

Je dois être capable d'écrire le début d'un texte narratif

Soumille

A3

J'ai déjà réussi

I 3; 4, 5 III 1; 3 I 1, 2

sem 2 / mois 1

essai n° 3

I - CONTRAT PERSONNEL

Je choisis de travailler les opérations :

Signes de réussite

opérations		Signes de réussite	R.E	E
I 1, 1	inventer les actants	a	+	
I 1, 3	inventer le temps tu n'as pas situé ton texte	b	+	
		c	+	
		d	+	
		e	+	
III 2	mettre les éléments employés en perspective avec ceux de la fin donnée	a	+	

TEXTE SUPPORT

(...)

L'enveloppe brûlait déjà, la soie débordait et commençait à brûler elle aussi. Je ne pouvais plus tenir devant les flammes, la chaleur était terrible. Alors je me suis retranché dans ma tourelle, en refermant les portes. Ma combinaison de vol était en feu, j'étais brûlé au visage et aux mains.

Je me suis dit : bon, c'est la fin, il vaut mieux sauter que rester là et brûler vif. Alors j'ai tourné ma tourelle, j'ai enfoncé les portes avec mon dos et me suis jeté dans le vide. Je suis tombé et d'un seul coup c'était un tel silence après tout le vacarme que je me suis senti très calme et paisible. Il me semblait que je tombais la tête la première, je me suis dit : Eh bien, si c'est ça, mourir, ça n'est pas difficile, il n'y a pas de quoi avoir peur ! La vitesse à laquelle je tombais a été calculée. Le corps humain chute à une vitesse d'environ 200 km/h. Quand vous arrivez au sol, habituellement vous êtes mort. Mais, quand je vois ces arbres autour de moi, je me rends compte que c'était difficile de les manquer. Je suis tombé sur ces arbres-là, et, de branche en branche, je suis arrivé à la neige. Je crois que les branches étaient tellement entrelacées que ça a agi comme un frein, ça a retardé ma chute progressivement jusqu'à ce que je tombe dans les buissons et dans la couche de neige, toujours plus épaisse autour des arbres. La première chose que j'ai réalisée en reprenant connaissance au milieu de ces arbres : j'ai regardé en l'air, j'ai vu les étoiles à travers la forêt et je me suis dit : Jésus-Christ... Je suis vivant ! J'étais dans un sacré état : mon visage et mes mains étaient brûlés, j'avais le dos complètement lacéré, des contusions multiples, la moitié de mes cheveux arrachés et assez d'épines et de morceaux de bois dans tout le corps pour faire un feu de joie. Mais j'étais vivant et je m'en suis sorti...

Nicolas ALKEMADE

Cité par Daniel Costelle

dans Histoire de l'aviation, TF1/Larousse, p. 190



II - MES CHOIX DE RÉALISATION

1. Analyse du support

1. des actants

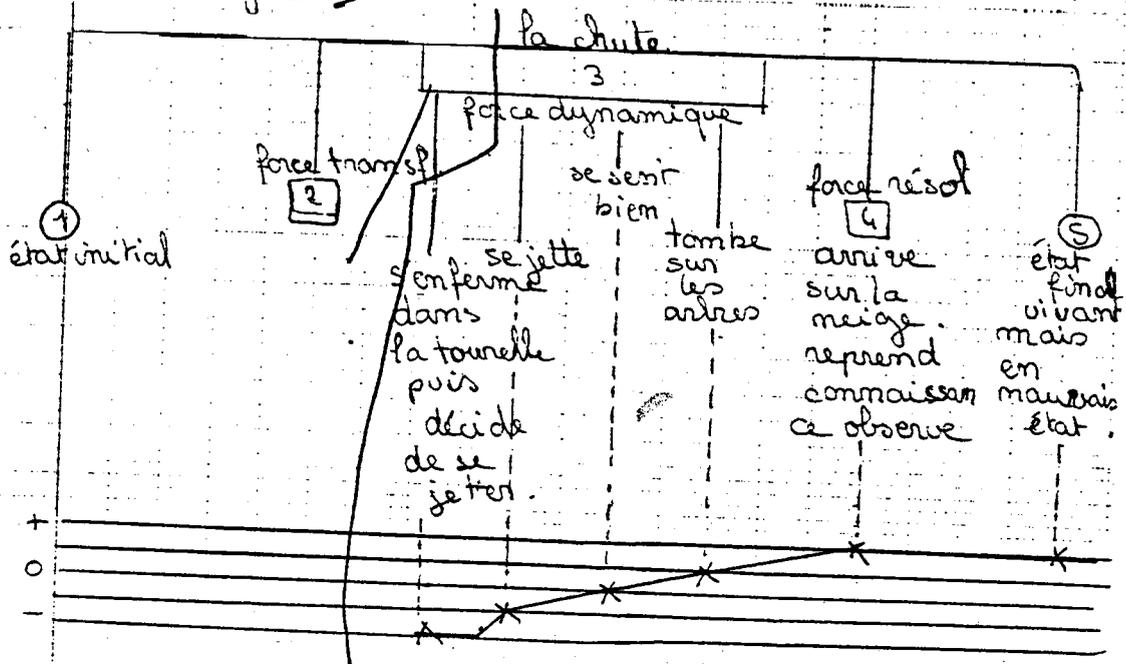
actants	indentifié	portrait	trait de caractère
Je	pilote (tourelle) △	Brûlé au visage aux mains p 5 le dos lacéré p 23 des contusions p 25 les cheveux arrachés, épines et morceaux de bois dans le corps p 27	calme, paisible courageux

2. d'espace

lieux	valeur	Pour qui ?
la tourelle	+	le héros, le protège un peu
le ride sur les arbres	+	le héros il y est bien
à la meige.	+	pour le héros, arrête sa chute
dans les buissons	+	pour le héros, fin de la chute.
la forêt	+	pour le héros fin des flammes.

3 Du temps
époque : contemporaine
durée de l'histoire :
quelques instants

B L'intrigue et les acteurs?



C la voie narrative

le narrateur "Je"
Il est représenté.

