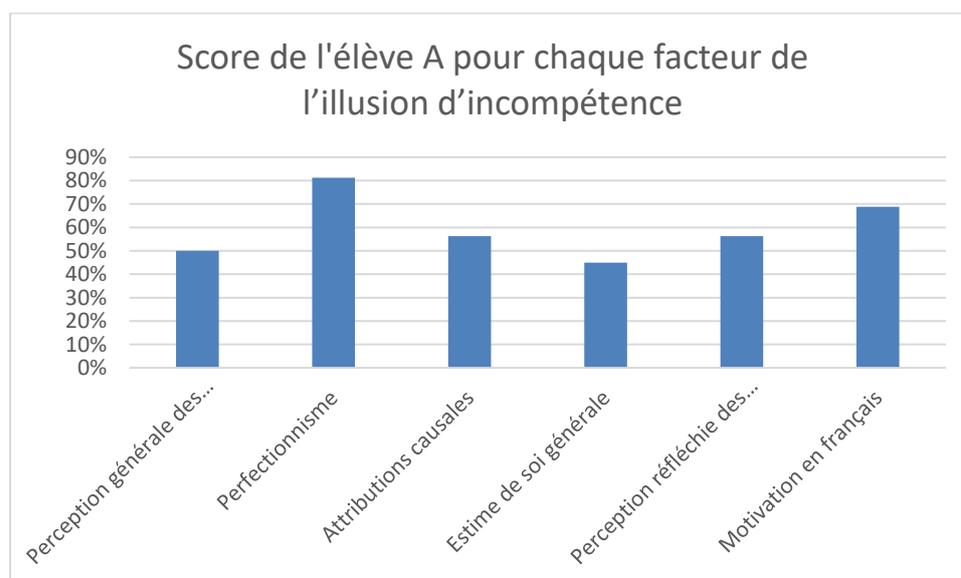
5.3.1.3 Analyse des trois profils des élèves retenus au regard des facteurs intervenant dans l'illusion d'incompétence :

Les résultats normalisés des trois élèves retenus permettent d'établir un profil pour chacun en identifiant les facteurs de l'illusion d'incompétence les plus marquants.

Score des élèves pour chaque facteur de l'illusion d'incompétence, 100% correspondant à l'anti-profil.

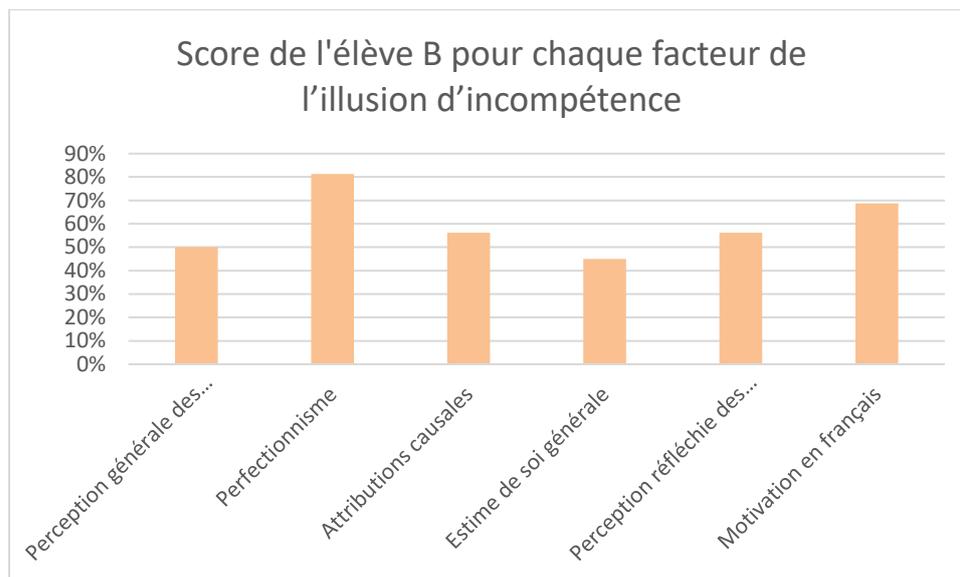
FACTEURS DE L'ILLUSION D'INCOMPETENCE	ELEVE A	ELEVE B	ELEVE C
Perception générale des compétences	45%	35%	50%
Perfectionnisme	56,25%	68,75%	81,25%
Attributions causales	90,6%	93,75%	56,25%
Estime de soi générale	30%	40%	45%
Perception réfléchie des compétences en français	62,5%	62%	56,25%
Motivation en français	93,75%	75%	68,75%

Profil de l'élève A :



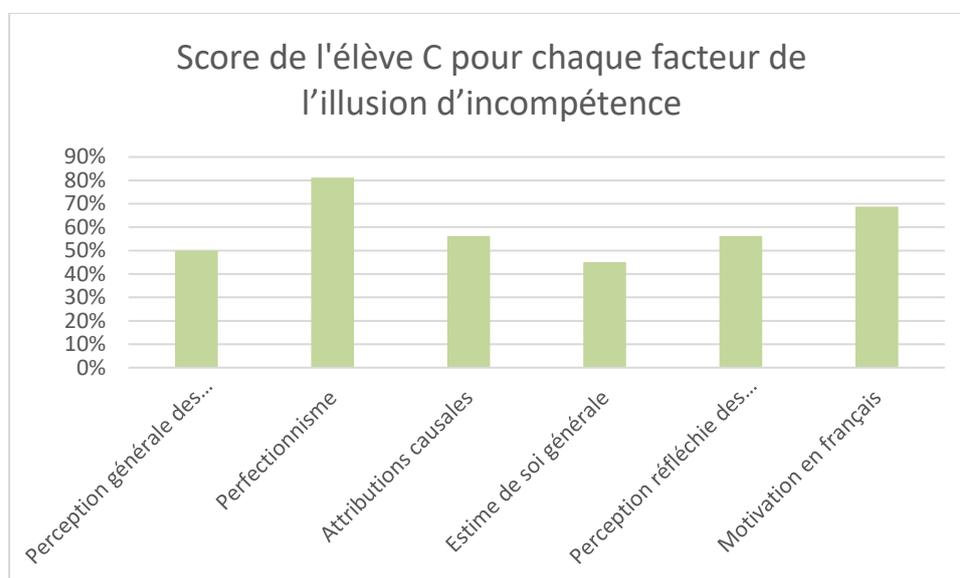
Cet élève présente une très faible estime de soi, ainsi qu'une faible perception de ses compétences, bien que celles-ci soient davantage perçues par l'élève en français que de manière générale dans le travail scolaire. Le perfectionnisme négatif est aussi une cause importante de l'illusion d'incompétence de cet élève.

Profil de l'élève B :



Cet élève présente une faible perception des compétences. A nouveau, celles-ci sont davantage perçues par l'élève en français que de manière générale dans le travail scolaire. Les autres facteurs impliqués dans l'illusion d'incompétence de l'élève B sont (dans l'ordre d'importance relative pour l'élève) une faible estime de soi puis un important perfectionnisme négatif.

Profil de l'élève C :



Les facteurs impliqués dans l'illusion d'incompétence de cet élève sont les suivants : une faible estime de soi et une faible perception de ses compétences, bien que celles-ci soient davantage perçues par l'élève en français que de manière générale dans le travail scolaire. Puis interviennent les attributions causales et enfin, il en résulte une motivation inférieure en français à celle des autres élèves de la classe (74% en moyenne).

5.3.2. Second temps : L'évaluation positive « two stars and a wish » au service de la dictée en APC :

5.3.2.1 Description de la mise en œuvre :

Pour chaque séance seront détaillés les attendus de fin de cycle et compétences des programmes de 2016, les objectifs d'apprentissage, et le déroulement.

5.3.2.1.1. Séance 1 : évaluation diagnostique

Attendu de fin de cycle : Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).

Compétence : Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement

Objectifs d'apprentissage :

Conjugaison : Conjuguer au présent de l'indicatif des verbes fréquents

Orthographe grammaticale : Réaliser les accords dans le groupe nominal (article, nom, adjectif) et entre le verbe et son sujet

Pas de difficultés lexicales pour focaliser l'attention des élèves et leurs justifications sur les accords dans le GN et GV.

Déroulement :

1) Dictée : Sur le cahier de progrès - déroulement type dictée du jour, connu des élèves :

- La maitresse lit 2 fois la dictée, les élèves mémorisent « Vianney et moi, nous observons les élèves : Arsène mange une jolie pomme, Lou et Amélie préfèrent de bons gâteaux. »

- Les élèves répètent la phrase.

- Les élèves explicitent ce à quoi il faut faire attention dans cette dictée → accords dans le GN et accords S/V. La maitresse note cela au tableau pour en garder une trace pour la relecture.

- La maitresse dicte, les élèves écrivent.

- Relecture de la dictée par la maitresse, les élèves pointent mot à mot au crayon à papier.

