

à propos du narratif ...

un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite

Michel VIAL
Professeur de Lettres

1987

TABLE DES DOCUMENTS (HORS TEXTE)

n° 1 : Cadre de référence pour étudier le narratif ; Boîte à outils de l'élève . . .	11
n° 2 : Mise en perspective de la pratique enseignante, situation de l'évaluation formatrice	15
n° 3 : Tâches d'analyse de devoirs à erreurs ; phase d'orientation de l'action . .	18
n° 4 : Plan de formation individualisé : objectifs d'apprentissage. Table de matières de l'élève	23
n° 5 : Pour faire son plan de formation, tâche d'auto-évaluation	24
n° 6 : Deux étapes d'une même carte d'étude (sixième, tâche 1) « Actualiser un texte narratif »	28
n° 7 : « Liste C et contrat personnel C » : objectifs d'apprentissage de Langue. Table des matières de l'élève	33
n° 8 : Texte narratif à sujet double	39
n° 9 : Carte d'étude (sixième, tâche 3) « Inventer par écrit un conte de style merveilleux »	44
n° 10 : Organisation temporelle des critères verbalisés : la fiche-commode d'une élève	50
n° 11 : Formalisation de l'essai d'expression écrite	53
n° 12 : Un devoir d'élève	56
n° 13 : Fiche pour l'auto-évaluation (« Les oies du Capitole »)	66
n° 14 : Formalisation d'un dispositif initial en évaluation formatrice	72
n° 15 : Me repérer dans la carte d'étude	14
n° 16 : Une boîte à outils : le mythe	54

INTRODUCTION

*Les instructions officielles** donnent pour «objectifs» à l'enseignement du français en collège :

- 1) l'acquisition de «la capacité de communiquer», de «s'exprimer avec aisance et clarté» ;
- 2) «l'acquisition de techniques et méthodes» ;
- 3) «l'initiation à une culture de notre temps».

En fait, ce dernier point n'est pas au même niveau que les deux premiers : il est un objet de formation et non un but puisque c'est au travers de la culture, que l'enseignement du français doit permettre d'utiliser une langue correcte et un équipement méthodologique.

De plus, c'est en situation de communication que la langue et l'analyse critique seront conduites si l'on veut «fonder l'autonomie», sinon l'on retombera dans la spéculation de ce «luxue de savoirs et de capacités réservés à un petit nombre d'initiés», que ces mêmes instructions officielles rejettent quelques lignes plus loin.

Donc, les deux objectifs de l'enseignement du français sont de permettre, en termes de communication, d'utiliser une langue correcte et un équipement méthodologique.

Le pivot central est bien de mettre l'élève en situation de communication, dès lors il n'est pas pertinent aux objectifs institutionnels de continuer à faire étudier systématiquement la langue française, de vouloir faire acquérir en soi et pour soi les systèmes de la langue, comme si l'on voulait former des linguistes.

Autrement dit, et pour situer les apprentissages au niveau des opérations cognitives, il n'est pas pertinent de continuer à ne faire porter l'apprentissage de la langue que sur des énumérations de tâches d'analyse dans des systèmes linguistiques (fût-ce à partir de productions orales de phrases) et de demander, au moment du contrôle seulement le réinvestissement des notions dans une production de texte, c'est-à-dire dans une synthèse, réinvestissement qui n'a jamais fait l'objet d'apprentissage. La grammaire des textes ouvre ici des perspectives (1).

De même, et c'est ce que nous nous attacherons à montrer dans ce mémoire, il n'est pas pertinent de donner comme objectif pédagogique l'acquisition des modèles formels issus de la recherche fondamentale en littérature : l'apprentissage doit porter sur l'utilisation de ces modèles, qui deviennent dès lors des outils pour fabriquer un objet de communication. C'est pourquoi nous parlerons d'outils didactiques (et non pas de modèles, de structures) : «... Ce modèle étant abstrait et fort théorique, il ne peut être question de l'imposer a priori aux élèves (...). Trop de maîtres convertis de fraîche date à la narratologie transforment leurs classes en ateliers de reproduction de schéma» ... (2). Ce n'est pas parce que le modèle est abstrait et théorique (comment pourrait-il ne pas l'être ?) qu'on court le risque de l'employer mécaniquement ; le problème est de pouvoir l'utiliser comme un outil : «... Son élaboration ne peut constituer une fin en soi : il importe que le professeur sache et que les élèves comprennent à quoi il sert, en quoi il aide à la lecture et/ou à l'écriture...» (3). Or, que les outils de lecture (d'analyse de texte) puissent être aussi des outils d'écriture (de synthèse) n'a rien d'établi encore aujourd'hui ni pour les maîtres, ni a fortiori pour les élèves. Ce rapport lecture/écriture est ou bien encore implicite ou, s'il est dévoilé, donné comme mécanique, allant de soi : savoir analyser «aide» à savoir fabriquer une synthèse ; mais il n'est que d'entendre les maîtres se plaindre

* Français—Circulaire n° 77-156 du 29 avril 1977). Celles de 1985 reprennent en réalité les mêmes objectifs : 1) pratiquer la langue ; 2) former à la culture ; 3) former à une méthodologie.

(1) Cf. notes de cette partie, page 10.

des performances de leurs élèves en «rédaction» pour voir que le transfert ne se fait pas – ou bien mal dans la majorité des cas ! Là encore, comme pour la langue, une accumulation d'analyses ne suffit pas à assurer le passage à l'opération de synthèse.

Notre objectif en tant que praticien est donc de faire entrer dans les classes, dès le premier cycle, les résultats de la recherche fondamentale (et ici nous ne parlerons que d'une partie de la narratologie) mais en utilisant les modèles de lecture comme outils d'écriture pour assurer, au plus grand nombre, le passage de l'analyse à la synthèse.*

La formation reçue en Sciences de l'éducation à l'Université d'Aix-en-Provence et l'aide personnelle que G. Nunziati a eu l'extrême amabilité de m'apporter, m'ont conduit à adopter l'attitude expérimentale que préconise J. Pocztar :

«On peut estimer, par exemple, que l'on passera d'une pédagogie dite «des contenus» à une pédagogie centrée sur l'élève dans la mesure où l'objectif implique sa réussite (théorème 1). Ce n'est pas là une idée neuve puisqu'on la fait remonter à John Dewey ou plus loin encore. Aussi faut-il déjà préciser ce que l'on entend par là. Cela signifie qu'une fois fixé le résultat auquel l'élève devra aboutir, tous les moments de la mise en place des moyens d'enseignement et d'apprentissage devront être pensés en fonction des caractéristiques de cet élève. La nécessité de le faire réussir exigera que l'on tienne compte de ses acquis, de ses motivations, de ses intérêts, de ses réactions aux formes d'enseignement auxquelles il sera soumis. Il faudra sans doute que l'on envisage de respecter son rythme personnel d'apprentissage, ce qui introduit une forme d'individualisation qui aura des effets sur l'organisation matérielle des études. On voit que l'ensemble des implications à envisager peut toucher beaucoup de secteurs ou d'éléments du processus d'enseignement ou d'apprentissage. Mais à côté de ces modifications tangibles auxquelles on s'arrête trop souvent, il en est d'autres, moins visibles, dont l'impact est cependant décisif. Il s'agit de phénomènes tels que les transformations d'attitudes, les modifications dans les relations maître-élève, élève-savoir, les changements de conceptions qui président à l'appréhension des contenus à enseigner, à la compréhension du sujet qu'est l'élève, etc. Se dire, devant des échecs d'élèves, que l'explication de ceux-ci par les aptitudes n'est qu'une échappatoire, un moyen magique de résoudre les vrais problèmes, et qu'il convient de commencer par remettre en question son enseignement – et sans que cela signifie une mise en accusation – c'est une ligne de conduite facile à admettre in abstracto mais difficile à mettre en pratique et à vivre s'il n'y a pas justement un changement d'attitude. Cette attitude consistera en quelque sorte à procéder de manière expérimentale : un objectif étant donné, je mets en place des moyens en tenant compte au mieux des données qui sont à ma disposition. L'enseignement que je mets alors au point est une hypothèse de travail : je soumetts celle-ci à l'expérience avant de décider que mon enseignement est bon (ou mauvais) et que je vais le pratiquer. Car c'est bien à cela que l'on est en principe conduit : à la mise en place d'une attitude expérimentale.

Aussi longtemps que les nouveaux objectifs ne sont pas pris en charge par une telle attitude, les techniques risquent de rester inopérantes. Ou plutôt, elles risquent d'opérer dans un sens tout autre que celui que l'on pouvait imaginer. Le risque de cette déviation conduit naturellement à souligner le rôle et l'importance de la formation à ces techniques. Si un changement d'attitude ne s'obtient pas par la seule théorie, il ne s'obtient pas davantage par la seule pratique. C'est dire que cette formation exige elle-même une certaine pédagogie qui lie l'une et l'autre. Cela nous amène évidemment à relativiser l'importance des techniques auxquelles on avait tendance à se limiter pour opérer la transformation du processus d'apprentissage par le moyen des objectifs.

J.Pocztar : La définition des objectifs pédagogiques

ESF p. 27/28, 1982. Paris.

Il restait à mettre en place les conditions susceptibles de permettre à l'élève d'avoir lui aussi cette attitude expérimentale.

* En sixième, cinquième et quatrième.

I *la narratologie au collège :* **des outils didactiques**

"... en matière éducative, les décisions les plus importantes ne découlent jamais d'analyses objectives ou de quantifications rigoureuses, mais bien de jugements de valeurs."...