D la focalisation

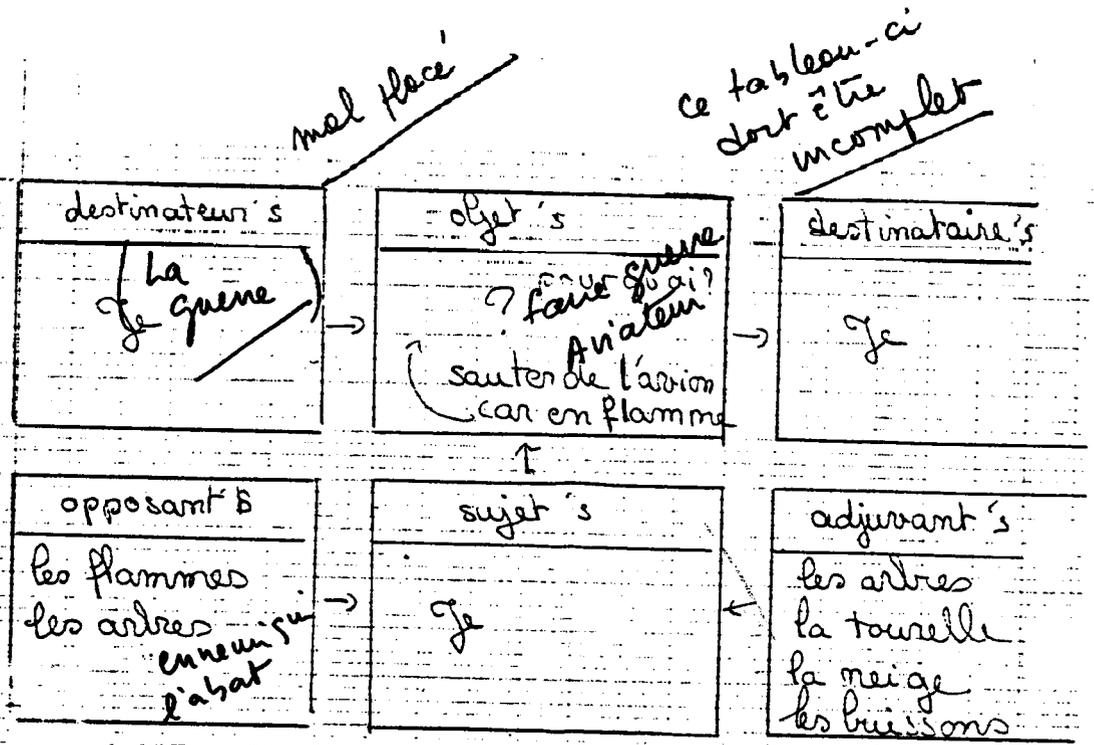
le narrateur en sait autant que le héros, jusque
c'est le même

E le temps de référence

la fiction était passée quand on la raconte.

F le genre littéraire

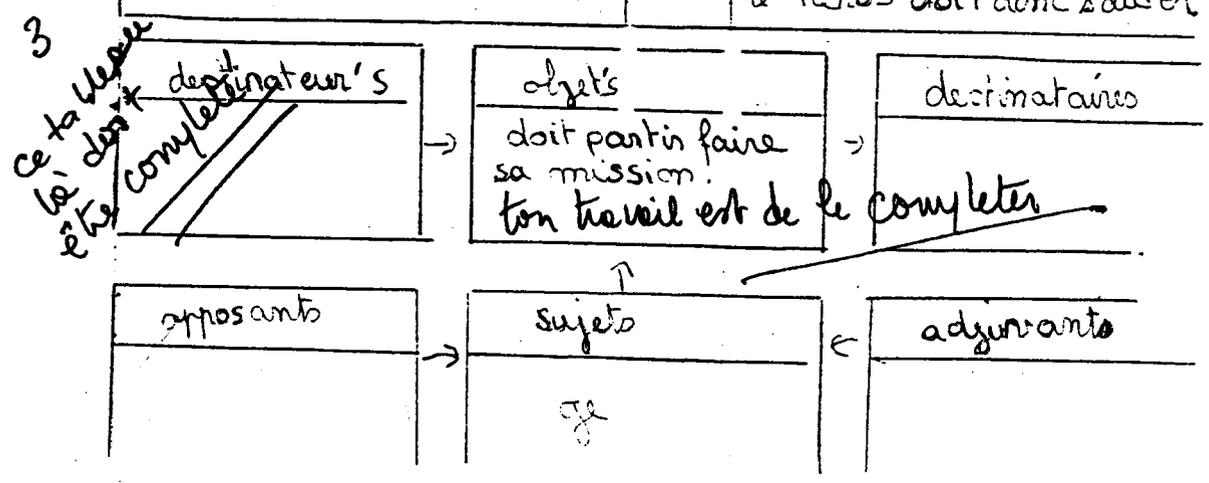
genre : ~~je raconte~~ récit d'aventure - style épique
devant les flamines
je me suis senti calme et paisible.
je suis vivant.



Planification

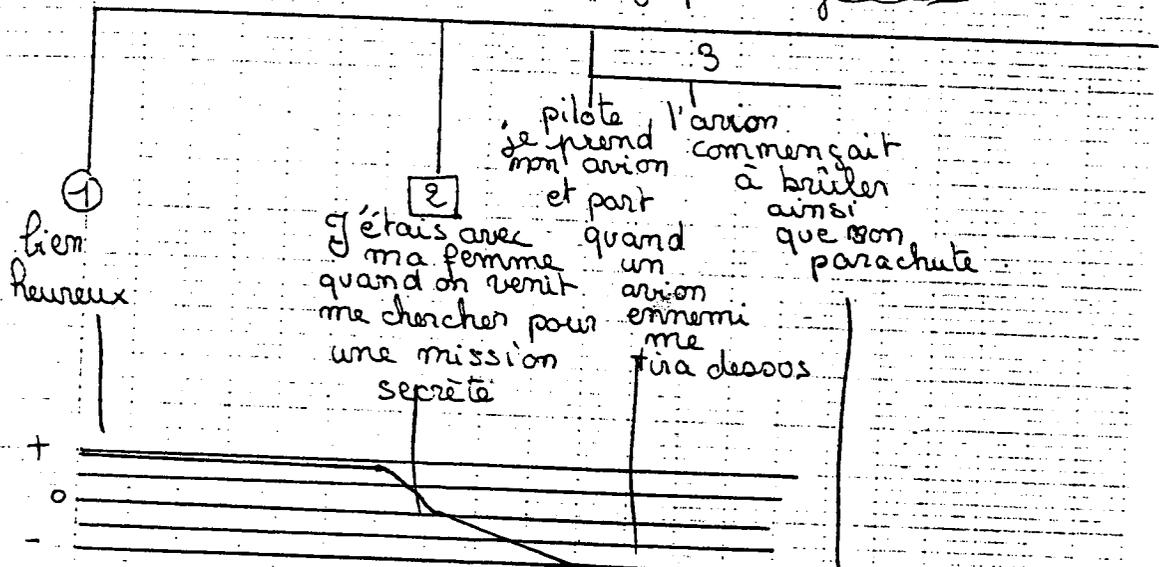
1 Je fais le grand I de la carte d'étude

indices ou est le héros que fait-il au milieu des flammes	+	indications que je prévois dans un avion par pour une mission l'avion prend feu car il est attaqué et le parachute brûle le héros doit donc sauter
--	---	---



mettre numéros

4. Suite F3 essai 3 Souville
Je complète mes schémas : ~~le pilote quand~~



MON TEXTE

Corrections
du Prof.

III - Traces de mes auto-
corrections, repérage des
opérations du contrat (1)



époque ?

I_{1,3}

I_{1,1}

Il était ^{c18} l'heure de l'après-midi j'étais
à table avec ma femme quand un employé
des services secrets ^{vint c19} vint me chercher pour
une mission. Je ne pouvais refuser. J'allai ^{c13}
me préparer et je le suivis. Cette mission
devait se faire avec mon avion. Je partis
sans discuter, après qu'il m'eût expliqué
cette mystérieuse affaire, quand un avion ^{c14-}
me tira dessus sans aucune raison,
mais certainement pour me faire faillir
à ma mission. Mon avion prit feu
et mon parachute était encerclé de
flamme.

?

on arriverait
le soir
nous!