- Les élèves encadrent les verbes et soulignent les sujets et relisent leur travail → Étayer avec l'affichage méthodologique + la collecte initiale des difficultés auxquelles il faut veiller.

- Correction collective : les élèves posent leur crayon : ils proposent leurs graphies, la maitresse note au tableau. Les élèves justifient leurs graphies, la validation se fait par l'ensemble des élèves.

- Les élèves corrigent leur travail.

2) Mise en oeuvre du dispositif « two stars and a wish » :

Oralement puis dans le cahier de progrès, chaque élève explicite individuellement :

- deux compétences maîtrisées ou partiellement maîtrisées (ex : j'ai réussi à accorder un verbe avec son sujet)
- une difficulté à améliorer et travailler lors des prochaines séances d'APC

→ Les trois élèves A, B, et C ont tous trois soulevé des réussites communes : certains groupes nominaux, verbes sont correctement accordés. Les trois élèves ont eu des difficultés à reconnaître donc accorder certains verbes et groupes nominaux : certains verbes étaient orthographiés avec les marques du pluriel des noms et inversement. Si les élèves ne parvenaient pas seuls à énoncer cela, ils y sont parvenus avec un étayage de l'enseignant. C'est la difficulté qu'ils ont souhaité travailler lors de la séance suivante.

5.3.2.1.2. Séance 2 : Différencier un GN d'un verbe

Attendu de fin de cycle : Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).

Compétence : Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement

Objectif d'apprentissage : Différencier un GN d'un verbe pour réaliser correctement les accords.

Déroulement :

Rappels :

- En appui sur le cahier de progrès, les E rappellent ce qu'ils souhaitent travailler
- Différencier un groupe nominal d'un verbe pour appliquer correctement les marques d'accord.
- Reconstruction collective des procédures pour identifier un verbe et un groupe nominal, en appui sur les affichages méthodologiques de la classe.

Appropriation : Présentation du jeu : piocher une carte, donner la nature du mot ou du groupe de mot souligné, autocorrection au dos de la carte, gain d'un jeton par réponse correcte, et gain d'un jeton supplémentaire pour l'explicitation de la chaîne d'accord (ex : c'est un nom au pluriel : je mets un -S. C'est un verbe dont le sujet peut être remplacé par « ils » : je mets - ENT)

Jeu des élèves avec la maitresse.

Réinvestissement : Evaluation formative à l'ardoise : déroulement type dictée du jour connu des élèves. (voir séance1)

Dictée de groupes nominaux et phrases simples : « les jolis chiens / les jolis chiens mangent / Les grands et jolis chiens mangent dans une grande gamelle. »

5.3.2.1.3. Séance 3 : Différencier un groupe nominal d'un verbe

Identique à la séance 2.

5.3.2.1.4. Séance 4 : Evaluation sommative

Attendu de fin de cycle : Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).

Compétence : Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement

Objectifs d'apprentissage :

Conjugaison : Conjuguer au présent de l'indicatif des verbes fréquents

Orthographe grammaticale : Réaliser les accords dans le groupe nominal (article, nom, adjectif) et entre le verbe et son sujet

Pas de difficultés lexicales pour focaliser l'attention des élèves et leurs justifications sur les accords dans le GN et GV.

Déroulement : Dictée : dans le cahier de progrès – déroulement type dictée du jour, connu des élèves.

- La maitresse lit 2 fois la dictée, les élèves mémorisent

« **Deux enfants sages mangent des bonnes tartes sucrées** »

- Les élèves répètent la phrase

- Les élèves explicitent ce à quoi il faut faire attention dans cette dictée → accords dans le GN et accords S/V

- La maitresse dicte, les élève écrivent

- Relecture de la dictée, les élèves pointent mot à mot au crayon à papier.

- Les élèves encadrent les verbes et soulignent les sujets. → Étayer avec l'affichage méthodologique et la collecte des difficultés auxquelles il faut veiller.

- Correction collective : les élèves posent leur crayon : ils proposent leurs graphies, la maitresse note au tableau. Les élèves justifient leurs graphies, la validation se fait par l'ensemble des élèves.
- Les élèves corrigent leur travail.
- **Réinvestissement** : Réécriture (second jet) de la dictée sur le cahier de progrès en cachant le premier jet.

5.3.2.2 Analyse du choix du déroulement des séances d'APC

Chaque modalité de travail choisie, vise un objectif précis, comme détaillé ci-dessous :

Tout d'abord, la dictée du jour permet d'outiller les élèves dans leur réflexion sur la langue en faisant évoluer leurs procédures et leurs justifications : il s'agit de les amener à passer de procédures sémantiques à des procédures morphosyntaxiques ancrées sur les relations entre les mots. Ces situations d'apprentissage amènent l'élève à justifier ses choix orthographiques et permettent donc à l'enseignant et l'enfant de connaître les besoins et réussites.

En outre, les séances 2 et 3 de remédiation, utilisent le jeu comme moyen d'apprentissage. Le jeu représente un outil efficace d'apprentissage pour les raisons suivantes :

« Le jeu *motive* l'élève, facilite sa concentration, son recours à la mémoire. En effet, Le jeu amène l'enfant à *se dépasser* ; poussé par ses partenaires, celui qui joue doit s'impliquer, se concentrer, réfléchir. Il ne le fait plus pour satisfaire l'adulte, parent ou enseignant, mais pour gagner, pour être reconnu par les autres, devenir un membre reconnu de la classe. Grâce au jeu, l'élève est *actif* : il découvre à travers sa fonction de partenaire, qu'il a un rôle à jouer, [...] il prend plaisir à partager, à échanger. [...]Le jeu conduit à s'exprimer, à *clarifier sa pensée* , à justifier ses choix, à argumenter, il contribue à perfectionner son langage. Le jeu aide l'élève à *développer des compétences* exercées différemment et à d'autres moments à l'école, car de nombreux jeux sollicitent des connaissances et des savoir-faire qui sont l'objet même de l'enseignement (arithmétique, géométrie, vocabulaire, syntaxe, histoire, géographie...) »¹⁶

Ainsi mettre en place un dispositif de travail par le jeu visait une meilleure motivation et concentration de l'élève, apportées par le jeu en lui-même et le rapport aux pairs induit de fait. De plus, le jeu représentait un moyen d'amener l'élève à justifier, donc mettre en mots et clarifier, ses procédures, réinvestissant les compétences orthographiques travaillées.

¹⁶ Les cahiers pédagogiques, N°448 - Dossier "Le jeu en classe" décembre 2006, Un mode d'apprentissage efficace, Par Evelyne Vauthier, IEN Paris.



Enfin, le dispositif « two stars and a wish » mené en APC, a été choisi pour essayer de lutter contre l'illusion d'incompétence en intervenant sur chacun des facteurs.

- Il tend vers une autoévaluation avec des standards objectifs puisque l'enfant énonce clairement ce qu'il réussit et ce qu'il souhaite retravailler. De ce fait, étant amené à écrire donc conscientiser deux réussites, ce dispositif permet de lutter contre la non perception de ses compétences. En effet, si dans un premier temps certains élèves pensent n'avoir rien réussi, leur dictée comprenant des erreurs, ils parviennent par la suite à lister leurs réussites par le biais du « contrat » du dispositif à remplir. **(voir annexe 4)**. Enfin le fait de réaliser ce travail en APC et en groupe restreint d'élève permet de lutter contre la comparaison ascendante renforçant le non perception de ses compétences.

- Le dispositif permet une comparaison temporelle et personnelle. Il s'inscrit dans une dynamique de progrès personnelle, sans comparaison avec les pairs. Dans son cahier de progrès l'enfant garde une trace dans le temps de ses réussites et progrès. De plus, en fin d'apprentissage, revenir sur l'écrit de début de séquence où les enfants témoignaient de leur volonté de retravailler une notion, permet de prendre conscience des progrès qu'ils ont fait. Ainsi, valorisant la place de l'erreur, inhérente aux apprentissages (puisque sans erreurs, les élèves ne peuvent pas mettre en lumière une notion à retravailler) et source de progrès (car ce sont ces erreurs qui après le travail deviennent des réussites), ce dispositif lutte contre le perfectionnisme négatif.

- Ce dispositif permet aussi de lutter contre le sentiment de non contrôle de la réussite ou de l'erreur : Puisque les élèves verbalisent et écrivent clairement la compétence qu'ils souhaitent retravailler et la travaillent par la suite, ils ne peuvent alors plus attribuer leur réussite à la chance.

- Enfin, l'évaluation positive représentée par ce dispositif, étant par nature valorisante, et les encouragements de l'enseignant pouvant être davantage marqués en groupe réduit. Ceci permet alors de lutter contre une faible estime de soi. Néanmoins, le travail scolaire en dictée n'étant pas la seule cause d'une faible estime de soi, les effets du dispositif sur ce point risquent d'être minimes.