Gilbert de Landsheere, *La recherche expérimentale en éducation*

1. Situation historique des modèles

a) Des instruments de lecture

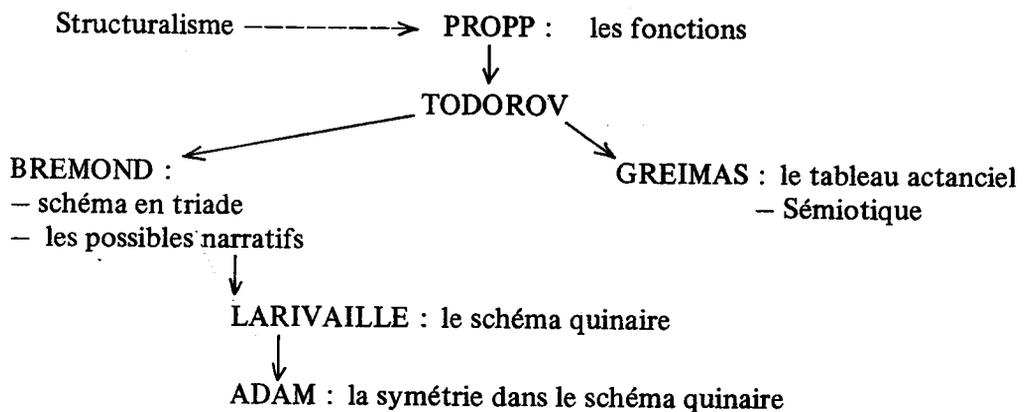
Les trois modèles retenus, tableau actanciel, schéma narratif, possibles narratifs, sont des instruments de lecture fabriqués pour rendre compte de l'organisation des textes narratifs. Ce sont donc d'abord des modèles pour l'analyse. Ils servent à représenter la logique narrative d'un texte : le lecteur fera apparaître la cohésion narrative en reconstituant ces trois modèles. « ... La mise au point d'un schéma c'est, d'abord, la représentation d'une lecture » (4).

Ces modèles servent aussi à mesurer la cohérence narrative du récit considéré comme « ... un système de mise en forme, une combinatoire savamment orchestrée » (5). Ils s'inscrivent donc dans la recherche d'une grammaire du récit, de la sémiologie, de la syntaxe narrative. C'est dire « la nécessité de fonder le travail de lecture du texte romanesque sur une théorie du texte » (6).

Ces trois modèles permettent d'étudier *l'intrigue* d'un récit : « Le roman, lui, organise les éléments narratifs, agence la succession des actes et des événements de façon à former une trame selon une logique, généralement causale et chronologique. C'est ce que l'on nommera l'intrigue » (7). Le tableau actanciel donne le rôle des personnages par rapport à l'action ; le schéma narratif donne la dynamique des actions principales ; les possibles narratifs donnent les processus d'amélioration ou de dégradation de ces actions.

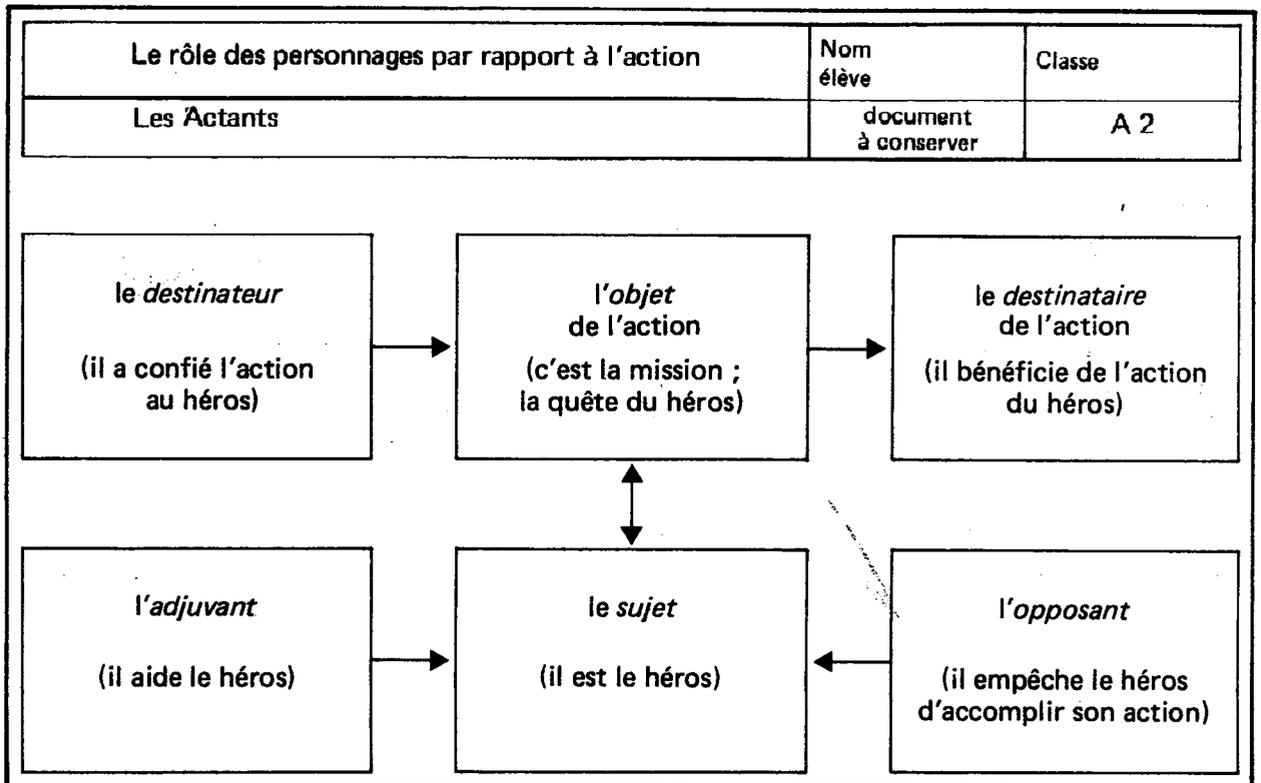
La démultiplication du schéma narratif quinaire dit simple, en schémas complexes permet de faire apparaître la composition d'un récit à plusieurs séquences narratives, et leurs relations (8).

b) Quelques points de repères chronologiques :



c) *La genèse de ces trois modèles* remonte aux années soixante avec les travaux de Propp, formaliste russe, qui dégage de l'étude des contes populaires une série d'invariants : les fonctions des personnages, trente et une actions rendant compte de toutes les possibilités de rôles des personnages par rapport à l'action (9). Greimas reprend ces travaux pour l'étude du mythe d'abord et donne un modèle conservant la distinction entre acteur (personnage individualisé) et actant (classe d'acteurs remplissant la même fonction) : c'est le tableau à six cases, matrice de récits mettant en lumière les relations des actants entre eux (10) : les flèches accusent la dynamique de ce modèle. Greimas étend la validité du tableau actanciel puisqu'il pose « l'hypothèse d'un modèle actanciel envisagé comme un des principes possibles de l'organisation de l'univers sémantique » (11) et délimite trois axes : sujet/objet : axe du Vouloir – adjuvant/opposant : axe du Pouvoir – destinataire/déterminant : axe de la Communication.

Voulant conserver le nom exact des cases, nous avons d'abord repris pour nos classes la formalisation utilisée dans l'un des manuels scolaires (12).



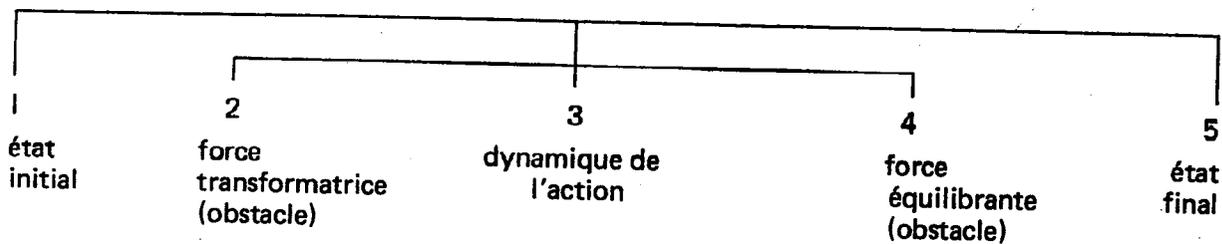
L'élaboration du schéma narratif a été plus longue : c'est Brémond (13) qui a dépassé le cadre du conte et du mythe et a donné un modèle fonctionnel du Récit sous la forme d'une triade montrant l'enchaînement logique de tous les événements d'une intrigue :

1	2	3
Situation ouvrant une possibilité	Actualisation ou non actualisation de la possibilité	succès ou insuccès