I, 1, 10
destination

myon-
ble
pas
logique
on alors
font expliquer

II₂

IV - AUTO-EVALUATIONS FINALES

① D'EXPRESSION

DE LANGUE

traces de mes auto-corrrections sur les autres critères de la carte d'étude A3

traces de mes auto-corrrections sur les objectifs de langue ②

① Numéros des opérations déjà réussies aux essais antérieurs
- / - pourquoi?

② Numéros des opérations jamais prises
+ / - pourquoi?

① Numéros des objectifs de non contrat ②
- / - pourquoi?

② Numéros des autres objectifs de ma liste ②
pourquoi?

+ II 3
Conserver la voix ...
4 la focalisation
5 le temps de rep ...
III 3
soudes le début et la fin

- I 1, 2
inventer l'espace

+ 6
l'adj quel
3 des signes ortho.
1 II ou IPS
8 des fonctions
15 phrases simples avec relative.
2 é / ai
14 formes simples ou composés
14 ②

+
6 11-3
13

l
guer

⊕ V - CONDITIONS DE RÉALISATION EXTERNES .
aucune erreur tolérée

copie complète	+
alinéas marqués	+
numéroté	+
aligné	+
écriture lisible	+
sauter des lignes au III	+

Résultat de langue (aucune erreur tolérée sur le contrat c)

C1 (quatre-vingt)	C2 (cinquante)	C3 (cent)
vert	vert	longe
- EVALUATION -		
14		

VI - Conseils et objectifs d'apprentissage à réaliser AVANT de faire le prochain essai, en groupe si possible

Nouvelles erreurs de langue à gérer .
(recopier sur Liste c)

tenir traits
coller les pages (papier collant)

18 c2 chiffres en lettres
fiche c2/5

Prendre tout le I de la Synthèse -

19 c3 les IPS OATH 50

B. EVOLUTION DU DISPOSITIF : VERS UNE DIFFERENCIATION DES STRATEGIES

1. La phase de contrôle

Il a suffi d'être attentif aux questions que les élèves se posèrent sur la greffe de l'évaluation sommative dans le dispositif et de ne pas les éluder. Nos réponses furent le reflet de la formation reçue parallèlement en science de l'Education. Une troisième phase s'est ainsi développée aussi longue que les deux précédentes et dont nous allons donner les objectifs.

Dans ce cadre, le terme de contrôle n'est pas à prendre dans son sens normatif : il s'agit d'abord de contrôler la production, donc de poursuivre l'apprentissage de l'auto-évaluation. En effet, jusqu'ici la maîtrise des critères de la tâche et donc l'élucidation :

- des représentations que l'apprenant s'en fait ;

- de leur nature et leurs relations entre eux, était le mobile principal de l'apprenant comme du formateur. En phase trois, il s'agit de clarifier les modalités d'évaluation d'un produit, la tâche est le support qui permet de faire de l'évaluation un objet d'apprentissage.

a) Que l'apprenant prenne conscience de la hiérarchie des critères, sera le premier objectif :

Si en principe une tâche est réussie quand tous ses critères sont réussis, en réalité l'évaluateur doit gérer des *réussites partielles* dès lors, se posent tous les problèmes de l'évaluation terminale et notée, que l'on n'a pas à cacher aux élèves. Qu'ils sachent que tous les critères ne déterminent pas le même degré de réussite et donc que tous les critères ne peuvent pas supporter le même barème de façon identique. Et d'abord *en fonction du modèle référence dont la tâche est issue* : il est dans la logique de la tâche précise que l'on travaille, des opérations prioritaires, dont la réussite est plus importante que les autres, au niveau même des critères de réalisation. Par exemple, pour les tâches de réécriture d'un support, ce ne sera pas la composition du texte final qui primera mais la transposition de la composition du texte de départ dans un autre code. Dans le résumé de texte ce sera le tri des informations les plus importantes dans le texte à résumer, le choix de l'essentiel, la fidélité plus que la concision de l'expression du résumé produit.

De même, *une hiérarchie s'impose entre les opérations et les conditions de réalisation* : la norme de la Langue, extérieure à la logique de la tâche, ne devrait jamais primer sur l'algorithme de résolution : faire une erreur d'orthographe devrait être moins grave que de rater une opération.

Mais on le voit, rien de tout cela n'est évident car c'est en définitive *le modèle de référence de l'enseignant* qui se dévoile ici, ce sont ses choix d'évaluation ; or on sait qu'ils varient d'un évaluateur à l'autre (4) ! Pour essayer de contrebalancer cet arbitraire, exhibons-le ! Que le formateur dévoile en cours d'apprentissage le détail de ses options, de sa politique d'évaluation, pour poser ce problème avec les apprenants qui en feront l'objet : qu'est-ce qu'évaluer ?

Les critères seront aussi hiérarchisés par *les objectifs de l'enseignant* (eux-mêmes issus du modèle de référence qui origine les tâches, ci-dessus révélé, mais conjugués avec les objectifs institutionnels) à long terme d'abord : les opérations revenant d'une tâche sur l'autre, il n'est pas rentable d'en exiger la réussite totale dès la première tâche ; et de mettre alors les élèves en situation d'échec. Il est préférable de tenir compte dans l'établissement du *barème-étalon* du temps que laisse le programme à venir pour maîtriser ces opérations.

A court terme aussi, les performances de l'apprenant à la phase deux, d'exécution, doivent être prises en compte pour moduler individuellement le barème-étalon d'abord dévoilé. Il faut là, en un bilan, identifier et distinguer les « fausses erreurs » venant du laisser-aller de l'élève, de son manque d'attention (une écriture illisible sans cause motrice) et les sanctionner par un barème élevé (car justement elles peuvent facilement disparaître) ; des « vraies erreurs » signes

d'un échec de la remédiation dont le formateur qui n'a pas su apporter les exercices correctifs efficaces et l'apprenant qui n'a pas su verbaliser la source d'erreur, sont tous deux «responsables». Il faut là se donner du temps et sous-évaluer temporairement en passant un contrat avec l'apprenant pour reculer l'échéance dans l'espoir que «Laisser le temps à l'élève d'apprendre à retardement empêche de retarder la compréhension» (5).

Donc il a été fait un bilan avec l'élève des deux phases antérieures. De même a été établi avec lui le barème-étalon que l'on a modulé enfin individuellement, ce qui s'est avéré efficace. L'explicitation de la hiérarchie des critères ne doit plus biaiser l'apprentissage car l'apprenant a déjà manipulé les critères dans leur combinatoire et, en quelque sorte, il ne sait plus n'en travailler qu'un ou deux rien que pour avoir une bonne note. (C'est ce qui s'est produit dans la phase deux quand elle était notée). Il s'agit simplement de centrer l'attention de l'élève en fonction de son cursus et de ses acquis, sur la valeur relative des opérations.

b) *Second objectif de cette phase de contrôle* : former l'apprenant à évaluer avec ce barème, son produit :

Ce sera le rôle formatif du premier contrôle sur table, en temps limité. Il s'agit de faire porter le principal de l'apprentissage sur la reconnaissance des signes de réussite dans son propre produit. En effet, le critère étant toujours général, l'apprenant doit à chaque réalisation l'actualiser en fonction du cas précis qu'on lui pose. Et ceci, dans un double sens : du critère au produit pour réaliser en planifiant son action, du produit au critère pour s'auto-évaluer. Pour favoriser ce trajet il a été très utile de lui fournir après sa réalisation, immédiatement, une fiche pour l'auto-évaluation, à mi-chemin entre la carte d'étude et son produit, qui cernait les contours possibles attendus, sans donner de réponse, autant que faire se peut. Cette fiche explicite pour le cas précis du contrôle la configuration des réussites attendues. L'élève signale sur la fiche par plus ou moins s'il pense avoir produit dans son propre texte une réponse adéquate. Ce travail d'auto-évaluation comporte lui-même un barème : un certain nombre de points de la copie est réservé à cette étape du travail, avec un certain nombre d'erreurs tolérées dans la reconnaissance.