5.3.3. Troisième temps : évaluer les effets du dispositif d'évaluation positive « two stars and a wish » sur l'illusion d'incompétence en dictée de trois élèves de CE2.

5.3.3.1 Description :

Le travail effectué en APC avait pour but de valider ou invalider les hypothèses initiales que nous pouvons rappeler :

- **Hypothèse H1** : L'erreur étant le point de départ du dispositif et moteur du progrès et de la réussite, « two stars and a wish » permettrait de lutter contre le perfectionnisme négatif.

- **Hypothèse H2** : Ce dispositif d'évaluation positive valorise les réussites de l'élève, donc permettrait de renforcer l'estime de soi.
- **Hypothèse H3** : Le dispositif « two stars and a wish » amenant l'élève à verbaliser et donc conscientiser ce qu'il souhaite travailler, permettrait en retour à l'élève de percevoir son travail comme cause des progrès.
- **Hypothèse H4** : Le dispositif « two stars and a wish » amenant l'élève à verbaliser et donc conscientiser ce qu'il a réussi et luttant contre les comparaisons sociales ascendantes, (car réalisé en petit groupe d'APC) permettrait de favoriser la perception réfléchie des compétences.

L'importance relative pour chaque élève des quatre facteurs de l'illusion d'incompétence a été évaluée par le test initial. Ceci a alors permis d'établir des profils d'élèves, et trois d'entre eux ont alors expérimenté le dispositif. Par conséquent, il aurait été tout à fait envisageable d'avoir recours à ce même test en fin de dispositif pour analyser l'évolution de l'implication de ces facteurs chez ces trois élèves et valider ou non les hypothèses. Toutefois, étant donné le temps conséquent nécessaire à la passation du test et le temps réduit dont je disposais pour mener cette expérimentation, j'ai opté pour un autre moyen d'analyse. J'ai alors conçu un entretien, qui a été conduit oralement avec chacun des trois enfants. Avant cet échange, il a été précisé aux élèves qu'aucune réponse n'était attendue et qu'il n'y avait ni « bonne » ni « mauvaise » réponse.

Cet entretien a été conçu au regard du test initial (temps 1 du dispositif). Chaque paire de questions permet d'évaluer le positionnement de l'enfant vis à vis des quatre variables intervenant dans l'illusion d'incompétence comme en témoigne le tableau suivant.

Variables	Question
Perception générale des compétences	1) Réussis-tu mieux en APC ou en groupe classe les dictées ? Pourquoi ?
Perfectionnisme Rapport à l'échec / à la réussite :	2) Lorsque tu fais une fois une erreur dans une dictée dans l'accord du sujet et du verbe, cela veut-il dire que tu ne sais pas accorder un verbe ? Est-ce que si tu fais une fois une erreur dans une dictée, cela veut dire que tu es sûr-e d'en faire dans la dictée suivante ?



Attributions causales	3) Est-ce que tu saurais expliquer pourquoi tu as réalisé la dictée bilan sans erreur ? Est-ce que tu penses que tu as eu de la chance ?
Estime de soi générale	4) Je te propose deux phrases. De laquelle es-tu le plus proche ? - Certains élèves sont contents d'être comme ils sont - D'autres souhaiteraient être différents Pourquoi ?
Perception de compétences en français	5) Est-ce que tu peux me dire ce que tu sais faire en dictée ? Est-ce que tes parents trouvent que tu réussis en dictée ?
Motivation en français Peu de motivation, faible attention	6) Est-ce que tu aurais envie de faire de nouveaux APC en dictée ? Pourquoi ?

5.3.3.2 Justification du choix des questions :

Questions 1 : Demander à l'élève les modalités de travail qui lui permettent, selon lui, de mieux réussir, a pour but de l'amener à comparer le travail en grand groupe, où les comparaisons sociales ascendantes sont favorisées, au travail en petit groupe d'APC (trois élèves ici) où elles sont fortement limitées. La question « Pourquoi ? » permet de vérifier si la réponse de l'enfant renvoie ou non à ces comparaisons sociales. Cette question est plus précise ici que les items du test initial, évaluant globalement la réussite scolaire sans la lier au nombre d'élèves présents dans ce contexte. Or c'est ici ce nombre d'élèves qui doit être évalué pour répondre à l'hypothèse **H4**.

Questions 2 : Ces deux questions ont pour but d'évaluer le perfectionnisme négatif de l'élève. Construites sur le modèle de la passation imagée initiale numéro 2, elle doit estimer si l'élève infère à une erreur ponctuelle une incompétence et s'il anticipe au regard de cela un échec futur inéluctable. Il s'agit ici de valider ou invalider l'hypothèse **H1**.

Questions 3 : Ces deux questions ont pour but d'évaluer l'attribution causale de la réussite de l'élève. Construites sur le modèle de la passation imagée initiale numéro 3, elle permet

d'analyser ce à quoi l'élève attribue sa réussite, à ses compétences ou à de la chance. Il s'agit ici de valider ou invalider l'hypothèse **H3**.

Questions 4 : Ces questions reprennent celles de la passation imagée initiale numéro 3. Elles évaluent l'estime de soi générale pour valider ou non l'hypothèse **H2**.

Questions 5 : Ces deux questions tendent à évaluer la capacité de l'élève à percevoir ses compétences en dictées, afin d'analyser si le dispositif a permis cela. Pour ce faire les questions reprennent les items de la passation imagée numéro 5 et permettent de valider ou invalider l'hypothèse **H4**.

Questions 6 : Ces questions, construites sur le modèle de la passation imagée 6 permettent d'évaluer la motivation des élèves en français, et plus spécifiquement en dictée. Puisque la démotivation des élèves est une conséquence de l'illusion d'incompétence, évaluer cela apporte un retour quant à l'évolution de ces profils.

5.3.3.3 Transcription des réponses des élèves :

QUESTIONS	ELEVE A	ELEVE B	ELEVE C
1	« Je réussis mieux quand on fait les APC ensemble. En APC tu nous expliques mieux comme on est moins nombreux et tu nous explique plus doucement. »	« Je réussis mieux quand on fait les APC ensemble. En APC parce que je stresse moins parce que je stresse beaucoup quand on est en classe avec beaucoup de personnes. »	« Je réussis mieux quand on fait les APC ensemble. Moi je stresse trop en classe si j'ai faux, et là tu nous as réexpliqué pour les sujets et les verbes. »
2	« Non ça ne veut pas dire que je sais pas faire on a le droit de se tromper. Non je peux progresser avant la dictée suivante.»	« Non ça veut juste dire que je me suis trompé. Non parce que au début je me suis trompé et après j'ai eu juste. »	« Non, je me suis trompé des fois mais je sais faire. Non on peut réussir après si on a bien compris.»
3	« J'ai pas fait d'erreur parce que tu nous as mieux expliqué. Non c'est pas de la chance si j'ai réussi c'est	« Je n'ai pas fait d'erreur parce que la dictée était plus courte et on a plus de temps et je stresse moins.	« Je n'ai pas fait d'erreur parce que avant on a fait des jeux et du coup je comprends et je

	parce que j'ai progressé.»	Si je réussis c'est pas pour de la chance, c'est parce que je réfléchis. »	stresse moins parce que en classe je stresse quand c'est presque fini. C'est pas de la chance. »
4	« Je veux rester comme je suis. »	« Je veux rester comme je suis. »	« C'est compliqué à choisir. » → <i>Nombreuses reformulations supplémentaires pour aider l'élève à répondre. Il n'y parvient pas.</i>
5	« Avant je savais pas comment trouver les verbes parce que je ne savais pas qu'on pouvait regarder si on peut mettre je tu il... devant le verbe et du coup maintenant je sais faire. Avant maman elle me disait qu'il fallait que je progresse. »	« Maintenant j'accorde toujours bien le verbe et le sujet et les noms aussi. Mes parents ils me disent que je pourrais faire mieux mais que c'est quand même bien. »	« Moi je ne comprenais pas le verbe et le sujet et maintenant c'est mieux. Maman elle dit rien mais des fois elle me fâche. »
6	« OUI !! »	« Oui pour refaire les jeux »	« OUI !! »

5.3.3.4 : Analyse du questionnaire et des effets de l'expérimentation sur l'illusion d'incompétence des élèves A, B, et C

Pour chaque élève, le questionnaire sera analysé au regard de l'évolution de chacun des facteurs de l'illusion d'incompétence puis l'évolution de la motivation, conséquence de l'illusion d'incompétence sera développée.

5.3.3.4.1. Elève A

1^{er} facteur impliqué : L'estime de soi générale : Si celle-ci semble être le premier facteur impliqué dans l'illusion d'incompétence de cet élève, la réponse à la question 4 de

l'entretien final témoigne d'une bonne estime de soi. Il faut cependant souligner le fait que cette unique question n'est pas suffisante pour évaluer l'estime de soi générale d'un enfant et donc valider l'hypothèse **H2**.