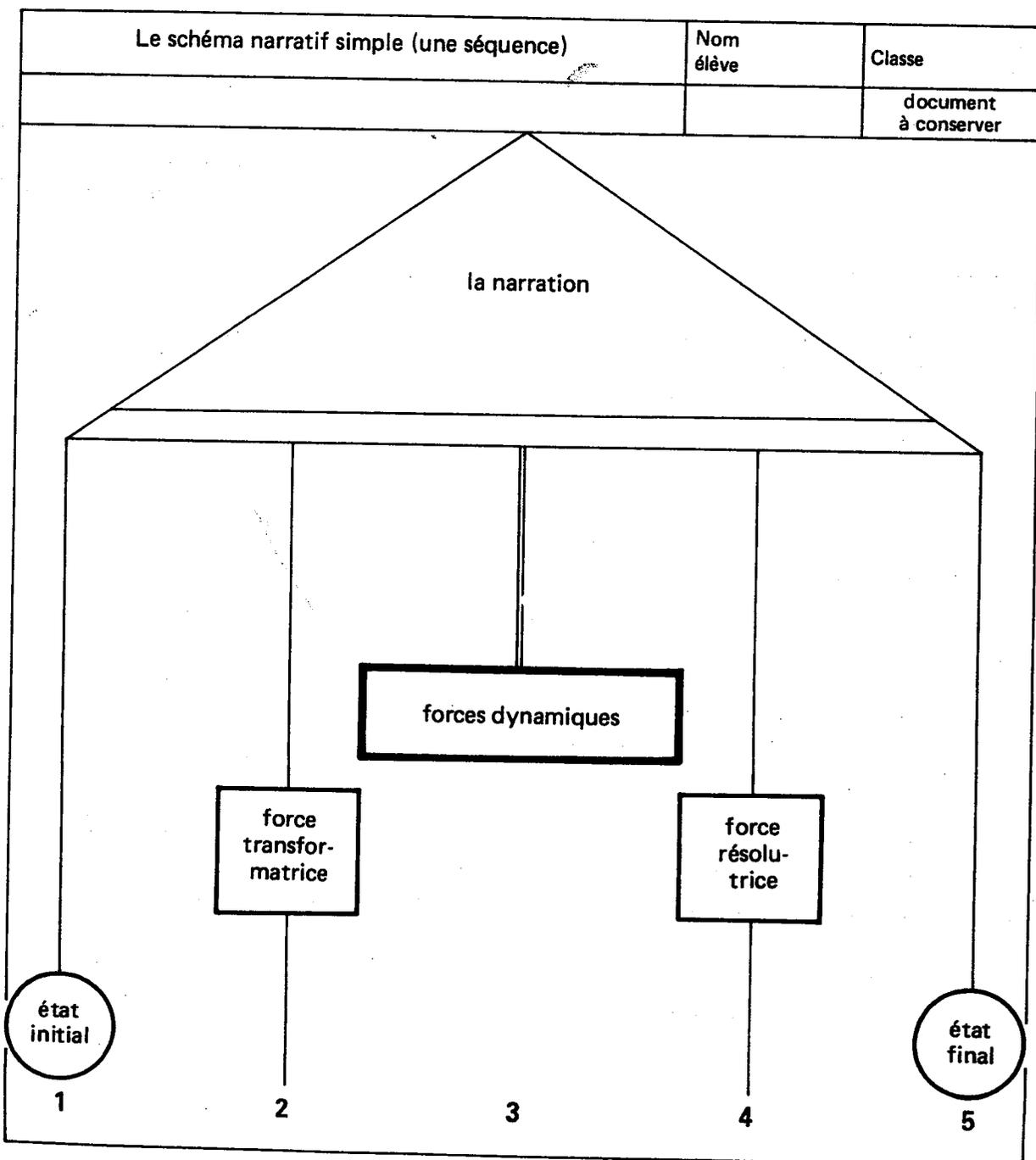
Larivaille (14) reprend le schéma et distingue trois étapes : avant, pendant, après les événements ; et donne un schéma quinaire lequel a le mérite de distinguer de la situation initiale, l'état initial et l'événement qui enclenche l'action (la provocation) :

avant	pendant les événements			après
état initial	processus de transformation			état terminal
	provocation	action	sanction	
1	2	3	4	5

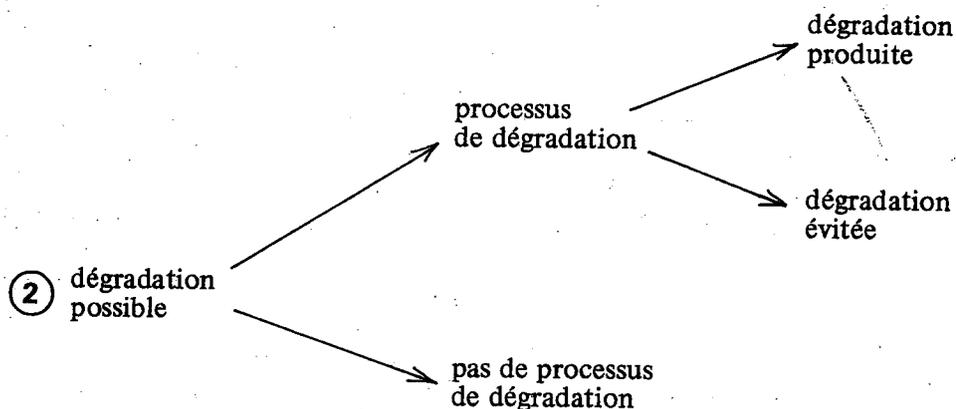
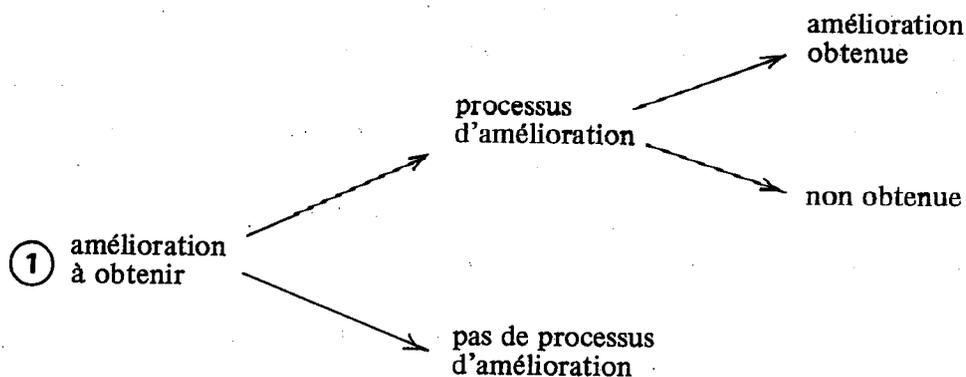
Adam (15) affine le schéma quinaire en accusant les rapports de symétrie qui couplent les forces 1 et 5, 2 et 4 :



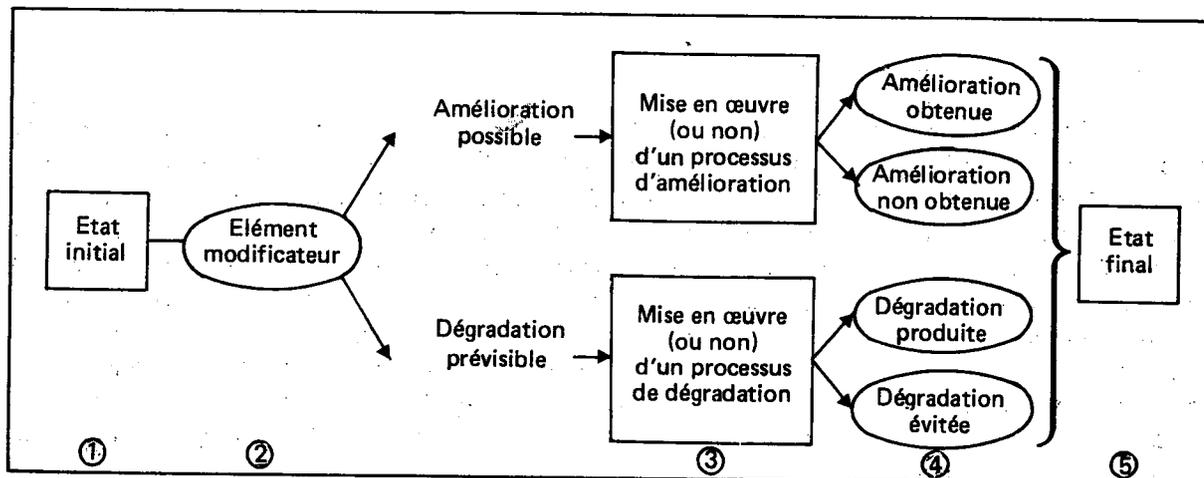
Pour nos classes, nous avons fait apparaître le rapport de symétrie par un jeu de formes différentes pour les étapes 1–5 (des ronds) et 2–4 (des carrés). La force 3 (un rectangle) est au pluriel (forces dynamiques) pour indiquer qu'elle peut se diviser en épisodes :



Les possibles narratifs viennent de ce que Brémont a remarqué que toute séquence, à tout instant, peut bifurquer vers le succès ou l'insuccès selon un mouvement qu'il appelle «la logique des possibles narratifs» (16) :



Pour bien montrer que les deux voies étaient en permanence possibles, nous avons opté pour la formalisation utilisée dans *Objectif BEPC*, chez Larousse (17) :



«Remarques

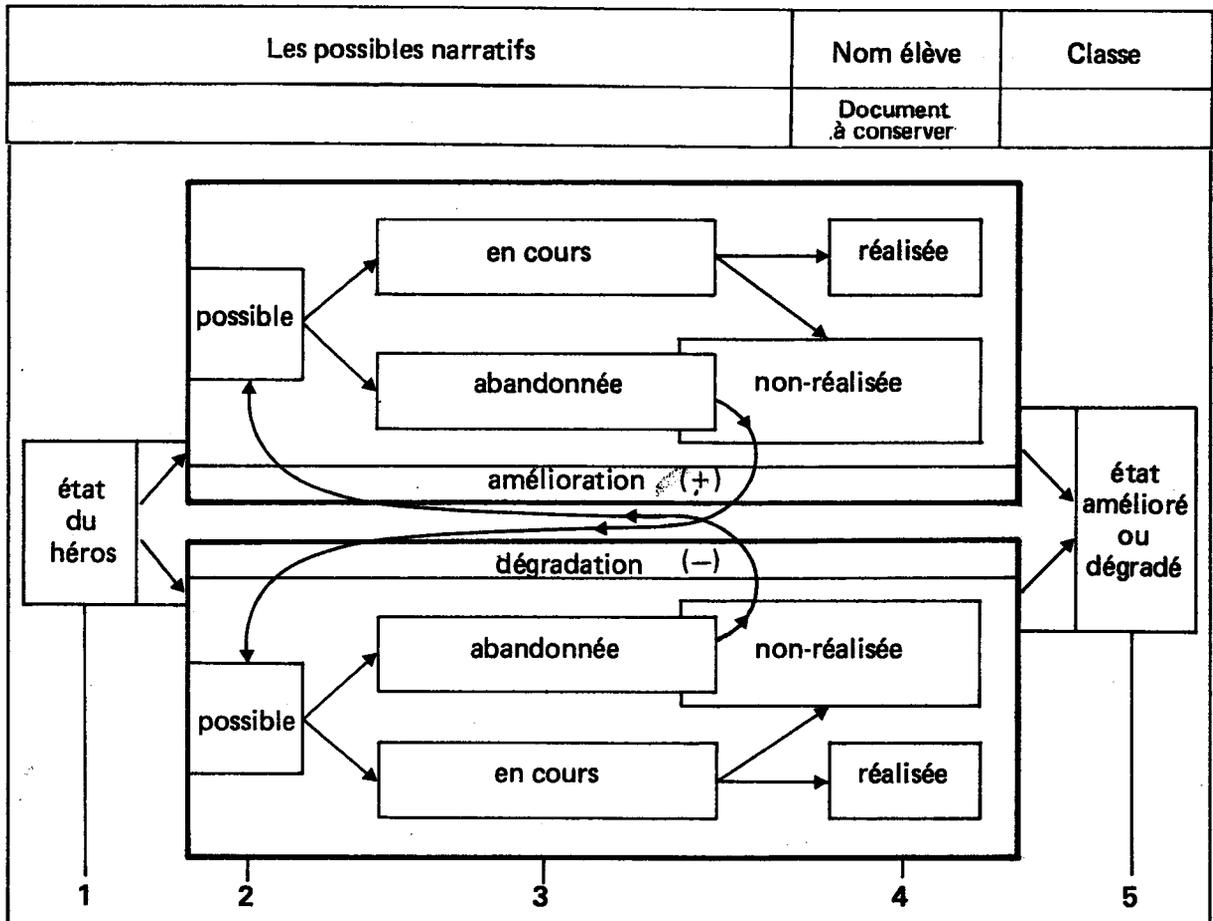
1) Il faut prendre au sens très large les termes :