Cette fiche pour aider à l'auto-évaluation rend service à l'apprenant qui doit dégager la structure sous la forme particulière qu'il a donné dans son produit aux critères, et au formateur qui doit se pencher davantage sur l'exercice qu'il a proposé au contrôle et expliciter, avec modestie car les élèves ne sont pas toujours d'accord (et on les encourage à ne pas l'être !), ses attentes : chacun y gagne en transparence (voir document n° 13).

Le contrôle n° 1 est un contrôle de généralisation ; le texte-support sera l'invariant canonique dont nous avons parlé : en somme, le contrôle sera plus facile que la phase d'exécution ! Il s'agit avant tout que les élèves réussissent, pour les motiver dans la poursuite de leur effort. De la même façon, Feuerstein (6) intercale dans ses cahiers pour modifier le comportement cognitif des enfants à déficiences mentales, des pages d'exercices plus faciles que les précédents : il s'agit de mettre en place la motivation interne de l'apprenant.

Car on l'a compris, ce premier contrôle n'est pas un contrôle sommatif bien qu'il marque la fin de l'apprentissage collectif de cette première tâche : d'autres contrôles suivront sur la même tâche au cours de la seconde séquence d'apprentissage consacrée à une autre tâche d'expression écrite ; et de plus, la plupart des opérations seront utilisées dans les tâches suivantes qui appartiendront à d'autres catégories de problèmes. Donc ce contrôle est formatif.

c) *Durant cette phase d'apprentissage* on prendra le dispositif d'apprentissage comme objet d'évaluation : l'objectif est aussi d'évaluer sa formation :

Pour que les élèves aient prise sur le processus dans lequel on les met, pour qu'ils puissent être conscients, des étapes par où on les a fait passer, et parce que ce dispositif requiert beaucoup de temps la première fois et que l'on risque de s'y perdre, les élèves ont au cours de bilans essayé de retrouver les étapes passées : et l'objet du cours a été aussi de fabriquer le tableau de la séquence d'apprentissage présenté ci-après.

Les oies du capitole

Des tribus gauloises installées en Italie du Nord sont attaquées par les Romains. Victorieux, les Gaulois envahissent, pillent et incendient la ville de Rome à l'exception du Capitole (colline fortifiée) où se sont retranchés les derniers combattants avec les femmes et les enfants. Un long siège se prépare. Les survivants romains sont affaiblis par la famine et l'inquiétude.

1. Le Capitole (ou mont Capitolin) : l'une des sept collines de Rome où s'élevait le temple de Jupiter, de Junon et la Citadelle.

2. En le chargeant des leurs : en lui passant leurs armes pour escalader les passages difficiles.

3. Les oies sacrées de Junon : selon Plutarque (autre grand historien de Rome), les oies souffraient également de la famine : « Tenues en éveil par le faim et agitées, elles s'aperçurent vite de l'entrée des Gaulois. » (Cam, 27)

4. Une grêle de traits : une « pluie » de projectiles.

... Rome vit la citadelle et le Capitole¹ dans le plus grand danger. Car les Gaulois (...) profitèrent d'une nuit assez claire, et, précédés d'un homme sans armes pour reconnaître le chemin, s'avancèrent en le chargeant des leurs² dans les endroits difficiles. Enfin, s'appuyant, se soulevant, se tirant l'un l'autre, selon la nature des lieux, ils parvinrent jusqu'au sommet dans un si profond silence qu'ils échappèrent aux sentinelles et même aux chiens dont le moindre bruit éveille de nuit l'inquiétude. Mais ils n'échappèrent point aux oies sacrées de Junon³ que, dans une si cruelle disette, on avait épargnées. Ce fut le salut de Rome. Éveillé par leurs cris et par le battement de leurs ailes, Marcus Manlius, consul trois ans auparavant, et célèbre par ses exploits, saisit ses armes et s'élança en appelant aux armes ses compagnons : et, tandis qu'ils courent au hasard, lui, du choc de son bouclier, renverse un Gaulois qui avait déjà pris pied au sommet de la muraille : sa chute entraîne ceux qui le suivaient de plus près ; les autres, troublés, quittent leurs armes pour s'attacher des mains aux rochers qui les portent : Manlius les égorge ; bientôt les Romains réunis accablent l'ennemi d'une grêle de traits⁴ et de pierres qui écrasent et précipitent jusqu'en bas le détachement tout entier. Le tumulte apaisé, le reste de la nuit, autant du moins que le permettait l'agitation des esprits, inquiets encore du danger passé, fut donné au repos

Tite-Live
Histoire romaine, Livre V
chapitre XLVII
Ed. Garnier

FICHE POUR L'AUTO-EVALUATION

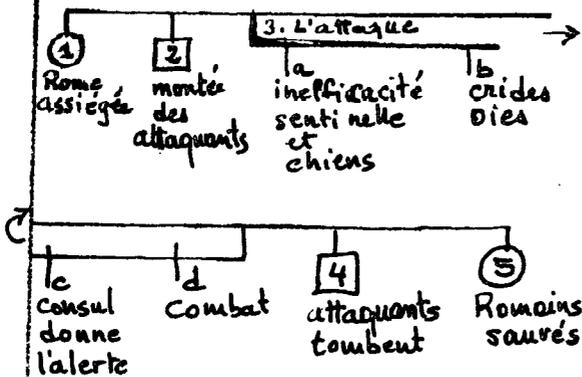
Document n° 13

Actualiser un texte narratif "Les oies du Capitole "	NOM	A3 ê
Pour l'auto-évaluation	6	contrôle I généralisation
mettre +ou- réalisations attendues		
	indicateurs attendus	bar ème
1 Conserver le nombre de lieux: deux lieux : dans une ville (Rome)- sur colline (Capitole)	présence obligatoire de deux lieux opposés	1
Conserver le nombre des actants deux camps ennemis : les Gaulois les Romains dans les Gaulois : l'éclaireur le détachement dans les Romains : la sentinelle les oies Marcus Nanlius la troupe les chiens	sept actants distri- bués en deux camps oubli toléré : les chiens	1
conserver le nombre d'actions: - monter vers colline - les oies crient - Manlius jette Gaulois en bas - Gaulois s'écroulent - Romains se reposent	présence de l'équivalent de ces cinq actions pas d'oubli	1
2 conserver la durée : une nuit	cette durée peut être dite ou non, pas de signe indiquant une autre durée	1
3 conserver les possibles nar- ratifs réalisés : héros : romains - vers l'amé- lioration à partir du cri des oies	même processus d'amélio- ration	1
4 conserver le narrateur : narrateur extérieur, non re- présenté, il sait tout de l'his- toire qu'il nous raconte	le pronom employé pour désigner le héros est "il"	1
5 conserver les éléments de genre : texte présenté comme historique, le consul Manlius est censé nous être connu, ainsi que Junon, le Capitole. Le texte raconte une	présence d'une évidence : cette histoire est celle de nos ancêtres. Pas d'explication sur les lieux, ni le consul :	1