2^{ème} facteur impliqué : une faible perception des compétences (davantage marquée de manière générale qu'en français) : L'élève perçoit davantage sa réussite en dictée en APC qu'en groupe classe. Or, le niveau de difficulté est le même.

Interprétation de l'entretien : Il semblerait donc que ce soit le dispositif de travail en nombre réduit qui favorise la perception des compétences de cet élève. Ceci diminue la comparaison ascendante et favorise ainsi la perception des compétences. De plus, un rythme plus lent de travail, moins stressant pour l'élève semble favoriser la perception des compétences. L'élève affirme mieux comprendre les aides de l'enseignante en APC qu'en groupe classe, or la nature des aides est la même. Le seul facteur variant entre le groupe classe et l'APC est le temps et la plus grande proximité de l'enseignante.

En ce qui concerne le travail en français, l'élève est capable de dire, avec ses mots, qu'il maîtrise une procédure de reconnaissance du verbe, permettant de l'accorder. En outre, l'élève affirme qu'avant la mise en œuvre du dispositif sa mère ne percevait pas ses compétences en français. Après le dispositif, il semblerait que la mère et l'enfant perçoivent ces compétences.

Pour cet élève l'hypothèse **H4** serait validée. La perception des compétences semble favorisée pour cet élève par une diminution des comparaisons sociales ascendantes et un rythme de travail plus adapté au sien, réduisant le stress engendré.

3^{ème} facteur impliqué : Le perfectionnisme négatif : L'élève ne semble plus anticiper d'une petite erreur la perspective d'échecs plus grands. L'élève souligne la place de l'erreur dans l'apprentissage, et anticipe non pas l'échec mais le progrès. L'hypothèse **H1** serait validée pour cet élève.

4^{ème} facteur impliqué : les attributions causales : Avant la mise en œuvre du dispositif l'élève ne semblait pas attribuer sa réussite à la chance. Ce n'est toujours pas le cas en fin de dispositif. Toutefois, l'élève attribue d'avantage sa réussite à l'aide apportée par l'enseignant qu'à ses capacités. Si le dispositif ne renforce pas l'attribution à la chance de la réussite, l'élève n'est pour autant pas encore capable de considérer son travail comme source de réussite. L'hypothèse **H3** n'est pas validée pour cet élève.

Conséquence de l'illusion d'incompétence : la motivation : L'élève était déjà motivé par le travail en français avant le dispositif et le reste en fin de dispositif. Si l'on ne peut pas conclure quant au fait que lutter contre l'illusion d'incompétence permet de remotiver l'élève dans ses apprentissages, on peut tout de même affirmer que pour cet élève, l'évaluation positive ne diminue pas la motivation déjà présente.



5.3.3.4.2. Elève B

1^{er} facteur impliqué : une faible perception des compétences (davantage marquée de manière générale qu'en français) : L'élève explique qu'il réussit mieux en groupe restreint.

Interprétation de l'entretien : Comme pour l'élève A, il semblerait que ce soit le dispositif de travail en nombre réduit qui favorise la perception des compétences de cet élève. Ceci diminue la comparaison ascendante et de fait, le stress de l'élève. Ceci favorise ainsi la perception des compétences. Si les parents de cet élève ne semblent pas percevoir de grandes compétences chez l'enfant en dictée, celui-ci parvient à le faire : il affirme avoir toujours réussi lors du dispositif à accorder les groupes nominaux et les verbes avec leur sujet. Ainsi l'hypothèse **H4** semble validée pour cet élève.

2^{ème} facteur impliqué : L'estime de soi : Comme pour l'élève A, la question 4 de l'entretien final témoigne d'une bonne estime de soi mais il faut cependant souligner le fait que cette unique question n'est pas suffisante pour évaluer l'estime de soi générale d'un enfant et donc valider l'hypothèse **H2**.

3^{ème} facteur impliqué : le perfectionnisme négatif : L'élève ne semble plus anticiper d'une erreur ou une incapacité à réussir.

Interprétation de l'entretien : L'élève semble dédramatiser l'erreur en disant « ça veut juste dire que je me suis trompé ». Ainsi, se tromper n'a pour lui pas d'incidence sur une future réussite. Il souligne même son progrès, en disant qu'après s'être trompé, il a réussi.

Le dispositif semble permettre à l'élève de percevoir l'erreur comme source de progrès et non plus comme prédiction d'échecs à venir. L'hypothèse **H1** serait validée pour cet élève.

4^{ème} facteur impliqué : Les attributions causales : L'élève ne semblait pas attribuer sa réussite à la chance avant la mise en œuvre du dispositif. Ce n'est pas non plus le cas après. L'élève est d'ailleurs conscient de sa responsabilité dans sa réussite puisqu'il dit « c'est parce que je réfléchis ». Toutefois, il attribue aussi sa réussite au contexte : moins de stress et plus de temps, ce qui peut être interprété ainsi : quand l'élève travaille sans stress (car sans comparaison ascendante en petit groupe, sans pression de temps, avec une plus grande proximité de l'enseignante) il arrive davantage à percevoir son travail comme source de réussite. L'hypothèse **H3** semble être validée pour l'élève B.

En revanche, il attribue aussi sa réussite à la taille de la dictée. Il pense que la dictée était plus courte donc présentait moins de chance de se tromper, or ce n'est pas le cas. On peut donc interpréter ceci ainsi : si l'élève perçoit son travail comme cause de sa réussite, il semble rester encore, aux yeux de cet enfant, des facteurs qu'il ne maîtrise pas, entrant en jeu dans sa réussite (tels que la chance). Ceci nuance donc la validation de l'hypothèse **H3** pour cet élève B.

Conséquence de l'illusion d'incompétence : la motivation : L'élève était déjà motivé par le travail en français avant le dispositif et le reste en fin de dispositif. Si une diminution de l'illusion d'incompétence favorise la motivation en retour, le jeu comme moyen d'apprentissage (modalité de travail pour remédier aux difficultés suite à la dictée diagnostique en APC) favorise aussi la motivation pour cet élève.

5.3.3.4.3. Elève C

1^{er} facteur impliqué : Une faible estime de soi : Si l'estime de soi de cet élève est très faible avant la mise en œuvre du dispositif, rien n'indique une amélioration. L'hypothèse **H2** n'est pas validée pour cet élève. En effet, n'étant pas capable de s'identifier à l'une des deux phrases (la première plutôt représentative d'une bonne estime de soi, la seconde plutôt représentative d'une faible estime de soi), malgré plusieurs relances de l'enseignante, il n'est pas possible de conclure que l'estime de soi de l'élève a progressé positivement.

2^{ème} facteur impliqué : une faible perception des compétences (davantage marquée de manière générale qu'en français) : Cet élève semble percevoir davantage ses compétences en groupe restreint d'APC qu'en grand groupe classe. Il explique que son stress est diminué. Ainsi, en diminuant les comparaisons sociales ascendantes et en donnant à cet élève davantage de temps pour travailler, son stress est réduit et il perçoit davantage ses compétences : il affirme en effet avoir progressé mais ne parvient pas encore à expliciter pour quelle notion. Il perçoit donc ses compétences, là où sa mère ne semble pas y parvenir, mais sans pour autant être capable d'expliquer le champ de la compétence. Ceci peut être dû à un manque de sollicitations de l'enseignante pour faire reformuler précisément à l'élève ce qu'il apprend. Néanmoins, l'hypothèse **H4** semble être validée pour cet élève.

3^{ème} facteur : Les attributions causales : Si l'élève attribuait ses réussites à la chance avant le dispositif, ce n'est plus le cas en fin de dispositif. Il est alors capable d'affirmer que sa réussite est due à ses capacités d'une part et à une diminution du stress d'autre part. Ainsi nous pouvons interpréter le fait que cet élève a conscience que le stress nuit à sa réussite. En outre, en expliquant qu'il réussit mieux parce qu'il a fait des jeux, cet élève attribue sa réussite à son travail puisque les jeux menés lors de ces APC ne représentaient qu'un outil au service du travail. L'hypothèse **H3** semble être validée pour cet élève.

4^{ème} facteur : Le perfectionnisme négatif : Ce facteur était peu impliqué chez cet élève avant la mise en œuvre du dispositif. Après la mise en œuvre du dispositif, l'élève explique que s'il commet une erreur, il peut pour autant avoir compris la notion, et se tromper mais réussir par la suite s'il a compris. Ainsi l'hypothèse **H1** serait validée pour cet élève.

Conséquence de l'illusion d'incompétence : la motivation : Si cet élève était bien moins motivé que les autres élèves de la classe en français, il semble l'être désormais. Ainsi cela confirmerait le fait qu'une diminution de l'illusion d'incompétence permet à l'élève, en



retour, d'être davantage motivé à entrer dans les apprentissages. N'ayant plus peur d'échouer car percevant ses compétences il s'autorise à travailler.