a) *amélioration* = tout ce qui concerne un résultat à *obtenir* pour que l'état initial devienne meilleur : élimination d'un obstacle, d'un adversaire, danger à écarter, aide à obtenir, gain ou récompense à recevoir, etc.

b) *dégradation* = tout ce qui concerne un effet à *éviter* qui rendrait pire l'état initial : danger, agression, menace, perte, humiliation, châtement, acquittement d'une obligation, etc.

2) Il peut y avoir alternance d'«amélioration» et de «dégradation» ; une amélioration non obtenue peut entraîner un processus de dégradation ; pour éviter une dégradation on peut mettre en œuvre un processus d'amélioration, etc.».

Afin de mettre l'accent non seulement sur le passage d'une amélioration (ou d'une dégradation) «possible» à une amélioration (ou dégradation) «réalisée» ou non, mais aussi sur le passage possible d'une amélioration (ou d'une dégradation) «abandonnée» à une dégradation (ou une amélioration «possible», nous avons ajouté les deux flèches centrales qui font communiquer le bloc supérieur (l'amélioration) à l'inférieur (la dégradation) :



2. Choix de ces outils

Si l'on rappelle la typologie des textes : a) narratif, b) descriptif, c) poétique, d) informatif, e) argumentatif (18) et f) incitatif, g) expressif (19), on peut se demander pourquoi le narratif. D'abord, l'essentiel des manuels scolaires du premier cycle est traditionnellement consacré au narratif ; l'argumentatif est à peine entré dans les manuels des classes de troisième et quatrième. Le narratif et le descriptif paraissent être le programme minimum obligatoire du collège, à cause d'une vieille habitude de la « rédaction » (opposée à la « dissertation » du Lycée) qui nécessiterait l'implication de l'élève dans ce qu'il narre... Ensuite, la recherche balbutie en ce qui concerne l'informatif, l'incitatif et l'expressif ; le poétique, lui, est avant tout objet d'analyse ou agrément stylistique ; enfin le corpus théorique du descriptif est loin d'être encore suffisant. En somme, seul le narratif présente aujourd'hui des modèles accessibles et qui se répandent rapidement dans le pédagogique (20).

Tant et si bien que l'on pourra dire qu'il n'était pas nécessaire de produire une étude supplémentaire concernant le narratif – au moment où une certaine intelligensia parisienne fait fi de ces outils qu'elle a, hier, largement contribué à divulguer et parle de « grimasseries » (21) à propos des modèles narratologiques ! A quoi je peux rétorquer par avance qu'il n'est pas dans mes soucis d'être avant-gardiste et que j'assume d'être provincial. Et puis surtout, il s'agissait d'utiliser un corpus didactique suffisamment constitué, cohérent, et seule la recherche à propos du narratif l'a donné. Ajoutons que c'est l'utilisation d'outils par ailleurs divulgués, sinon éprouvés, dans une pédagogie pour l'appropriation des critères qui nous intéresse ici : il s'agit de voir ce que devient ce corpus analytique dans une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Cela dit, il ne faudrait pas vouloir avec ces outils rendre compte de la totalité des récits existant aujourd'hui. On sait par exemple que la littérature contemporaine ne se laisse pas appréhender par eux, justement parce que l'intrigue romanesque est ce que les écrivains remettent en cause (en tout cas ouvertement) depuis le Nouveau Roman. Néanmoins, ces outils permettent de mieux situer les apports de cette littérature : un outil peut être signifiant justement parce qu'il ne fonctionne pas ! Il semble aussi que les critères de genre (dans la mesure où on peut les définir) viennent perturber la logique narrative en proposant d'autres organisations des événements ; mais là encore ces outils peuvent être employés comme une norme pour mesurer l'originalité, ou au contraire, la stéréotypie, de tel genre de récit, comme tout à l'heure de tel auteur. Ces outils constituent donc un point de départ indispensable pour la lecture.

Par ailleurs, ces outils permettent d'analyser, nous l'avons dit, l'intrigue du récit ; ils sont issus du modèle de référence structuraliste : c'est dire que tout ce qui est dans le narratif expansion psychologisante leur échappe peu ou prou ; la cohérence des caractères, la convergence des signes autour d'une évolution de personnalité, et puis des psychologies entre elles est le domaine de choix d'un autre modèle de référence. Il ne s'agira pas dès lors de mesurer la qualité du narratif produit mais, dans cette production, de l'utilisation de plus en plus fine et efficace de ces outils. L'amélioration de cet emploi sera pris comme *signe* d'une production de narratif de qualité supérieure.

3. Rationalisation des outils didactiques par l'apprenant

L'objet de l'expérimentation ici présentée n'est donc pas l'outil didactique en lui-même, mais bien ce qu'il permet à l'apprenant de faire : rationaliser, formaliser, rendre explicites et transférables *des procédures de production* de texte, et non pas seulement d'analyse.

Il s'agit de *mettre l'élève dans des conditions d'apprentissage telles qu'il y puisse constituer ses modèles de synthèse et devienne autonome*. Il n'est pas question de lui faire seulement manipuler ces outils (et non plus d'un autre côté, de les lui faire inventer), au nom d'un activisme pédagogique dont on commence à saisir les limites ; mais bien plutôt de lui fournir un appareillage dont il s'appropriera, et les modes de fonctionnement, et la mesure. (Doc. n° 1).

Le pari est de faire appréhender le même outil dans toute la gamme des objectifs d'apprentissage (22) : analyse, synthèse, évaluation, dans l'espoir, en les combinant avec les objectifs de formation (généralisation et transfert tout au moins), de mettre en place des schèmes opératoires que par ailleurs nous ne mesurerons pas, n'étant pas psychologue (le pédagogue évalue au niveau des compétences et non pas des capacités ; si les performances s'améliorent il induit que les capacités voulues ont été mises en place).

Vouloir que *l'élève rationalise lui-même sa pratique* est l'objectif. L'on s'attachera à décrire un certain type de conditions pédagogiques qu'il serait nécessaire de mettre en place pour y parvenir ; dispositifs issus de la mise en œuvre d'hypothèses didactiques et de concepts constituant *l'évaluation formatrice*. Et ce, parce que notre expérience antérieure de la pédagogie par objectifs et de l'évaluation formative, nous a persuadé que ce n'est pas parce que *le formateur rationalise lui seul les outils qu'il assure à l'apprenant la possibilité de s'approprier les savoirs* (23).

CONCLUSION

L'hypothèse de travail est que l'opérationnalisation des outils didactiques dans la pratique de la classe, avec les élèves réels que l'on a avec soi, favorise l'appropriation réelle de ces outils.

En effet, le problème est bien de savoir s'il suffit de donner à manipuler une structure pour qu'elle fasse naître du sens et installe des schèmes opératoires, selon l'hypothèse traditionnelle : toute connaissance porterait en elle-même son propre mode d'action ; il suffirait que

l'élève ait compris la logique de l'analyse pour être capable de produire. La rationalisation des outils par les travaux didactiques récents dont la narratologie est un exemple significatif, semble de surcroît renforcer cette hypothèse : que le maître ait une conscience claire des outils, qu'il les donne, et l'apprenant saura lire et écrire. Si la didactique n'est qu'une pédagogie des contenus, qu'un problème de transmission des connaissances, il est sans conteste mieux que le maître rationalise les outils qu'il apporte, mais si la didactique est aussi la mise en place de modèles de comportement (l'esprit critique, l'autonomie...) et donc l'opérationnalisation par celui qui apprend de ces connaissances, il est encore mieux que ce soit l'élève qui rationalise ces mêmes outils.

Ainsi s'il paraît évident que «les schémas, les fonctions aident à mieux lire» et «sont aussi des auxiliaires précieux dans la pédagogie de l'écriture» (24), on se demandera comment ils deviennent ces auxiliaires-là. Suffit-il de juxtaposer analyse et synthèse, lecture et écriture ? Car c'est bien parce que le réinvestissement des bénéfices de l'analyse dans la production se fait mal que l'on considère l'expression écrite comme le secteur le plus difficile à enseigner, car entaché de subjectivisme, comme le soutiennent même Viviane et Gilbert de Landsheere (25).