Pour l'auto-évaluation "Les oies du Capitole " page 2		
aventure qu'auraient vécue nos ancêtres	: nous les connaissons	
<u>II Moderniser</u> <u>1 La nature des lieux :</u> moderniser le Capitole qui désigne un temple fortifié	présence d'un nom plus moderne	1
<u>moderniser l'identité des personnages :</u> - gaulois - Marcius, consul - les oies de Junon et leurs instruments : - les boucliers - les traits (fleches) et les pierres lancés	pas d'oubli mais les gaulois restent les attaquants, un chef (le consul) des attaqués - les oies qui donnent l'alerte - présence d'armes pour se défendre	1
<u>moderniser l'époque :</u> au Moyen-âge ou sous l'Ancien Régime ou de nos jours ou dans notre futur	l'une de ces époque - aucun signe contradictoire avec l'époque choisie - pas de mélange	1
<u>2 Moderniser l'expression :</u> traduire les mots vieillis : - citadelle - cruelle disette - une grele de traits - nuit donnée au repos - tumulte apaisé - agitation des esprit	absence de ces mots dans ton texte si tu as mis une traduction plus moderne, pas de contre-sens	1
le texte doit rester en prose	pas de vers	1
exprimer le schéma narratif	aucune phrase imitée	1
<u>III Transposer :</u> <u>1 les actants :</u> - le sujet : deux groupes ennemis - objets complémentaires : résister / envahir - destinataire : la guerre - destinataire : les romains, les attaqués - adjuvants : l'éclaireur et le détachement pour le groupe attaquant - les oies, le consul et la troupe pour les attaqués et leurs armes - opposants : les oies, le consul et la troupe pour les attaquants - la sentinelle, les chiens inefficaces pour les attaqués	présence de tous les actants, se correspondant un à un (même rôle) - dans ton texte chaque actant modernisé joue le même rôle que dans le support les actants entre eux ont le meme rapport que dans le support : - appartenance au même groupe - efficacité ou inefficacité pour l'attaque ou la défense	1

Pour l'auto-évaluation "Les oies du Capitole " page 3

2 transposer le schéma narratif



actions dans le même ordre

à chaque action, présence d'une action plus moderne sauf monter et tomber qui pouvaient/devaient rester

1

mêmes rapports entre elles

- une attaque
- inefficacité garde
- alertes (2)
- combat
- victoire

3 Transposer la valeur des lieux

versant de la colline difficile à grimper pour l'attaquant

présence obligatoire de la difficulté

1

transposer le caractère des personnages :

- chef courageux, héroïque, va seul au combat
- oies n'avaient pas été mangées pendant la famine: les romains qui avaient alors montré qu'ils étaient respectueux des dieux, furent récompensés par la victoire

même rapport entre ton chef et les attaqués

1

oubli toléré du rapport entre les oies et les dieux qui énargnent ainsi les romains

sur 17 je pense avoir :

note sur 20 :

Arrivé en fin de processus chacun s'est demandé ce qu'il pensait pouvoir sauter, pour gagner du temps et parce qu'il faut varier nos conditions d'exercice. Ils ont ainsi décidé de plan de formation individualisé, planification pour la seconde séquence. Une classe a unanimement voulu passer directement à la construction en groupes de la carte d'étude, sans avoir analysé de tâches faites : il faut dire que la seconde tâche était très proche de la première et qu'elles constituaient toutes deux des cas intermédiaires d'une seule vaste tâche : compléter un texte narratif tronqué en inventant (première tâche) le début, (deuxième tâche) la fin. On y gagne en manipulation de critères virtuels et c'est pourquoi nous avons dit que les deux entrées se valaient entre une tâche à champ de réalisation vaste et une intermédiaire.

Les élèves prévoient donc des régulations sur les modalités mêmes de l'apprentissage. En effet, si le dispositif de la première tâche doit être déroulé dans son entier parce qu'il concrétise les éléments du contrat didactique, quand il est devenu objet d'évaluation on peut ne pas le répéter systématiquement et favoriser l'aide de l'apprenant pour construire avec lui un autre ordre des éléments du schéma et même faire l'économie de certains. *Mais il peut être nécessaire de conduire sur plus d'une tâche le dispositif en son entier, de le répéter, avant d'amorcer cette différenciation des stratégies d'apprentissage* : là influe le «niveau» des élèves.

Il s'est révélé que l'on pouvait supprimer :

– l'analyse de devoirs à erreurs en début de séquence et passer directement à des propositions de carte d'étude, surtout si la seconde tâche n'est pas trop éloignée de la première, quitte à revenir à l'analyse de tâches faites pour mettre à l'épreuve les propositions de CE des élèves.

– le repérage des critères de la CE dans des tâches faites, notamment avec des élèves pour qui le langage didactique de la discipline est clair, quitte là aussi, à faire cette analyse pendant l'exécution, sur des produits réalisés par les membres de la classe, à condition qu'ils le souhaitent, c'est-à-dire qu'ils aient compris que ce ne sera pas pour les juger, mais pour aider le groupe à être efficace. On peut donc alors passer directement après les propositions de CE à l'exécution de la tâche.

On peut aussi faire l'économie de la phase d'exécution et passer directement au contrôle 1 de cette tâche 2, avec les risques que l'apprenant s'engage alors à courir, de lacunes insoupçonnées de la CE, ces opérations intermédiaires que les essais permettent de lever, n'ayant pas été pointées. Il faut que l'apprenant soit conscient de ce risque avant de s'engager à refuser la phase d'exécution mais faire ce choix sied aux élèves qui attachent beaucoup d'importance aux notes : ils transforment en fait la phase de contrôle en phase d'exécution avec barème (et pourquoi pas ? Si les concepts fondamentaux ont été clairement définis, si l'apprenant a compris quelle place il tient dans l'évaluation, et si le formateur ne perd pas de vue les objectifs de transfert d'un apprentissage sur l'autre).

2. Le tempo pédagogique : les contrôles de réactivation

Dès que le contrôle 1 est fait on démarre l'apprentissage d'une seconde tâche complexe au cours duquel on fera les contrôles 2, 3 ... de réactivation de la tâche 1. Ces contrôles seront effectués sans l'aide de la CE, avec un barème de plus en plus identique pour tous, le barème-étalon étant celui du dernier contrôle de l'année.

Ces contrôles permettent de bénéficier de l'effet du temps et donc :

– de varier les supports en liaison avec d'autres secteurs de la discipline (un genre analysé en lecture peut donner un support à contraintes de genre en écriture où le transfert des critères de genre sera demandé) ;

– de faire apparaître la logique du programme en pointant ces transferts d'opérations d'une tâche sur l'autre ;

– de mettre en place l'auto-correction (on voit disparaître certaines erreurs sans avoir eu besoin de monter un apprentissage spécifique) ;

– de respecter la logique de l'apprenant en ne l'enfermant pas dans un dispositif réitéré, monotone, mais en le lui donnant à bâtir, en faisant appel à sa responsabilité pour le motiver.