5.4. Retour sur les hypothèses :

5.4.1. Retour sur l'hypothèse H1 : « L'erreur étant le point de départ du dispositif et moteur du progrès et de la réussite, « two stars and a wish » permettrait de lutter contre le perfectionnisme négatif. »

Cette hypothèse a été validée pour les trois élèves.

Ce facteur était impliqué de manière prononcée pour deux des trois élèves et dans une moindre mesure pour le troisième. Le dispositif semble réduire son impact. En effet les élèves perçoivent nettement le fait qu'une erreur n'est pas prédictive d'échec à venir, puisque leurs erreurs représentent au contraire le moteur du progrès, en étant le point de départ du travail. En effet les élèves ont été amenés à noter dans le cahier de progrès la difficulté à travailler (le vœu) en début de séquence. Puis suite à la dictée bilan de séquence, étant parvenus à dépasser cette difficulté, les élèves l'ont alors notée comme réussite dans le cahier de progrès.

Ainsi, il semblerait que pour qu'une modalité d'évaluation positive lutte contre le perfectionnisme négatif, elle doit mettre en avant le rôle de l'erreur dans le processus d'apprentissage. L'évaluation positive ne doit pas seulement valoriser les réussites de l'élève, mais bien souligner l'erreur comme étant le point de départ d'un apprentissage aboutissant à la réussite. En faisant cela, l'élève n'associera plus l'erreur à une incapacité de travailler de sa part ni à un échec à venir, mais il verra plutôt en l'erreur le début d'une séquence d'apprentissage qui se conclura par une situation de réussite. Dès lors la motivation est davantage présente comme il a été possible de le constater lors de l'entretien final (question 6).

5.4.2. Retour sur l'hypothèse H2 : « Un dispositif d'évaluation positive valorisant les réussites de l'élève, cela permettrait de renforcer l'estime de soi. »

L'estime de soi était faible chez les trois élèves et semble être en progrès pour deux d'entre eux. Néanmoins, les questions de l'entretien final ne sont pas suffisantes pour évaluer l'estime de soi générale des élèves. Pour autant, il est possible de dire qu'un dispositif d'évaluation positive soulignant les réussites de l'élève couplé à une situation de travail en petit groupe où l'enseignant a davantage de temps pour valoriser chacun, ne peut que favoriser l'estime de soi des élèves.



5.4.3. Retour sur l'hypothèse H3 : « Le dispositif « Two stars and a Wish » amenant l'élève à verbaliser et donc conscientiser ce qu'il souhaite travailler, permettrait en retour à l'élève d'attribuer son travail comme cause des progrès. »

Des difficultés à attribuer son travail et ses compétences personnelles comme source de la réussite étaient très présentes chez un élève (C) avant la mise en œuvre du dispositif, et dans une moindre mesure chez les deux autres élèves (A et B). Nous pouvons donc conclure que pour deux élèves sur trois, (B et C), le dispositif semble avoir permis d'amener les enfants à prendre conscience des causes réelles de leur réussite. Les trois élèves sont conscients que la chance n'a aucun impact sur leur réussite. Toutefois, un élève (B) en attribuant sa réussite en partie au fait que la dictée serait moins longue en APC qu'en classe entière (ce qui n'est pas le cas), nous pouvons conclure que cet élève pense avoir moins de chance de commettre des erreurs dans ces dictées réduites selon eux. Ceci nuance donc la conclusion. La réussite n'est pas uniquement attribuée à des causes objectives.

Par ailleurs, les élèves associent aussi à leur travail les conditions dans lesquelles est effectué le travail comme source de réussite : augmentation du temps laissé pour travailler, diminution du stress en groupe d'élèves réduit. Les questions de l'entretien relatives à l'hypothèse **H3** avaient pour but d'évaluer dans quelles mesures l'élève attribuait sa réussite à un critère objectif. Comme le rappelle Marcotte dans sa thèse, « les élèves ayant une illusion d'incompétence expliquent leurs réussites et leurs échecs par des raisons sur lesquelles ils ne peuvent exercer de contrôle. [...] Ils croient que les échecs et les réussites peuvent survenir sans qu'ils en connaissent la raison ». Si en expliquant les réussites par une diminution du stress, une augmentation du temps de travail, les élèves font appel davantage aux conditions de travail qu'au travail lui-même, il s'agit tout de même de facteurs sur lesquels ils exercent un contrôle, ils connaissent la raison. On peut en effet penser qu'objectivement un élève a plus de chance de réussir quand il est moins stressé et dispose de plus de temps pour réfléchir et travailler.

Ainsi, le dispositif d'évaluation positive « two stars and a wish » semble en effet aider l'élève à percevoir son travail comme source de réussite, puisqu'il est amené à expliciter ce qu'il travaille en l'écrivant.

Il est donc possible de valider l'hypothèse H3 pour deux élèves sur trois.

Un dispositif d'évaluation positive doit donc, pour lutter contre l'illusion d'incompétence, permettre à l'élève de prendre conscience de la place du travail comme moteur des apprentissages. Le dispositif permet cela en faisant écrire à l'enfant ce qu'il réussit et souhaite encore travailler. Ce travail métacognitif permet de diminuer non seulement le perfectionnisme négatif mais aussi les attributions à la chance de la réussite.

5.4.4. Retour sur l'hypothèse H4 : « Le dispositif « two stars and a wish » amenant l'élève à verbaliser et donc conscientiser ce qu'il a réussi et en luttant contre les comparaisons sociales ascendantes permettrait de favoriser la perception réfléchie des compétences. »

Les trois élèves percevaient difficilement leurs compétences (de manière générale et en français) avant la mise en œuvre du dispositif et les percevaient en fin de dispositif. S'ils étaient tous capables de verbaliser le fait qu'ils avaient réussi leur dictée, expliquer précisément ce qu'ils réussissaient a été plus difficile pour l'un d'entre eux. Ceci pourrait être amélioré si le dispositif était mis en place plus longtemps puisqu'il amène les élèves à définir et écrire ce qu'ils réussissent. Ce travail métacognitif a été très difficile à réaliser pour l'ensemble des élèves, qui en séance 1, ont tous eu besoin d'un étayage de l'enseignante pour expliciter leurs réussites et souhaits de travail. Tous les élèves soulignent également être moins stressés en petit groupe. Il n'y a alors plus (ou peu) de comparaisons ascendantes, et de ce fait, ne se comparant pas à un élève plus compétent qu'eux, les élèves sont davantage à même de percevoir leurs compétences. Ceci est vrai même dans le cas où les parents ne montrent pas aux enfants qu'ils les considèrent comme compétents.

Ainsi un dispositif d'évaluation positive, pour aider l'élève à percevoir ses compétences doit l'amener à les verbaliser. Toutefois, pour pouvoir verbaliser ses compétences, il faut que l'élève en ait pris conscience grâce à un enseignement explicite. Sans cela, il ne pourra réaliser cette métacognition favorisant la perception des compétences mais aussi les apprentissages en eux-mêmes, et donc l'engagement et la motivation de l'élève. Nicole Devolvé¹⁷ rappelle en effet que la métacognition, représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser, est un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde. C'est le rôle de l'enseignant que de construire des séquences et activités en réfléchissant à la place de la métacognition en leur sein. Ceci favorise alors la perception des compétences mais aussi les apprentissages en eux-mêmes, et donc l'engagement et la motivation de l'élève.

¹⁷ Métacognition et réussite des élèves, Nicole Devolvé, Cahiers Pédagogiques [en ligne], 12/ 2006



6. Conclusion : Réponse à la problématique et mise en perspective :

Une évaluation positive (sur le modèle du dispositif « two stars and a wish ») de la dictée négociée en APC en CE2 permet de diminuer l'illusion d'incompétence en luttant contre ses quatre facteurs : le fait d'amener les élèves à verbaliser leurs réussites et leurs difficultés à retravailler, permet à l'élève de réaliser qu'une erreur est le point de départ d'un travail aboutissant à la réussite, de percevoir ce qu'il sait faire et d'attribuer sa réussite à son travail.

Un contexte de travail en groupe restreint et offrant un temps de travail plus adapté au rythme des élèves (et diminuant encore le stress) limite les comparaisons sociales et donc le stress des élèves qui sont alors davantage disponibles pour les apprentissages. De plus le groupe d'élèves étant réduit, l'étayage et les valorisations enseignantes sont plus importantes. Dès lors, cette situation d'évaluation positive couplée à un contexte plus adapté aux apprentissages, permettrait d'augmenter l'estime de soi des élèves.

Enfin, l'illusion d'incompétence étant diminuée, les élèves ne se percevant plus en situation d'échec ou de difficulté scolaire, ils sont alors plus motivés pour entrer dans les apprentissages, plus disponibles et de ce fait apprennent et progressent plus rapidement.