NOTES

- (1) Adam J. M., Goldenstein J. P., *Linguistique et discours littéraire*, Larousse, coll. L., Paris, 1976. Ch. Iv. Vers une grammaire des textes».
- (2) Dumortier J. L., Plazanet Fr., *Pour lire le récit, l'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*, De Boeck, Duculot, Bruxelles, 1980, p. 143.
- (3) Dumortier et Plazanet, op. cit. note 2, p. 144.
- (4) Dumortier et Plazanet, op. cit. note 2, p. 155.
- (5) Goldenstein J. P., *Pour lire le roman, initiation à une lecture méthodique de la fiction narrative*, De Boeck, Duculot, Bruxelles, 1983, p. 57.
- (6) Goldenstein, p. 67. op. cit. note 5.
- (7) Goldenstein, p. 64. op. cit. note 5.
- (8) Goldenstein, p. 67-80. op. cit. note 5, et Dumortier et Plazanet, p. 49-52. op. cit. note 2.
- (9) Propp V., *Morphologie du conte*, Le Seuil, Paris, 1965.
- (10) Greimas J., *Sémantique structurale*, Larousse, Paris, 1966, p. 180.
- (11) Greimas, p. 74. op. cit. note 10.
- (12) «Au plaisir des mots» manuel de français pour la classe de 6ème. Classique Hachette, Paris, 1981, p. 37.
- (13) Brémond C., *Logique du récit*, Le Seuil, Paris, 1973.
- (14) Larivaille P., «L'analyse (morpho) logique du récit» dans *Poétique*, n° 19, p. 368-388.
- (15) Adam J. M., *Linguistique et discours littéraire, théorie et pratique des textes*, Larousse, coll. « L », Paris, 1976 et «La cohésion des séquences de propositions dans la macrostructure narrative» dans *Langue française*, n° 33, mai, 1978.
- (16) Brémond C., «La logique des possibles narratifs» dans *Communication*, n° 8, 1966, p. 60-76.
- (17) *Objectif BEPC, Pratiques du français 4ème - 3ème*, Larousse, Paris, 1977, p. 120.
- (18) Adam J. M. et Petitjean A., «Introduction au type descriptif» dans *Pratiques*, n° 34, juin 1984, p. 77.
- (19) «Eléments de docimologie», fascicule 3, L'Évaluation formative, p. 28. Département gouvernemental du Québec, Ministère de l'Éducation, direction de l'Évaluation. 1983.
- (20) «Au plaisir des mots» op. cit. note 13, ou Espace-Livre 6ème, Nathan, 1985, p. 37, ou «Mots et Merveilles» 6ème, Magnard, 1981, p. 10.
- (21) Jeu de mots entre Greimas et grimace.
- (22) Collège n° 2, Bulletin de liaison pour la rénovation des collèges, Mission Académique à la formation des personnels, Académie d'Aix-Marseille, Aix, mars 1984. Axes cités par G. Nunziati p. 32.
- (23) Nunziati G., «... Une performance complexe ne s'obtient pas par une juxtaposition de travaux simples, même bien programmés...» dans Collège n° 2 op. cit. en 21, p. 32.
- (24) Dumortier et Plazanet, op. cit. note 2. (p. 60).
- (25) «IX. On ne peut tout évaluer rigoureusement.

La définition opérationnelle des objectifs comprend des critères de performance servant directement à l'évaluation. Or on remarque que des productions complexes comme la rédaction ne se laissent pas entièrement cerner par des critères simples et précis.

C'est exact à certains égards et il importe de savoir lesquels. Dans le cas de la rédaction, on peut distinguer des éléments objectifs (correction de la langue, orthographe correcte...) et des éléments subjectifs. La partie objective peut s'opérationnaliser. (Et même, comme le prouve Page, s'évaluer par ordinateur) ...

Viviane et Gilbert de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*. P.U.F., Paris, 1982.

**CADRE RÉFÉRENCE POUR ÉTUDIER LE NARRATIF :
BOITE A OUTILS DE L'ÉLEVE**

Document n° 1

BASE D'ORIENTATION POUR LE NARRATIF	NOM :	B.O. LE NARRATIF
<p>= outil I, II, III, IV = catégories Pour l'analyse, ajouter : "repérer, identifier..." Pour la synthèse, ajouter : "inventer, produire..."</p>		
I	<p>L'INTRIGUE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Une suite d'actions logiquement ordonnées (schéma narratif) 2. L'évolution de la situation du héros par rapport à sa mission, à son but : s'en rapproche-t-il ? Si oui : processus d'amélioration ; si non : processus de dégradation. (Graphe des possibles réalisés) 3. Le rôle des personnages, objets ou sentiments, par rapport à l'action (tableau des actants) 4. L'évolution des caractères (psychologie) 	
II	<p>LA SITUATION D'ENONCIATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qui parle, qui raconte, qui est le narrateur ? (voix narrative) 2. D'où parle-t-on ? Que sait le narrateur de ses personnages ? (Focalisation) 3. Quand parle-t-on ? Le narrateur raconte-t-il avant, pendant ou après que l'histoire se passe ? (temps de référence de la fiction par rapport à la narration) 4. A qui parle-t-on ? Le narrateur s'adresse-t-il à quelqu'un ? 	
III	<p>LA SITUATION DE LA FICTION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. LES CARACTERISATIONS TEMPORELLES : <ol style="list-style-type: none"> a) L'époque de l'histoire ? (temps du calendrier) b) La durée : en combien de temps l'histoire se passe-t-elle ? (temps de l'horloge) 2. LES CARACTERISATIONS SPATIALES : <ol style="list-style-type: none"> a) Où se passe l'action ? (nature des lieux) b) Quelle est la valeur pour les personnages ? Leur permettent-ils ou non de se rapprocher de leur mission ? (valeur des lieux) c) Ces lieux sont-ils décrits ? Longuement ou non ? (investissements descriptifs) 3. LES CARACTERISATIONS DES ACTANTS : <ol style="list-style-type: none"> a) Age ? Profession ? Sexe ? Milieu social ? (identité) b) Sont-ils décrits (portrait physique, moral ou en action) c) Caractère des actants ? (indicateurs psychologiques) d) Ont-ils des objets qui les représentent (objets-attributs) 	
IV	<p>LE GENRE ET LE STYLE LITTERAIRES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les indices de genre du texte qui permettent de le classer (fable, mythe, légende, fabliau, conte, science-fiction ...) 2. En quel style est-il rédigé ? (comique; merveilleux, païen, chrétien, scientifique; fantastique; épique; burlesque; poétique; dramatique; tragique...) 	

II *un dispositif d'évaluation formatrice*

... " Trois hypothèses :

1. L'évaluation formatrice est une discipline instrumentale à part entière avec ses contenus et ses modes d'action.

2. L'évaluation formatrice continue à se forger en tant qu'outil de formation d'une part, au niveau de ses contenus spécifiques d'autre part. Elle relève encore du secteur de la recherche.

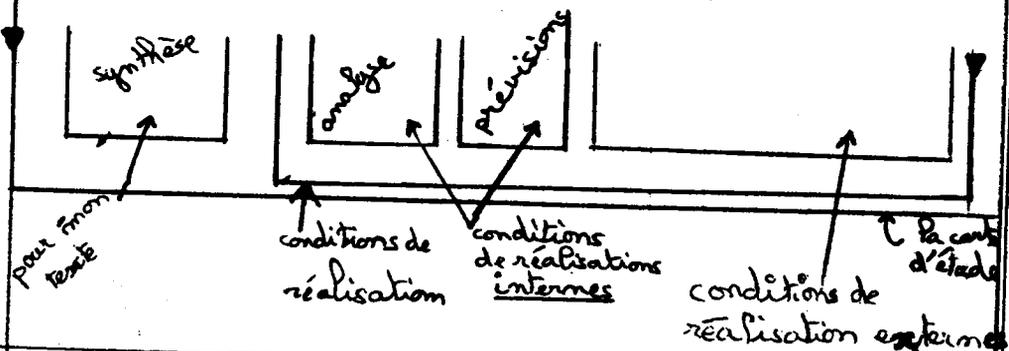
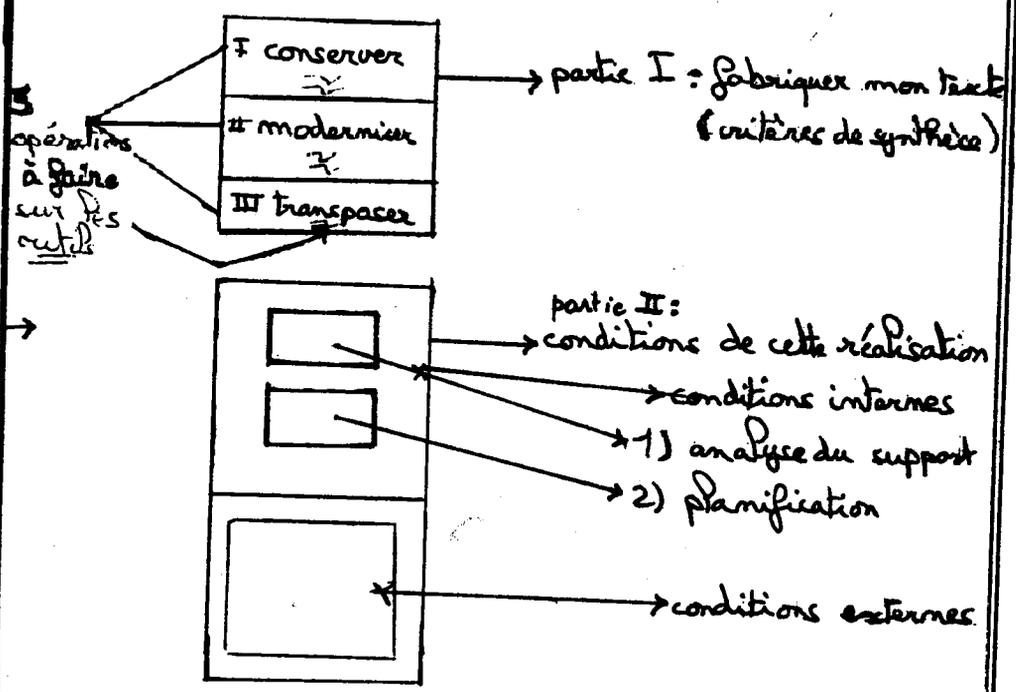
3. L'évaluation formatrice est une voie didactique puisqu'elle a pour objet la transmission et l'utilisation des savoirs. A ce titre, elle interroge les enseignants sur leurs référentiels d'analyse ou de synthèse et structure donc les logiques des disciplines."