Donc, les dispositifs suivant la première tâche seront différenciés, l'unité dont l'apprenant a besoin pour se sécuriser sera assurée par le langage disciplinaire et les hypothèses didactiques mis en jeu sous des formes différentes.

3. Formalisation d'un processus d'apprentissage en évaluation formatrice

Cette formalisation est le résultat d'une année de travail dans l'ensemble de nos classes : elle présente le processus que nous sommes en train de mettre en place, que nous visons cette année 85/86, fort des régulations successives dont il a été l'objet et compte tenu des élèves que nous avons cette fois avec nous (voir document n° 14).

Il ne s'agit pas d'un modèle qu'il faille appliquer tel quel car ce n'est pas la méthode d'apprentissage qui prime mais le processus d'apprentissage que ce dispositif permet à l'apprenant de développer. Cette formalisation devra devenir un outil didactique dans la pratique d'une classe, pour les élèves et avec le professeur.

C. RATIONALISATION D'OUTILS DIDACTIQUES ET DISPOSITIF PEDAGOGIQUE

Au cours de cette année d'expérimentation, nous est parue la nécessité de distinguer la notion de dispositif de tâche, de celle de dispositif de classe.

Une tâche appartient à un secteur d'activité et réagit en fonction de ce secteur ; une classe est composée de plusieurs secteurs d'activité. Le dispositif pédagogique mis en action pour une tâche peut être ou non pertinent au dispositif de la classe, et sa réussite en dépend.

S'il était encore possible en P.P.O. de penser ne monter qu'un ou deux apprentissages, avec pré-test, fiches programmées par items, fiches de soutien pour les items échoués et puis contrôle final reprenant la totalité des items, (ce qui était le dispositif habituel), en évaluation formatrice, il apparaît impossible de ne pas penser la totalité de la classe selon des hypothèses de travail dont nous avons ici brossé un tableau et de ne proposer qu'une tâche par-ci, par-là. L'évaluation formatrice par les renversements de perspectives didactiques qu'elle suppose induit une attitude à long terme cohérente.

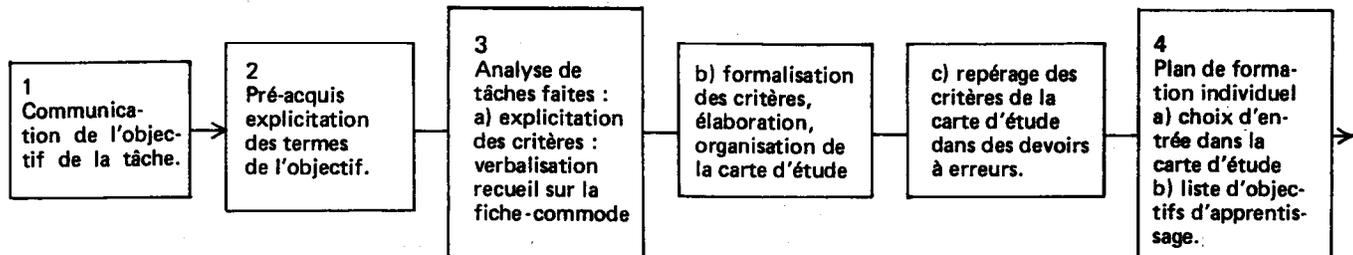
La cohérence des dispositifs d'apprentissage semble bien assurer la maîtrise d'objectifs fondamentaux pour lesquels il est plus besoin de monter des apprentissages spécifiques : l'on se demandait comment nous avons réussi à responsabiliser nos élèves par rapport à leur situation d'apprenant sans faire de cette responsabilisation l'objectif pédagogique d'une ou plusieurs séquences, sans avoir prévu d'apprentissage opérationnel ; il semble que c'est la conduite même de la classe, l'organisation générale, le contrat pédagogique global, le dispositif de la classe en un mot, qui assure la réalisation de cette responsabilisation.

A vouloir gérer précisément les objectifs pédagogiques les uns après les autres on risque toujours de morceler les situations d'apprentissage, énumérer les objectifs sans qu'ils ne se combinent jamais. Ce qui est vrai au niveau d'une tâche, au niveau des objectifs d'apprentissage est vrai aussi pour une année-classe : en mettant en place un dispositif d'apprentissage complexe, on gère d'autres objectifs (et notamment les socio-affectifs) parce qu'ils deviennent des moyens indispensables pour atteindre les objectifs cognitifs déclarés.

UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE INITIAL EN EVALUATION FORMATRICE

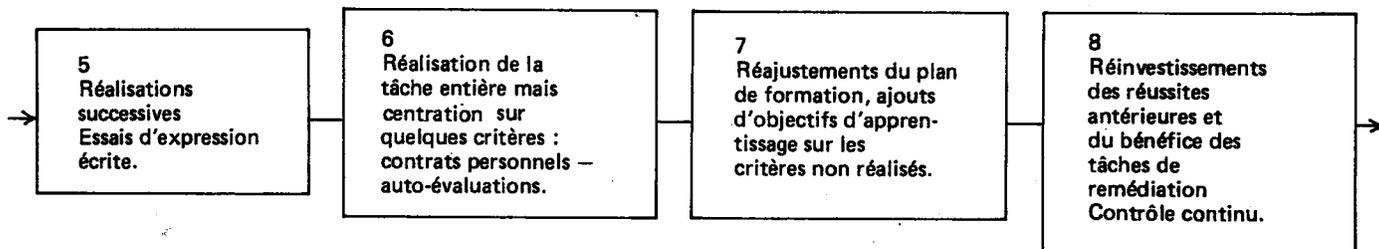
1. PHASE D'ORIENTATION DE L'ACTION

Travail sur les représentations (et du but et des procédures pour l'atteindre) et sur la motivation de l'élève.



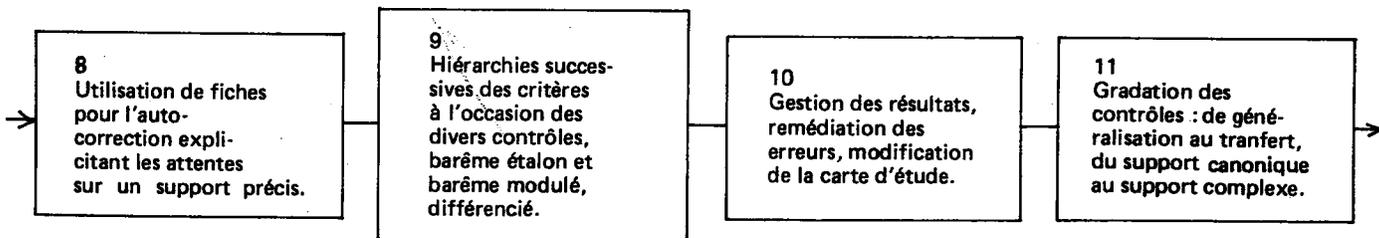
2. PHASE D'EXECUTION DE L'ACTION

Mise à l'épreuve de la Carte d'Etude construite et gestion des erreurs.