Néanmoins, diminuer l'illusion d'incompétence par une meilleure perception des compétences ne peut être uniquement permis par un dispositif d'évaluation positive. Pour que l'élève perçoive ses compétences il faut que l'enseignant lui donne les moyens de les verbaliser pour les conscientiser. Un enseignement très explicite où l'objet du travail est nommé par un vocabulaire scolaire est donc indispensable.

Après avoir étudié sur trois élèves en quoi l'évaluation positive de la dictée négociée en A.P.C. permet de diminuer l'illusion d'incompétence d'un élève de CE2 dans ce domaine, les conclusions permettent de mettre en lumière des modalités de travail et d'évaluation positive qui lutteraient contre l'illusion d'incompétence et de ce fait favoriseraient les apprentissages.

Si ritualiser le dispositif « two stars and a wish » en dictée négociée pour l'ensemble des élèves d'une classe, permettrait de lutter contre l'illusion d'incompétence, il semble toutefois indispensable de réfléchir au contexte de mise en œuvre de ces dictées. Un travail en demi-classe semble être plus adapté car cela réduirait les comparaisons sociales, respecterait davantage les différents rythmes de travail et permettrait de créer des groupes de besoins, . De ce fait, cela limiterait le stress des élèves et ils seraient plus à même de travailler et percevoir leurs compétences.

Enfin, continuer de travailler sur la mise en œuvre d'un enseignement explicite semble être une priorité pour que les élèves soient capables de mettre en mots leurs procédures, réussites et difficultés.

Références bibliographiques

OUVRAGES :

FABRIZIO BUTERA *L'évaluation une menace ?*, 2011, Collection Apprendre, Chapitre 2 : Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences par Thérèse Bouffard

A. BUNDERA *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : Éditions De Boeck Université, 2003

BELAIR, L. *L'évaluation dans l'école ; nouvelles pratiques*, ESF, Paris, 1999, p8 : définition de l'évaluation

Dictionnaire de la pédagogie : Nathan 2006 : définition de l'évaluation

ARTICLES :

BOUFFARD, VEZEAU, CHOUINARD ET MARCOTTE *L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire*, 2006

PERIODIQUES :

CHRISTOPHE ANDRE, revue Sciences Humaines n°32, août 2013 : L'estime de soi

LANTZ ; ALEXANDRE Education Pour la santé par l'EPS : revue EPS n°327 : Performance scolaire

EVELYNE VAUTHIER, IEN PARIS Les cahiers pédagogiques, Dossier "*Le jeu en classe*" N°448 - décembre 2006, Un mode d'apprentissage efficace

CONFERENCES

ANTOINE PROST : *L'évaluation des élèves en perspective historique*, conférence nationale sur l'évaluation des élèves paris, 11 et 12 décembre 2014

LYDIA-MAI HO-DAC, SOPHIE MULLER, VALENTINE Delbar *L'anticorrecteur : outil d'évaluation positive de l'orthographe et de la grammaire*, Conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL, Jul 2016, Paris, France

SITES INTERNET :

Académie d'Orléan, expérimentations d'évaluations positives
http://www.ac-orleans-tours.fr/uploads/media/exp%E9rimentation_%E9valuation_positive.pdf

Education.gouv : L'évaluation positive et expérimentations

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Evaluation/61/8/Evaluation_Fiche_Pour_une_evaluation_positive_356618.pdf

NICOLE DEVOLVE, Métacognition et réussite des élèves, Cahiers Pédagogiques [en ligne], 12/ 2006

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>



Table des annexes

Annexe I. Questionnaire initial :	51
Annexe II. Recueil normalisé des résultats : (« 1 » correspondant aux données non utilisées)	55
Annexe III. Algorithme de traitement des données pour établir un classement des élèves au regard du profil recherché (présence d'une illusion d'incompétence)	56
Annexe IV. Support élève du dispositif « Two stars and a wish »	57

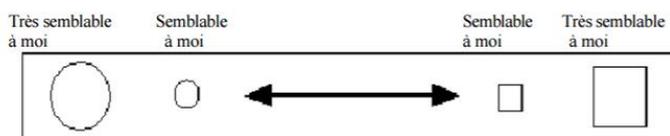


Annexe I. Questionnaire initial :

Passation imagée 1

PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE GÉNÉRALES

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



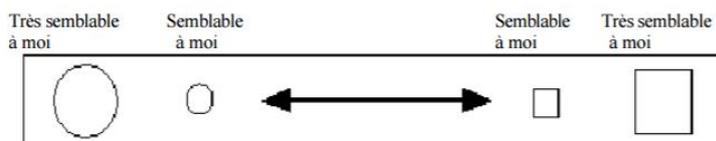
Note :
Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4
Le score des énoncés suivants doit être inversé : 1, 2, 4, 6

- | | |
|---|---|
| <p>1.
Dans le groupe des cercles, les élèves sont très bons à l'école.</p> <p>2.
Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'ils sont aussi intelligents que les autres enfants de leur âge.</p> <p>3.
Dans le groupe des cercles, les élèves oublient souvent ce qu'ils apprennent.</p> <p>4.
Dans le groupe des cercles, les élèves réussissent très bien leurs travaux scolaires.</p> <p>5.
Dans le groupe des cercles, les élèves ont de la difficulté à trouver les réponses en classe.</p> | <p>Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas très bons à l'école.</p> <p>Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas sûrs d'être aussi intelligents que les autres enfants de leur âge.</p> <p>Dans le groupe des carrés, les élèves se souviennent facilement de ce qu'ils apprennent.</p> <p>Dans le groupe des carrés, les élèves ne réussissent pas bien leurs travaux scolaires.</p> <p>Dans le groupe des carrés, les élèves arrivent presque toujours à trouver les réponses en classe.</p> |
|---|---|

Passation imagée 2

PERFECTIONNISME

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.

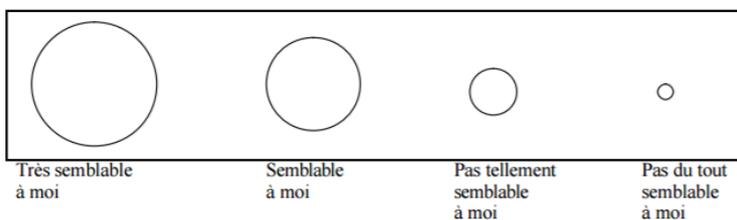


Note :
Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4
Le score des énoncés suivants doit être inversé : 1, 2, 3

- | | |
|---|--|
| <p>1.
Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que s'ils font une faute, c'est comme si tout leur travail était mauvais.</p> <p>2.
Dans le groupe des cercles, les élèves ont honte d'eux si leur travail n'est pas parfait.</p> <p>3.
Dans le groupe des cercles, quand les élèves ont fait de leur mieux, ils sont contents de leur travail.</p> <p>4.
Dans le groupe des cercles, quand les élèves font des erreurs, ils pensent que leurs parents vont moins les aimer.</p> | <p>Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que même s'ils font une faute, ce n'est pas comme si tout leur travail était mauvais.</p> <p>Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas honte d'eux, même si leur travail n'est pas parfait.</p> <p>Dans le groupe des carrés, même si les élèves ont fait de leur mieux, ils ne sont jamais contents de leur travail.</p> <p>Dans le groupe des carrés, quand les élèves font des erreurs, ils ne pensent pas que leurs parents vont moins les aimer.</p> |
|---|--|

Passation imagée 3

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'un des cercles.



Note :

Cotation des énoncés : score allant de 4 à 1 ; le plus grand cercle = 4 ; le plus petit cercle = 1. Suivant cette cotation, aucun score n'a besoin d'être inversé.

Attribution à l'effort

En situation de réussite :

1. Dans le groupe des cercles, les élèves croient que pour bien réussir à l'école, ils ont juste à travailler fort.
2. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que la meilleure façon d'avoir de bonnes notes à l'école c'est de travailler fort.

En situation d'échec :

3. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils réussissent mal, c'est parce qu'ils n'ont pas travaillé assez fort.
4. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils ont de mauvaises notes, c'est parce qu'ils ne se sont pas assez forcés.

Attribution à la chance

En situation de réussite :

1. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour bien réussir à l'école, ils doivent avoir de la chance.
2. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils ont de bonnes notes à l'école, c'est parce qu'ils ont eu de la chance.

En situation d'échec :

3. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils réussissent mal à l'école, c'est parce qu'ils ont été malchanceux.
4. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que quand ils ont de mauvaises notes à l'école, c'est parce qu'ils ont été malchanceux.

Attribution à l'habileté

En situation de réussite :

1. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour obtenir de bonnes notes à l'école, ils doivent être intelligents.
2. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que pour bien réussir à l'école, ils doivent être intelligents.

En situation d'échec :

3. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que s'ils ne sont pas intelligents, ils auront de mauvaises notes à l'école.
4. Dans le groupe des cercles, s'ils ne sont pas déjà bons dans une matière, les élèves pensent qu'ils réussiront mal dans celle-ci.