Nunziati G., *Eléments pour une « mallette du formateur », Université d'été de Marseilleveyre pour former des formateurs en évaluation formatrice, juillet 1985.*

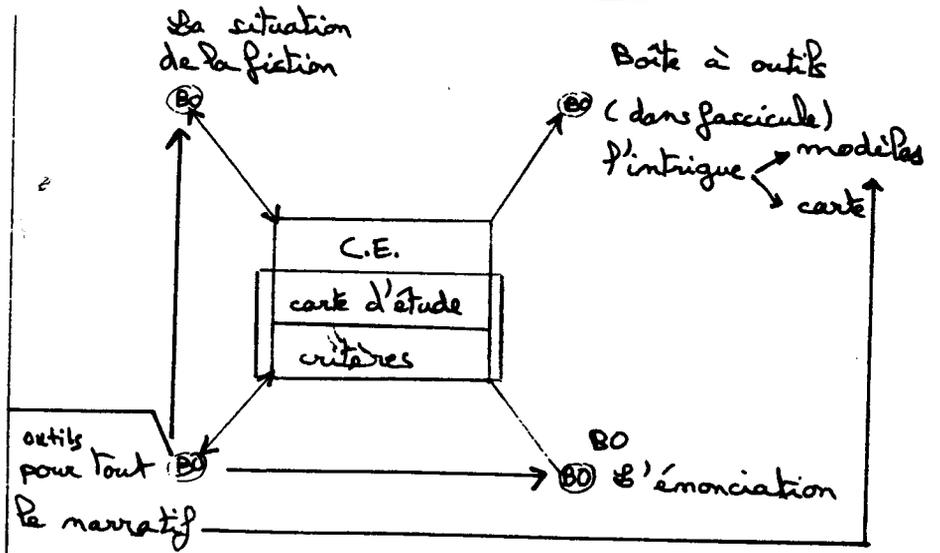
Document n° 15

①
La carte
d'étude
comporte

ou



② la carte renvoie aux boîtes à outils :



1. Esquisse d'une situation par rapport aux conceptions de l'apprentissage

L'évaluation formatrice ou *l'évaluation au service de la formation*, pédagogie pour faciliter au plus grand nombre l'appropriation des critères, se constitue à partir de la pédagogie par objectifs (1), en rapport avec la psychologie du travail (2). C'est dire que l'on se situe dans le courant néo-piagétien des recherches sur le cognitif (3) et notamment à partir de la conception de l'apprentissage fondé sur l'activité (4) et de la formation par étapes des actions et des concepts (5).

Donc au niveau des conceptions de l'apprentissage, on renvoie dos à dos la psychologie rationaliste et l'associationisme mécaniste, le structuralisme et le behaviorisme, en essayant *d'en faire une synthèse* ; et au niveau des méthodes pédagogiques, c'est-à-dire de la conception des dispositifs d'apprentissage, l'évaluation formatrice s'inscrit en faux contre l'inéluctable de la méthode par essais/erreurs (6), et contre les exercices d'application (7). Elle refuse aussi la prépondérance de la maïeutique inductive qui guide trop l'action de l'élève, comme la programmation a priori par l'expert seul, de l'évaluation formative (8). Elle veut dépasser les inconvénients de l'atomisation en micro-objectifs et refuse de graduer systématiquement du plus simple au plus compliqué (9).

Le dispositif ici présenté se situe donc dans la partie droite du tableau suivant : « Mise en perspective de la pratique enseignante ». (Doc. n° 2).

2. Une tâche complexe pour orienter l'apprentissage

G. Nunziati a montré (10) que l'apprentissage se devait de démarrer par une « tâche complexe, une résolution de problèmes ; ... « support d'apprentissage plus simples pour que l'élève puisse choisir ses priorités à l'occasion d'une activité complexe, souvent commune à la classe, ce qui signifie l'abandon pur et simple des exercices progressifs ou programmés, en tous cas simplifiés » (11). Or, les critères de complexité d'une tâche sont encore objet de recherche (12), aussi, le choix de la tâche complexe et la succession des tâches dans le programme annuel dépend-il aujourd'hui de l'équilibre que l'enseignant pourra établir entre les contenus de sa discipline (les savoirs) et les types de tâches que les programmes officiels préconisent ou supposent. L'objectif de la tâche complexe (son titre) recouvrira un champ de réalisation plus ou moins vaste : si on accepte que « Résumer un texte » donnerait lieu à une liste de critères comportant la totalité des cas possibles (texte narratif, argumentatif ...), on peut penser que cette tâche engagerait plus d'opérations, en même temps qu'elle serait applicable à un nombre plus important de textes-supports que si la tâche de départ est « Résumer un texte narratif » qui ne représente qu'un cas d'espèce. Dès lors on a deux possibilités : ou démarrer l'apprentissage par le cas le plus vaste et au travers de différents cas particuliers aboutir à une liste de critères recouvrant la totalité des variantes ; ou partir d'une résolution de problème intermédiaire et au fur et à mesure de l'apprentissage de cette tâche, dégager des éléments d'une boîte à outils pour le cas le plus vaste, mais ne fabriquer une carte d'étude que pour le cas intermédiaire choisi. Les deux entrées semblent se valoir.

3. Les trois phases de la formation

Galpérine (13) délimite dans la formation des concepts trois phases : orientation de l'action, exécution de l'action et contrôle. G. Nunziati reprend cette théorie à propos des apprentissages : « On sait que chaque action, qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte, passe par une phase au cours de laquelle le sujet « oriente » son activité, puis par une autre qui est celle de l'exécution proprement dite. Il en existe une troisième qui se combine aux deux précédentes : c'est le contrôle, l'évaluation spontanée de la démarche adoptée, de la réalisation en cours » (14).

L'assimilation entre une action cognitive et une séquence d'apprentissage ne pose pas de problème théorique, dans la mesure où la séquence d'apprentissage dont il est ici question est la *première* proposée aux élèves et où elle nécessite de ce fait d'être totalement déroulée comme une seule action au ralenti. Le problème se posera quand les élèves seront conscients de la totalité du processus, car il serait fastidieux de recommencer, à chaque tâche, l'exploration systématique de ces trois phases.

De même, on admettra que ces trois phases soient en réalité conjuguées, se passent en même temps, alors que la séquence d'apprentissage va les énumérer : il suffit d'accepter que quand on parle de phase d'orientation par exemple, c'est d'une dominante qu'il s'agit et pas d'un état de nature : l'objectif de cette phase est de faire que le plus grand nombre d'élèves orientent leur action, étant entendu que parallèlement ils exercent un contrôle sur cette orientation, mais celui-ci n'est pas à ce moment-là, objectif de l'apprentissage.

4. Rôle et nature de la carte d'étude (CE) et de la base d'orientation (BO)

Il faut revenir à Galpérine et à Talyzina pour définir ces deux notions : «Le programme d'enseignement pour la formation de telle ou telle activité comprend toujours deux parties :

a) une carte d'étude (ou tout autre porteur d'information) sur laquelle on a représenté le contenu de la base d'orientation (c'est le plan de la base d'orientation). (...)

b) des exercices qui permettront d'utiliser l'activité donnée.» (15).

La carte d'étude est donc un outil, document, une ou plusieurs fiches donnant le plan de la base d'orientation, à partir duquel l'élève exécutera la tâche ; c'est donc la fiche critériée de la tâche complexe proposée. Elle comporte les éléments nécessaires pour que l'apprenant se construise petit à petit une base d'orientation adéquate à la tâche.

«La structure interne de l'action est assez complexe. Outre un but et un mobile, elle suppose la présence d'un objet et aussi, chez les sujets, d'une base d'orientation. Cette dernière comprend l'ensemble des connaissances à propos de l'action elle-même aussi bien que les conditions dans lesquelles elle est accomplie : en d'autres termes, ce sont les représentations qu'a le sujet du milieu et de l'action» (16). La base d'orientation (BO) est dans la tête de l'apprenant : «La partie orientatrice est un mécanisme psychique de l'action» (17). Elle se modifie au cours de l'apprentissage : d'incomplète, elle devient complète et enfin rationnelle (18). La BO complète de l'apprenant se constitue à partir de la CE (carte d'étude) qui en est le plan. La CE et l'exécution de l'action doivent permettre à l'élève de bâtir sa BO rationnelle, celle qui rendra possible la réussite de la tâche, la formation des concepts qu'elle véhicule et leur transfert dans d'autres activités (19). Et cela, grâce au système de «repères nécessaires à l'action». que nous nommons les critères et les conditions de réalisation (20).

5. Les temps forts de la phase d'orientation

– La communication des objectifs liés à la tâche :

- Pointer les termes de l'objectif de tâche qui posent problème par leur simple libellé. Si nécessaire, faire une séquence préalable sur les pré-acquis ainsi révélés, indispensables pour ce groupe. Dans ce cas précis, le pré-acquis est un objectif d'apprentissage dérivé de l'énoncé du titre de la tâche ; (exemple : objectif de la tâche : bâtir par écrit une histoire à partir d'une séquence d'images ; apprentissage commun préalable provoqué par la question : qu'est-ce qu'une séquence d'images ? et mise à jour d'opérations d'analyse de l'image, de lecture ; de connaissances nécessaires à cette analyse sur le vocabulaire et la technique de construction d'une image puis d'une séquence, etc.).