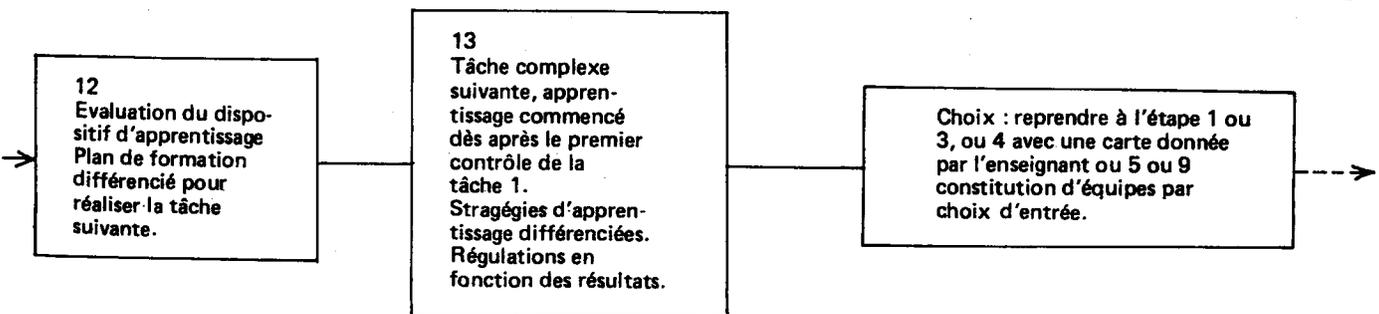
3. PHASE DE CONTROLE DE L'ACTION

Apprentissage à l'évaluation d'un produit



4. TACHE SUIVANTE

Différenciation des entrées dans le dispositif



Mettant en place un contrat pédagogique centré sur l'apprenant, on travaille sur la combinaison d'objectifs divers et on assure leur réalisation plus sûrement que si l'on ne fait que programmer sur un parcours linéaire ou même ramifié.

Ainsi de la carte d'étude : elle ne prend son sens et sa valeur que dans la logique pédagogique ; c'est dire que le dispositif pédagogique entier, en dernier ressort, assure sa pertinence. C'est parce qu'elle n'est qu'une organisation d'éléments pour que chacun bâtisse sa base d'orientation rationnelle que la CE peut se permettre d'être, en soi, dans une certaine mesure (qu'il faudrait quantifier ou définir) incomplète, mal libellée, voire fautive.

C'est que l'évaluation formatrice renvoie aux stratégies d'apprentissage des élèves réels que l'on a avec soi ; non plus à « Comment faire, moi enseignant, pour qu'ils sachent (faire) ? » mais à : « Comment faisons-nous, eux et moi et comment puis-je les aider pour qu'ils sachent comment ils font ? ». Là est LE renversement de perspective.

NOTES

- (1) *Espace livres*, manuel de français pour la classe de 6ème, Nathan, Paris, 1985, p. 37.
- (2) Petitjean R., *La transformation de textes. De la lecture à l'écriture*. Coll. Langue française, théorie et pratique, Paris.
- (3) Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, E.S.F. Paris, 1979, p. 151.
- (4) Bonniol J.-J., *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II, 1981.
- (5) Amigues R., communication orale, université de Provence, 1984.
- (6) Feuerstein R., *Instrumental enrichment*, University Park Press Baltimore, 1980.
— Feuerstein R., *« Just a minut ... let's me think I »*, University Park Press, Baltimore 1978.

CONCLUSION GENERALE

Parti d'un constat : la difficulté des élèves à passer de l'analyse à la synthèse ; et surtout en expression écrite (ce qui fait même dire qu'elle est un domaine inévaluable) nous avons envisagé de transformer les outils de lecture (du narratif) en critères pour l'écriture, en passant par des tâches d'évaluation (analyse de tâches faites par d'autres élèves et contenant des erreurs).

Les trois outils retenus dans le cadre de cette relation d'expérience (tableau actanciel, schéma narratif, possibles narratifs) sont issus du modèle de référence structuraliste, ils ne représentent qu'une partie des outils mis en circulation dans nos classes (une sixième - une cinquième - une quatrième) : il s'agit donc d'une portion d'un dispositif global de classe pensé en termes d'hypothèses de travail mises à l'épreuve.

En effet, le dispositif d'évaluation formatrice ici présenté est en réalité doublé par des dispositifs semi-programmés dont nous n'avons pas parlé. (voir doc. n° 2).

Le plan de formation auquel nous avons abouti ne se veut ni un modèle que l'on devrait suivre, ni un exemple qui illustrerait une règle pédagogique quelconque : il n'a d'autre ambition que de montrer que l'évaluation formatrice est possible en collège.

Ce dispositif est une mise en œuvre d'hypothèses de travail reposant sur une conception de l'apprentissage, de la formation, qui voudrait dépasser en une synthèse les conceptions, que l'on se plaît partout à opposer, du constructivisme piagétien et du behaviorisme : nous entendons la formation par étapes des concepts, selon Galpérine, autour de cette base d'orientation de l'action de plus en plus rationnelle, constituée par l'apprenant lui-même.

Autres hypothèses de travail à l'origine de ce dispositif :

- évaluer avant de produire, selon le plan de formation défini par G. Nunziati ;
- rendre opérationnelle la didactique en lui octroyant comme mission non seulement de s'occuper des problèmes posés par la transmission des savoirs (ce que fait la pédagogie), mais aussi des problèmes que pose l'utilisation par l'apprenant de ces connaissances transmises.

Le vecteur de cette entreprise fut de mettre en place les conditions favorisant les transferts : - d'outils d'analyse sur la synthèse,
- d'opérations d'une synthèse à l'autre.

Ce concept de transfert a été seulement « cerné » ici (*), il n'a été considéré que dans ses rapports avec ce qui nous intéressait au premier chef : la rationalisation, notion qui semblait être au centre même de l'évaluation.

Le problème était d'arriver à distinguer la rationalisation de l'appropriation, et par conséquent de la formalisation par rapport à l'opérationnalisation : ces termes finissaient par être utilisés comme des synonymes.

Au début de ce travail, rationaliser n'était que mettre de l'ordre et donc rendre opératoire un outil, c'est-à-dire le rendre efficace : qu'il diminue le nombre d'erreurs des élèves.

L'hypothèse fut alors qu'il ne suffisait pas que le maître rationalise l'outil : il fallait mettre l'élève dans des conditions telles qu'il expérimente l'outil pour le rationaliser.

Il s'est avéré que l'élève pouvait :

- rationaliser les outils didactiques, c'est-à-dire transformer les modèles théoriques en outils opératoires. Les signes de cette rationalisation sont les formalisations successives réalisées en groupe, en fonction des erreurs produites, pour les corriger : changer l'outil pour faire disparaître telle ou telle erreur.

(*) Voir Genthon M. Evaluation formative et formation des élèves ; effets de transfert des processus mis en œuvre, Thèse 3ème cycle, dactylographiée, 1983, Aix-en-Provence.

– rationaliser les procédures des tâches en mettant à jour des opérateurs, des opérations, des critères de réussite le tout consigné dans la Carte d'étude de la classe. Cette rationalisation passant par la verbalisation puis la hiérarchisation du contenu de la tâche proposée.