Attribution à la cause inconnue

En situation de réussite :

1. Dans le groupe des cercles, quand les élèves réussissent bien à l'école, d'habitude ils sont incapables de savoir pourquoi.
2. Dans le groupe des cercles, quand les élèves ont une bonne note dans un examen, d'habitude ils sont incapables de savoir pourquoi.

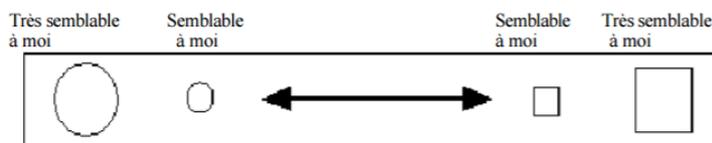
En situation d'échec :

3. Dans le groupe des cercles, quand les élèves ont une mauvaise note dans un examen, d'habitude ils sont incapables de savoir pourquoi.
4. Dans le groupe des cercles, les élèves ne savent pas comment faire pour éviter d'avoir des mauvaises notes à l'école.

Passation imagée 4 :

ESTIME DE SOI GÉNÉRALE

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

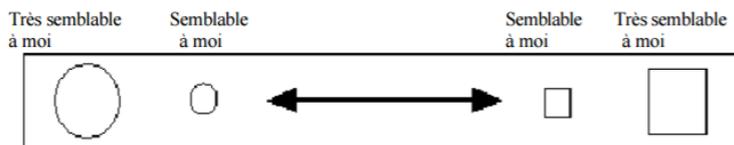
Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4
Le score des énoncés suivants doit être inversé : 2, 4, 5

1. **Dans le groupe des cercles**, les élèves pensent qu'il y a beaucoup de choses en eux qu'ils aimeraient changer s'ils le pouvaient. **Dans le groupe des carrés**, les élèves préfèrent rester comme ils sont.
2. **Dans le groupe des cercles**, les élèves aiment bien leur façon de se comporter. **Dans le groupe des carrés**, les élèves aimeraient se comporter autrement.
3. **Dans le groupe des cercles**, les élèves pensent qu'ils ne sont peut-être pas de très bonnes personnes. **Dans le groupe des carrés**, les élèves sont certains qu'ils sont de bonnes personnes.
4. **Dans le groupe des cercles**, les élèves sont très contents d'être comme ils sont. **Dans le groupe des carrés**, les élèves souhaiteraient être différents.
5. **Dans le groupe des cercles**, les élèves sont certains qu'ils se comportent correctement. **Dans le groupe des carrés**, les élèves ne sont pas certains qu'ils se comportent correctement.

Passation imagée 5 :

PERCEPTIONS RÉFLÉCHIES DE COMPÉTENCE EN FRANÇAIS

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4
Le score des énoncés suivants doit être inversé : 1, 3

1.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent que leur enfant est très bon en français.

Dans le groupe des carrés, les parents trouvent que leur enfant n'est pas très bon en français.

2.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent que leur enfant ne réussit pas très bien en français.

Dans le groupe des carrés, les parents trouvent que leur enfant réussit très bien en français.

3.

Dans le groupe des cercles, les parents trouvent que leur enfant apprend facilement français.

Dans le groupe des carrés, les parents trouvent que leur enfant apprend en difficilement en français.

4.

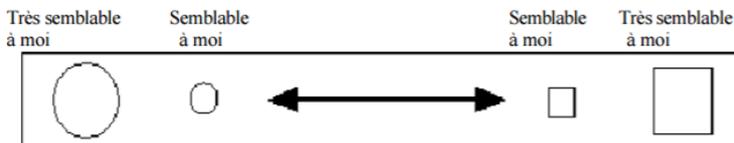
Dans le groupe des cercles, les parents pensent que leur enfant n'est pas capable d'avoir des bonnes notes en français.

Dans le groupe des carrés, les parents pensent que leur enfant est capable d'avoir des bonnes notes en français.

Passation imagée 6 :

MOTIVATION EN FRANÇAIS

Chaque énoncé a été présenté avec la figure ici illustrée. Les enfants devaient inscrire leur réponse en cochant l'une des formes.



Note :

Cotation des énoncés : grand cercle = 1 ; petit cercle = 2 ; petit carré = 3 ; grand carré = 4
Le score des énoncés suivants doit être inversé : 3, 4

1.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que le français n'est pas une matière intéressante.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que le français est une matière intéressante.

2.

Dans le groupe des cercles, les élèves n'aimeraient pas en apprendre davantage en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves aimeraient en apprendre davantage en français.

3.

Dans le groupe des cercles, les élèves sont contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire du français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire du français.

4.

Dans le groupe des cercles, les élèves aiment vraiment ça en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves n'aiment vraiment pas ça en français.

Annexe II. Recueil normalisé des résultats : (« 1 » correspondant aux données non utilisées)

	perception	perfection	attribution	attribution	attribution	attribution	estime de s	perception	motivation	mots à app	Phrase : nt	Accords s	Total#0	orthograp	Différence	Appliquer l	total
Pia	65	62,5	1	100	1	100	80	37,5	87,5	83,33333	1	100	1	75	83,33333	62,5	1
Laura	70	100	1	100	1	68,75	70	62,5	75	83,33333	1	100	1	93,75	100	75	1
Romain	80	100	1	100	1	100	95	81,25	100	83,33333	1	87,5	1	100	100	75	1
Anna	85	81,25	1	87,5	1	56,25	45	62,5	56,25	100	1	75	1	100	100	62,5	1
Lou	65	62,5	1	100	1	25	55	81,25	75	100	1	100	1	93,75	33,33333	62,5	1
Celjan	95	87,5	1	93,75	1	68,75	85	62,5	56,25	100	1	100	1	100	100	75	1
Maxime	65	81,25	1	75	1	81,25	60	87,5	68,75	100	1	100	1	75	33,33333	75	1
Yanis C	75	93,75	1	100	1	68,75	100	75	100	83,33333	1	75	1	100	83,33333	75	1
Amélie	45	56,25	1	100	1	81,25	30	62,5	93,75	50	1	75	1	93,75	100	75	1
Yanis D	55	100	1	100	1	100	85	56,25	100	83,33333	1	75	1	75	83,33333	75	1
Lilly	70	100	1	100	1	81,25	80	87,5	87,5	83,33333	1	100	1	100	100	75	1
Yanis G	75	100	1	100	1	87,5	50	100	37,5	66,66667	1	75	1	100	100	75	1
Antoine	75	87,5	1	93,75	1	75	100	87,5	93,75	100	1	100	1	100	100	75	1
Hugo	50	93,75	1	50	1	68,75	60	87,5	87,5	66,66667	1	100	1	87,5	100	75	1
Arsène	35	68,75	1	100	1	87,5	40	62,5	75	66,66667	1	50	1	93,75	100	75	1
Mazélie	65	75	1	87,5	1	37,5	60	81,25	93,75	66,66667	1	87,5	1	75	83,33333	75	1
Clément	80	100	1	62,5	1	62,5	40	43,75	62,5	83,33333	1	87,5	1	93,75	100	75	1
Vianney	50	81,25	1	50	1	62,5	45	56,25	68,75	50	1	100	1	100	83,33333	75	1
Arthur	75	93,75	1	93,75	1	87,5	85	81,25	68,75	83,33333	1	100	1	93,75	100	75	1
Aurélien	85	93,75	1	75	1	100	65	87,5	56,25	83,33333	1	100	1	100	100	75	1
Robin	90	100	1	100	1	50	75	81,25	62,5	100	1	100	1	100	100	75	1
Joseph	85	100	1	68,75	1	62,5	85	100	87,5	33,33333	1	50	1	93,75	83,33333	62,5	1
Valentin	85	100	1	81,25	1	81,25	85	68,75	56,25	100	1	100	1	100	83,33333	75	1
Armand	95	93,75	1	100	1	25	75	100	62,5	83,33333	1	100	1	100	100	75	1
Mehdi	70	100	1	100	1	75	100	93,75	50	50	1	100	1	93,75	100	50	1
moyenne	71,4	88,5	1	88,75	1	71,75	70	75,5	74,5	79,33333							