TACHE D'ANALYSE DE DEVOIRS A ERREURS ; PHASE D'ORIENTATION DE L'ACTION - FICHE D'UN ÉLÈVE

Document n° 3

Pour traduire par écrit une planche de bande dessinée pour quelqu'un qui ne la lirait pas	NOM	A3,01
	<u>5ème</u>	page I

Analyse d'un devoir à erreurs :
Au bout de flèches corrige ou nomme les erreurs .

Devoir N°1 -
support : Bull et Bill : spélé(ologie).

mauvais devoir :

reporter
tenter

faire un dialogue
"Quand comptez-vous monde ?
Si quarante huit heures"

reporter

trop familier:
Robert Chastelet.

talkie, walkie.
ou
é/cr:
contempler
aller.

au lieu de cette phrase
"Contempler où va-t-il aller."
"en train de se demander quel chemin prendre"

erreur sur l'heure:
sur la vignette: 47h
+ écrite en lettres quarante sept heures

Un journaliste demande à Robert Chastelet s'il va tenter de battre le record du monde de descente en solitaire du gouffre de la Pierre Saint-Glinglin pour les auditeurs et lui demande quand compte-t-il atteindre la cote du record du monde. Robert Chastelet lui répondit que si tout va bien, réfléchi et lui dit que dans 48 heures. Le journaliste reprit la parole pour parler aux auditeurs et leurs dit que le courageux spéléologue pénétre dans le gouffre, qu'ils fallaitent lui souhaiter bonne chance pour sa périlleuse tentative.

Deux heures plus tard nous voyons robert qui parle dans son talky dire au journaliste que tout va bien.

Douze heures plus tard nous le voyons sur deux rochers en train de contempler ou va-t-il aller.

46 heures plus tard le voilà marchant dans l'eau, il fait noir, nous ne voyons plus que sa lumière sur son visage.

battre (2t)

quarante huit heures .

pronominalisation

leur

il fallait .

virgule

erreur sur la narration

annonce .

il a pris l'encadré de la vignette 4 et l'image de la vignette 5

la

Cette description de l'image n'a aucun intérêt.

Revenons sur terre, le reporter explique aux auditeurs qu'il a *il y a* bientôt 48 heures que Robert se trouve dans le gouffre et que dans quelques secondes, nous saurons si la tentative a réussi. *virgule*

Le reporter appelle Chastelet ~~Mais entendant des bruits~~. Sapez Robert reçoit le reporter 3 sur 5 et dit qu'il arrive à la côte record et puis plus rien, il ne parle plus on entend seulement une interjection marquant la peur. Il est tombé et là, Bill qui est installé bien confortablement devant un repas d'os. En le voyant Chastelet le chien n'a pas l'air content du tout et pense qu'il n'est jamais tranquille. Même dans le gouffre. *et entend des grésillements*

"mot ça y est: zéro" registre de langue

il manque un verbe: il voit pronominal. iation inutile.

bientôt en lettres quarante huit.

Robert Chastelet Registre de langue.

Impossible
Ne pas utiliser le vocabulaire de la BD
un tas d'os

Devoir 2 :
bon devoir:

Nous sommes devant le puits naturel. Tout est prêt : les assistants, le treuil, le téléphone. Le journaliste recueille en direct les derniers mots du héros du jour, avant qu'il ne descende : " Robert Chastelet, vous allez tenter de battre le record du monde de descente en solitaire du gouffre de la Pierre Saint-Glinglin ... Pour nos auditeurs : quand comptez-vous atteindre la côte du record du monde ?
- Si tout va bien... heu... dans,

critères d'expression → *sur* fiche-commode.

A3., OI suite, page 3
du devoir n. 2

←

disons, quarante-huit heures,
répond le spéléologue.

←

erreur
de
pronomialis-
ation
il y journaliste?

Tandis qu'il pénètre dans le
gouffre, le journaliste continue
à commenter cet événement extraor-
dinaire.

←

tout
homophones
tous / tout.

Deux heures plus tard
Robert Chastelet établit une liai-
son radio avec la surface pour
signaler que tous va bien, qu'il
progresses normalement...

←

virgule

←

accents:
caractérise

Effectivement, Chastelet se
donne beaucoup de mal ; douze
heures après il est sur une échelle
de corde dans les ténèbres du gouf-
fre et trente-six heures plus tard
il descend péniblement un boyau
presque vertical, s'agrippant aux
parois avec toute la souplesse qui
caractérisent un champion de ce
sport. Quarante-sept heures et demi
plus tard, il traverse un lac sou-
terrain !

→ accord des
verbes qui
ont q'li
pour sujet.
→ e

En haut, c'est le moment
tant attendu. Le journaliste avertit
ses auditeurs que le temps que
Castelet s'était donné pour vaincre
le record du monde est presque
passé. Il appelle le héros par té-
léphone. La liaison s'établit enfin
car le spéléologue est si loin
que l'appareil ne reçoit d'abord que
des grésillements : " Crrric...
Cronic ! ... vous reçoit trois
sur cinq... Crrric! Arrive à la côte
record d... " et à ce moment-là, la
liaison est interrompue par un hurlement
qui effraie tout le monde !

←

signes
orthographiques
+
Virgule
cacophonie (lala).

← Robert Chastelet s'est évanouit de surprise : mettez-vous à sa place ! Lui qui venait de peiner tout ce temps pour atteindre un endroit où personne avant lui n'était allé, s'était retrouvé nez à nez avec Bill !

Bill, le chien Bill, venu là tout simplement pour cacher ses os dans un endroit sûr, à l'écart des envieux et qui pensa, très énervé : " Alors, comme ça, on n'a jamais la paix !... Même pas ici! "

participe
passé
forme composée
du verbe
i-

– *La constitution de la carte d'étude de la tâche par la classe :*

- Analyses de tâches faites (avec et sans erreurs) par des élèves pour faire verbaliser les critères de la tâche. (Doc. n° 3).
- . apports d'outils didactiques et séance (s) de manipulation de ces outils ;
- . construction de la CE, explicitation de son langage didactique ;
- . repérage des critères de la CE dans d'autres devoirs à erreurs.

Donc, par l'analyse de la tâche arriver à constituer une norme d'évaluation : la carte d'étude.

– *La rédaction individuelle du plan de formation :*

- Ordonnance des opérations de la CE en « je crois savoir le faire, ou non » : bilan des représentations des procédures de la tâche (et non pas seulement du produit attendu), bilan des représentations construites précédemment sur les opérations.
- Découpage de la CE en plans de travail sur lesquels l'élève sera évalué ; prévision des contrats personnels qui suivront dans la phase d'exécution ; l'élève prévoit de se centrer temporairement sur des opérations qui lui posent problème ; programmation de travaux spécifiques sur telle ou telle notion rencontrée et que l'élève dit ne pas maîtriser : mise en place d'un travail différencié sans groupe de niveau. (Doc. n° 4).

– *La connexion à n'importe quel moment dans cette phrase :*

- Les bilans (verbalisations d'une difficulté ou retour/sommation sur ce qui vient d'être fait et de sa fonction dans le dispositif d'apprentissage). (Doc. n° 5).
- Les manipulations d'outils didactiques d'analyse.
- Les régulations sur les objets d'apprentissage (par exemple tel texte à erreurs se révèle à l'analyse inintéressant car il ne comporte que des erreurs déjà maintes fois rencontrées, et le groupe décide d'en abandonner l'analyse ; ou même telle partie de la CE se révèle à l'usage incomplète, mal organisée et le groupe décide de revenir sur son libellé).

C'est ce qui donne à l'évaluation formatrice sa souplesse. Le découpage en trois phases n'est en aucun cas un carcan. C'est ainsi que l'on pense éviter les contraintes dues à un canevas d'apprentissage programmé a priori par l'enseignant : tout le travail de réajustement se fait en classe, par la classe entière, élèves et professeur.

Enfin, ajoutons que l'objectif de cette première phase est de permettre à chaque apprenant, par la fabrication des outils et de la norme d'évaluation, de se constituer sa base d'orientation complète parce qu'il est partie prenante de l'apprentissage (et ô combien actif !), parce qu'il est mis en situation d'évaluateur avant d'être producteur.

6. Constitution de la carte d'étude

Concrètement la carte d'étude comporte :

a) Les critères de réalisation du produit qui portent sur « comment faire ce produit », ce sont donc les opérations et les outils dont l'ensemble donne les procédures transférables, objet d'apprentissage et norme d'évaluation.

b) Les critères de réussite qui décrivent le bon produit, le résultat des opérations. Ce sont les indicateurs généraux mais manipulables qui permettent de savoir si les opérations sont réussies.

c) Les conditions de réalisation : où, quand, en combien de temps, avec l'aide de quoi.

PLAN DE FORMATION INDIVIDUALISÉ : OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
TABLE DES MATIERES DE L'ÉLEVE

Document n° 4

POUR REDUIRE UN TEXTE NARRATIF ...

NOM

A3,05

Siou

j'ai eu besoin d'apprendre :

Plan de formation :

ordre	code	objectif d'apprentissage	fait	corrigé
1	C1	passer de phrases simples à une phrase complexe		
2	C1	distinguer les mots variables, des mots invariables.		
3	C1	la phrase simple avec proposition relative		
4	C1	gustaposition / coordination / subordination		
5	C3	la construction impersonnelle.		

POUR FAIRE SON PLAN DE FORMATION ; TÂCHE D'AUTO-ÉVALUATION

Document n° 5

POUR RÉDUIRE UN TEXTE NARRATIF	NOM	A3,04
Mon plan de formation		auto-évaluation

I. Saurais-tu employer dans ton résumé :

	oui	non	je ne sais pas ce que c'est
a. la dérivation.....	X	X	X
b. les phrases complexes.....	X	X	X
c. les adverbes.....	X		
d. les prépositions.....	X		
e. le style indirect.....	X		
f. les conjonctions.....	X		
g. les propositions subordonnées relatives..	X	X	X
h. d'autres subordonnées.....	X	X	X
i. des connecteurs.....	X		
j. la mise en page.....	X		
K. le nombre de paragraphes.....	X		
l. les tournures impersonnelles.....	X	X	X
m. les tournures infinitives.....	X	X	X
n. la pronominalisation.....	X		

2. Classer par ordre de priorité les réponses négatives au I. :

b, h, g, l, m, a, c

3. quels autres signes de réussite de la carte d'étude te posent problème ? *aucun*

b. Saurais-tu te servir de tous ces signes pour réussir les opérations ? *oui*

4. Donner un exemple d'emploi des réponses positives au I. :

d. *Il va à la maison.*

e. *Je lui dis d'aller à la maison.*

f. *Mais il fut puni.*

i. *Quis tu le trouvas vers lui.*

m. *Il lui dit = "tu dis aller vers lui".*

c. *Il a mangé seulement trois pommes.*

j

K

d) Les modalités d'évaluation :

– *Les objectifs d'évaluation* : la hiérarchie privilégiant certaines opérations en fonction de la logique pédagogique du programme.

– *Le barème d'évaluation* : le nombre de points, la valeur donnée à chaque opération.

– *Le seuil d'acceptabilité* : le nombre d'erreurs tolérées.

On reconnaît là les conditions qui permettent d'opérationnaliser un objectif pédagogique (21).

7. Valeur et fonction de la carte d'étude : les logiques de la formation

Bien que la mise à jour des critères de réalisation pendant l'apprentissage soit l'apport le plus remarquable de l'évaluation formatrice, il ne faudrait pas focaliser toute son attention sur les cartes d'étude, sinon elles risqueraient de devenir «l'arbre qui cache la forêt». Il faudrait notamment se garder de prendre la correction du libellé des critères comme outil d'évaluation ou objet de validité de la carte d'étude, et a fortiori de l'enseignement avec elle donné. La technicité, la validité de l'organisation de la fiche, son exhaustivité, et même la justesse des critères circulant par la carte d'étude, ne suffisent pas pour mesurer cette pédagogie. La valeur de la carte d'étude tient à sa fonction dans le dispositif général d'apprentissage : concrétiser la convergence *des logiques* mises en œuvre dans l'acte de formation.

D'abord la carte d'étude n'a nul besoin d'être fabriquée par le formateur en dehors de la classe.

Vermersch (22) a montré que «La méthode a priori ne peut fournir qu'un canevas approximatif» car «elle ne relève que de *la logique de la matière* qui concerne les définitions et relations entre concepts de la matière que l'on veut enseigner», alors que la constitution d'un programme d'enseignement (et donc de la carte d'étude qui en découle) requiert aussi *la logique de l'action* «qui porte sur la séquence des opérations à accomplir», et *la logique pédagogique* «qui traite de l'ordonnancement de la progression pédagogique».

D'autre part, Vermersch montre aussi que la programmation a priori ne tient compte que de *la logique de l'expert* et ignore *la logique de l'apprenant*, elle «présente de nombreux risques de dépasser ce qui est réellement nécessaire à l'élève :

– dépassement par le haut en allant, par exemple trop loin dans les justifications fondamentales par rapport au niveau des sujets ;

– dépassement par le bas en n'incluant pas des concepts apparemment très élémentaires pour celui qui analyse la matière mais dont le rappel est nécessaire pour le niveau des élèves». (23).

L'enseignant ne peut donc pas fabriquer seul la carte d'étude, elle sera *aussi* le résultat du travail de la classe, les élèves seuls pouvant mettre à jour les contenus pour eux nécessaires. Sinon, «des éléments parmi les plus essentiels seront oubliés parce que précisément tellement centraux, tellement liés à la réussite de l'action, qu'ils n'auront pas encore été clairement explicités par le pédagogue lui-même» (23). Ce n'est pas seulement parce que l'enseignant ne connaît pas les pré-requis de l'élève et donc ses besoins, comme l'a cru la Pédagogie Par Objectifs, mais bien plus parce que l'action intériorisée par l'expert s'est «réduite» (et pour être acquise, elle doit se réduire) au sens de Galpérine : «La généralisation en tant que différenciation de l'essentiel du non-essentiel signifie la séparation des éléments permanents de l'action, de la diversité de son matériel concret. Et cette séparation du contenu permanent, et dans ce sens stéréotypé, fait que la partie orientatrice de l'action (et l'action tout entière dans la mesure où elle a une fonction orientatrice) commence à se réduire ; dans la mesure où on découvre que dans telles conditions initiales elle donne toujours tel résultat, il n'est plus nécessaire d'accomplir l'action pour en connaître l'aboutissement. L'accomplissement d'opérations intermédiaires devient superflu et l'action donc se réduit» (24).

Or, certaines de ces opérations intermédiaires devenues inutiles pour l'expert vont être nécessaires au groupe précis auquel la carte d'étude s'adresse. Aussi n'est-ce qu'avec ce groupe en question que l'expert pourra savoir quelles sont ces opérations. Le contenu de la carte d'étude dépend donc du public qui la fabrique et l'utilise.

De plus, il n'est pas question de faire entrer dans la carte la totalité des opérations nécessaires à la réalisation effective de la tâche : la CE n'est pas qu'une organisation des objets d'enseignements suivant des relations d'implication, elle n'est en aucun cas le résumé d'un cours car elle ne relève pas uniquement de la logique de la matière.

Par ailleurs, le CE ne relève pas non plus uniquement de la logique d'action : elle ne définit pas le ou les algorithmes (s) de résolution du problème, elle ne donne pas l'organisation des actions successives pour réussir le produit : elle n'est pas un guide ou une recette ou un mode d'emploi. On peut commencer à réaliser dans une CE les opérations 1 ou 10, sauf à respecter les contraintes d'ordre (passages obligés forcément rares) : ces critères de combinaison auront été d'ailleurs pointés pendant la fabrication de la CE, comme tels.

Sachant que l'on n'apprend pas tous de la même manière ; et désireux de faire place à un enseignement différencié (non par les thèmes ou les contenus et leur soi-disant degré de facilité, mais différencié par les stratégies d'apprentissage), on laisse par la carte d'étude à chaque apprenant la possibilité de construire son propre plan de formation, de choisir l'entrée qui lui convient, de bâtir son ordre d'opérations, son algorithme de résolution.

C'est pourquoi la CE ne peut être rédigée qu'en termes généraux et s'applique à toute une classe de problèmes. Ainsi l'enseignant choisit une tâche complexe en fonction de la logique pédagogique de son programme ; se donne un canevas de la CE selon sa logique d'expert (facultativement) ; monte des séquences d'apprentissage (comme l'analyse de tâches faites) pour que les élèves verbalisent les opérations qui deviendront les contenus de la CE fabriquée avec eux, selon leur logique d'action correspondant à leur (s) registre (s) cognitif (s) et selon leur logique d'apprenant. Ensuite l'enseignant fait naître le besoin d'outils didactiques permettent de rationaliser la démarche d'action, puis éventuellement, il organise ou complète le contenu de la CE selon sa logique d'expert, selon la logique des concepts qu'il explicitera.

La carte d'étude est donc le lieu de convergence des différentes logiques mises en œuvre dans la formation. (Doc. n° 6).

8. La phase d'exécution : remédiations et objectifs d'apprentissage

Cette seconde phase du dispositif est caractérisée par la réalisation du produit. Il s'agit de mettre en place la gestion des erreurs par l'apprenant lui-même, de favoriser l'auto-évaluation par le renvoi à la carte d'étude pour permettre une auto-correction des erreurs (25).

Cette phase n'est pas assimilable à la méthode par essais/erreurs habituelle où l'apprenant découvre la réalité de la tâche en la faisant ; ici c'est après avoir mis à jour une norme d'évaluation et un plan de formation individuel ; de plus, l'élève met à l'épreuve ses représentations des procédures. L'exécution de l'action a donc une fonction orientatrice (de même, la phase de contrôle aura cette fonction).

Ainsi, au schéma de la formation des concepts de Galpérine en trois phases, on peut ajouter pour une séquence d'apprentissage.

Orientation →	Exécution →	Contrôle
<ul style="list-style-type: none"> – mise à jour des repères nécessaires. – constitution de la CE, outil commun. 	<ul style="list-style-type: none"> – mise à jour de manques par les erreurs dans la réalisation. – objectifs d'apprentissage individualisés pour la remédiation des erreurs – renforcement des réussites. 	
passage de la BO incomplète à la BO complète	passage de la BO complète à la BO rationnelle	
Appropriation des procédures →		
Dominantes cognitives : (axe des apprentissages)		
Analyse	Synthèse	Evaluation
Axe de formation : mise en place des conditions de transfert		

a) Objectifs généraux de la phase d'exécution

Cette phase doit permettre à l'apprenant de :

- Matérialiser la représentation qu'il s'est faite de la tâche, des opérations qui ont été jugées nécessaires par le groupe pour réaliser la tâche.
- Combiner les critères qui ont été rationnellement séparés dans/pour l'analyse qui a permis la construction de la CE.
- Trouver son algorithme de résolution du problème.
- S'auto-évaluer dans le va-et-vient entre son produit et la carte d'étude et, dans la carte, entre le signe de réussite et le critère de réalisation.
- De reconnaître les dysfonctionnements, les erreurs en situation de communication : les repérer, les réduire sinon y remédier par des apprentissages spécifiques (si nécessaire) pour favoriser l'auto-correction.

Donc : de compléter la CE et de constituer sa BO rationnelle.

b) Objectifs spécifiques de la phase d'exécution

L'enseignant veillera à :

- faire que l'apprenant se centre sur quelques opérations en fonction du plan de formation qu'il s'est lui-même fixé. On demandera des traces de cette centration, par exemple en lui faisant repérer dans son produit les critères choisis dans le contrat.
- favoriser la verbalisation individuelle des stratégies employées, notamment quand elles se soldent par un échec, afin d'essayer de remonter avec l'élève à la source des erreurs.
- récolter des observables :
 - des traces de l'analyse des supports par exemple, qui donneront des informations sur les causes d'erreurs dans la synthèse qui a suivi cette analyse ;