Orthograp	Identifier le	Distinguer	Orthograp	Choisir la t	total #20	Distinguer	Orthograp	Orthograp	Orthograp	Appliquer l	total #20	Mots à app	Accords s	accords Gl	Ortho lexic	total #10
100	100	100	100	75	1	100	50	100	83,33333	100	100	100	100	25	50	1
66,66667	100	100	100	100	1	100	100	100	83,33333	88,88889	1	83,33333	100	75	100	1
100	100	100	75	75	1	100	100	100	83,33333	94,44444	1	83,33333	100	100	50	1
100	100	100	100	100	1	100	50	100	66,66667	83,33333	1	100	100	50	50	1
100	78,57143	50	75	50	1	100	50	75	83,33333	83,33333	1	100	0	25	50	1
66,66667	100	100	100	75	1	100	75	100	83,33333	83,33333	1	83,33333	100	25	50	1
100	78,57143	91,66667	100	100	1	100	100	100	100	100	1	83,33333	100	100	50	1
100	64,28571	83,33333	100	75	1	100	75	50	66,66667	77,77778	1	100	0	50	100	1
100	100	100	100	100	1	100	50	50	33,33333	66,66667	1	66,66667	0	25	0	1
66,66667	92,85714	91,66667	100	75	1	87,5	100	100	100	77,77778	1	100	100	75	50	1
100	100	100	100	100	1	100	100	100	83,33333	94,44444	1	100	100	75	100	1
100	100	50	100	75	1	100	50	75	100	83,33333	1	83,33333	0	75	50	1
100	100	100	100	75	1	100	100	75	83,33333	83,33333	1	100	0	75	50	1
100	100	91,66667	75	75	1	100	100	100	100	94,44444	1	100	100	75	50	1
66,66667	100	50	100	100	1	100	100	75	100	61,11111	1	50	0	75	50	1
100	100	100	75	75	1	100	75	75	66,66667	94,44444	1	100	100	50	50	1
100	85,71429	83,33333	100	100	1	100	100	100	72,22222	100	1	83,33333	100	50	50	1
66,66667	100	83,33333	100	50	1	100	50	100	50	88,88889	1	83,33333	0	25	50	1
100	100	83,33333	100	100	1	100	100	100	100	88,88889	1	100	100	100	100	1
100	100	100	100	100	1	100	100	100	66,66667	94,44444	1	100	100	100	100	1
100	100	100	100	100	1	100	100	100	100	100	1	100	100	75	100	1
66,66667	100	83,33333	100	75	1	100	25	100	83,33333	88,88889	1	50	0	25	100	1
83,33333	92,85714	83,33333	100	50	1	100	50	50	50	66,66667	1	100	0	25	50	1
100	100	100	100	75	1	100	75	100	100	94,44444	1	83,33333	100	50	50	1
100	100	83,33333	100	100	1	100	100	75	100	77,77778	1	66,66667	100	75	50	1



Annexe III. Algorithme de traitement des données pour établir un classement des élèves au regard du profil recherché (présence d'une illusion d'incompétence)

```

1 import csv
2 import sys
3 import numpy as np
4
5
6 '''reading of the data'''
7
8 length_input=0
9 list_input=[]
10 file_input= open(sys.argv[1], 'rb')
11 reader=csv.reader(file_input)
12 for row in reader:
13     if row==0:
14         header=row
15     else:
16         length_input+=1
17         l=[]
18         for col in row:
19             l.append(col)
20             list_input.append(np.asarray(1))
21 file_input.close()
22 list_input2=list_input[1:]
23
24
25 for i in range(len(list_input2)):
26     list_input2[i]=List(list_input2[i])
27
28 '''deletion of irrelevant columns'''
29 for i in range(len(list_input2)):
30     del list_input2[i][3]
31     del list_input2[i][4]
32     del list_input2[i][9]
33     del list_input2[i][9]
34     del list_input2[i][9]
35     del list_input2[i][12]
36     del list_input2[i][17]
37     del list_input2[i][22]
38
39 del list_input2[i][26]
40 test_psych=[]
41 ortho_lex=[]
42 ortho_gram=[]
43 '''selection of columns for gram and lex'''
44 for i in range(len(list_input2)):
45     test_psych.append(list_input2[i][1:8])
46     l=[]
47     l2=[]
48     l.append(list_input2[i][8])
49     l.append(list_input2[i][9])
50     l.append(list_input2[i][10])
51     l.append(list_input2[i][11])
52     l.append(list_input2[i][12])
53     l.append(list_input2[i][13])
54     l.append(list_input2[i][14])
55     l.append(list_input2[i][15])
56     l.append(list_input2[i][16])
57     l.append(list_input2[i][17])
58     l.append(list_input2[i][18])
59     l.append(list_input2[i][19])
60     l.append(list_input2[i][20])
61     l.append(list_input2[i][22])
62     l.append(list_input2[i][25])
63     ortho_lex.append(l)
64     l2.append(list_input2[i][21])
65     l2.append(list_input2[i][23])
66     l2.append(list_input2[i][24])
67     ortho_gram.append(l2)
68
69 '''conversion from string to float for numbers'''
70 for i in range(len(ortho_lex)):
71     for j in range(len(ortho_lex[i])):
72         ortho_lex[i][j]=float(ortho_lex[i][j])
73
74 for i in range(len(ortho_gram)):
75     for j in range(len(ortho_gram[i])):
76         ortho_gram[i][j]=float(ortho_gram[i][j])
77
78
79
80 result_gram=[]#store the sum of low, sum of high for lex
81 result_lex=[]
82 result_psych=[]
83 '''summation and computation of means for psych, lex and gram'''
84 for i in range(len(list_input2)):
85     result_psych.append([sum(test_psych[i])/len(test_psych),list_input2[i][0]])
86     result_lex.append([sum(ortho_lex[i])/len(ortho_lex),list_input2[i][0]])
87     result_gram.append([sum(ortho_gram[i])/len(ortho_gram),list_input2[i][0]])
88
89 '''sorting of the arrays. Gram and lex are reversed such that the highest scores show up at the top of the list'''
90 ranking_psycho=sorted(result_psych,key=Lambda x: x[0])#want the low value
91 ranking_lex=sorted(result_lex,key=Lambda x: x[0],reverse=True)
92 ranking_gram= sorted(result_gram,key=Lambda x: x[0],reverse=True)
93
94 '''final ranking with respect to: on the one hand both rankings of psycho and lex and on the other hand rankings of psycho
95 and gram'''
96 compute_ranking_final_lex=[]
97 compute_ranking_final_gram=[]
98 for i in range(len(ranking_psych)):
99     for j in range(len(ranking_lex)):
100         if ranking_psych[i][1]==ranking_lex[j][1]:
101             compute_ranking_final_lex.append([ranking_psych[i][1],ranking_psych[i][0]+ranking_lex[j][0]])
102 ranking_lex=sorted(compute_ranking_final_lex, key=Lambda x:x[1])
103
104 '''print result lex'''
105 print(ranking_lex)
106
107
108 for i in range(len(ranking_psych)):
109     for j in range(len(ranking_gram)):
110         if ranking_psych[i][1]==ranking_gram[j][1]:
111             compute_ranking_final_gram.append([ranking_psych[i][1],ranking_psych[i][0]+ranking_gram[j][0]])
112 ranking_gram=sorted(compute_ranking_final_gram, key=Lambda x:x[1])
113
114 '''print result gram'''
115 print(ranking_gram)
116
117

```



Annexe IV. Support élève du dispositif « Two stars and a wish »

Dictée n°



J'ai réussi à :



J'ai réussi à :



Je souhaite travailler :



L'évaluation positive, moyen de lutte donc l'illusion d'incompétence

En milieu scolaire, le sentiment de compétence prédit parfois mieux la performance scolaire que la compétence réelle de l'élève. Si en début d'école primaire, l'enfant a souvent une vision plutôt optimiste de sa compétence, celle-ci peut se dégrader par la suite et certains élèves peuvent percevoir négativement leurs compétences. C'est ce que nous appelons l'illusion d'incompétence. Ses conséquences ne doivent pas être sous-estimées : Ces élèves ont des attentes de réussite plus faibles que les autres et leur rendement scolaire est inférieur à celui que leur potentiel permettrait de prédire. Ces élèves se disent alors moins motivés que leurs camarades, jugent le travail scolaire plus difficile, participent moins et sont moins autonomes, évitent les défis. Réussissant moins bien, l'élève se sent toujours plus incompétent et accentue son désintérêt et sa passivité dans la matière.

En se basant sur les facteurs responsables identifiés par Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, le travail présenté vise à étudier si l'évaluation positive en luttant contre ces facteurs peut diminuer l'illusion d'incompétence pour trois élèves de CE2 en dictée.

Mots-clés : Enseignement primaire, perception des compétences, motivation, évaluation positive, dictée.

Positive evaluation, a way to address the illusion of incompetence.

At school, the feeling of competence is a feature that presages school results better than the real skills of the students. Although at the beginning of elementary school children tend to be rather optimistic about their skills, this phenomenon deteriorates over the years and some children become more and more pessimistic. This is called the illusion of incompetence. Its consequences should not be underestimated. Those pupils expect to be less successful at school than others, and their school productivity is below their supposed potential. Therefore, those children are less motivated, perceive their work at school to be harder, are less active and autonomous and avoid challenges. As a consequence, the students aren't performing as well as they should, and thus feel even more incompetent. Their disinterest and passivity concerning the subject increase.

The goal of this study is to determine to what extent positive evaluation could address the illusion of incompetence by impacting its factors for three students in dictation. These factors have been identified by Bouffard, Vezeau, Chouinard and Marcotte.

Keywords : Primary school, positive evaluation, perception of competence, motivation, dictation.