– rationaliser le dispositif d'apprentissage ; en phase trois (dite de contrôle) fort courte au départ et qui prit une ampleur insoupçonnée ; les élèves l'ont formalisé en un tableau, puis ils ont planifié individuellement leur parcours pour la tâche suivante.

Ainsi les quatre termes plus ou moins confondus ce sont hiérarchisés : rationalisation → opérationnalisation → formalisation et le dernier qui les motive tous : l'appropriation. Mais s'approprier quoi ?

– *Les objets pédagogiques*, ce avec quoi se fait l'apprentissage : les outils narratifs en l'occurrence, dans des tâches d'analyse de textes pour les transférer dans des tâches de synthèse où ils jouent le rôle d'opérateurs et donnent lieu à des critères de réussite que l'élève doit repérer sous leur forme actualisée (propre au cas de figure de cette tâche précise, de cette variance de la tâche). Cet apprentissage, par des tâches d'évaluation, du passage du virtuel à l'actuel visant à faire s'approprier les procédures des tâches, par la recherche personnelle d'un algorithme de résolution jamais imposé.

– *Le dispositif pédagogique* : le champ pédagogique de la tâche, les modalités d'apprentissage, puisqu'on demande à l'élève de prévoir et donc de choisir les étapes du canevas de formation dont il pense pouvoir faire l'économie. Il doit lui-même différencier sa stratégie d'apprentissage. L'élève s'est donc trouvé le SUJET de la formation, c'est pourquoi nous cautionnons le concept d'évaluation *formatrice*, distinct de celui d'évaluation *formative* (1).

– *Les objectifs pédagogiques* : ce sur quoi porte l'apprentissage, c'est-à-dire l'exercice des opérations cognitives mises en jeu par les procédures des tâches.

Le signe de l'appropriation semble donc au terme de cette expérience, être la capacité à transférer les opérations d'une tâche à l'autre, et le moyen d'y parvenir, la rationalisation comme mise à distance du sujet par rapport à son action parce qu'il en est l'évaluateur.

Ainsi il apparaît que si, comme le dit G. Ferry : « Pour notre part, nous avons acquis la conviction qu'enseigner était dérisoire tant que l'on négligeait d'ouvrir le champ aux démarches d'appropriation » (2) ; l'une des clefs de ce « champ » là puisse être la rationalisation.

(1) Au sens du tableau actanciel « celui qui accomplit la mission ».

(2) La pratique du travail en groupe, une expérience de formation d'enseignants, Dunod, Sciences de l'Éducation, 1980.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

OUVRAGES ET REVUES CITES EN REFERENCE

- Adam J.-M., *Linguistique et discours littéraire, théorie et pratique des textes*, Larousse, Paris 1976.
- Adam J.-M., «La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative», dans *Langue Française*, n° 33, mai 1978.
- Adam J.-M. : Goldenstein J.-P., *Linguistique et discours littéraire*, Larousse, Paris 1976.
- Adam J.-M., Petitjean A., «Introduction au type descriptif», dans *Pratiques*, n° 34, juin 1984.
- Allal L., *L'évaluation formative : Conception psycho-pédagogiques et modalités d'application*, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel, 1978.
- Amigues R., *Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de production scolaire* ; thèse pour le doctorat de 3e cycle, Aix-en-Provence, 1982.
- Amigues R., «Tout ce que vous voulez savoir sur l'évaluation formative et que vous n'osez pas demander» dans *Collège* n° 2, Aix-en-Provence, 1984.
- Bonniol J.-J., *Déterminants et mécanismes de comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse pour le Doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II, 1981.
- Bonniol J.-J., «Régulation et bilan : les 2 objectifs de l'évaluation en interaction», dans *Collège*, n° 2, Aix-en-Provence, 1984.
- Bremond C., «La logique des possibles narratifs», dans *Communications*, n° 8, 1966.
- Bremond C., *Logique du récit*, Le Seuil, Paris 1973.
- Bruner J.-S., «*La pédagogie par la découverte*», sous la direction de Lee S. Shulman et Evan R. Keisler, dans *Horizons de la psychologie*, E.S.F., Paris 1966.
- Cardinet J., *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*, Institut romand de Neuchâtel 1977.
- Collot M., S., Delforge J., Deneuchâtel E., *Au plaisir des mots 6e Lectures et langage*, Classiques Hachette, Paris, 1981.
- Collège n° 2, Bulletin de liaison pour la rénovation des collèges, Mission Académique à la formation des personnels, Académie Aix/Marseille, Aix-en-Provence 1984.
- Dumortier J.-L., Plazanet Fr., *Pour lire le récit. L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*, Duculot, Bruxelles 1980.
- Eléments de docimologie, Fascicule n° 3, «L'Evaluation formative», Département gouvernemental du Québec, Ministère de l'Education, direction de l'Evaluation.
- Decriaud R., Guégant F., Gey M., Marsat J. et M., *Espaces livres*, Nathan, Paris, 1985.
- Feuerstein R., *Just a minute let's me think !*, University Park press, Baltimore, 1978.
- Feuerstein R., *Instrumental enrichment*, University Park press, Baltimore, 1980.
- Galpérine, Formation par étapes des actions et des concepts dans *de l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance perspectives soviétiques*, sous la direction de Talyzina, Presses universitaires de Lille, Lille, 1980.
- Genthon M., «Places et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage», dans *Collège* n° 2, Aix-en-Provence, 1984.
- Genthon M., *Evaluation formative et formation des élèves ; effets de transfert du processus mis en œuvre* – thèse 3e cycle, 1983, Aix-en-Provence.

- Goldenstein J.-P., *Pour lire le roman. Initiation à la lecture méthodique de la fiction narrative*, Duculot, Bruxelles, 1983.
- Greimas, *Sémantique structurale*, Larousse, Paris, 1966.
- Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Horizons de la psychologie, E. S. F., Paris, 1979.
- Landsheere V., G. de, *Définir les objectifs de l'éducation*, P. U. F., Paris, 1982.
- Larivaille P., «L'analyse (morpho) logique du récit», dans *Poétique* n° 19.
- Nunziati G., «Evaluation formative et réussite scolaire», *Collège* n° 2, Aix-en-Provence, 1984.
- Petitjean R., *La transformation de textes. De la lecture à l'écriture*, Langue française théorie et pratique, Paris, 1984.
- Pocztar, *La définition des objectifs pédagogiques*, Paris, E.S.F., 1982.
- Propp V., *Morphologie du conte*, Le Seuil, Paris 1965.
- Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1980.
- Vermersch P., «Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement» dans *Bulletin de psychologie*, n° 343, 1979.
- Zuin M., *Evaluation formatrice et performances des élèves*, mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Aix-en-Provence, 1984.

TABLE DES MATIERES

Table des documents hors texte

Introduction : Objectifs institutionnels et situation de communication	1
I. La narratologie au collège : des outils didactiques	3
1. Situation historique des modèles de l'intrigue	4
a) Des instruments de lecture	4
b) Points de repères chronologiques	4
c) Genèse de ces trois outils	4
2. Choix de ces outils	8
3. Rationalisation des outils didactiques par l'apprenant	9
4. Conclusion	9
Notes	10
II. Un dispositif d'évaluation formatrice	13
1. Esquisse d'une situation par rapport aux conceptions de l'apprentissage	16
2. Une tâche complexe pour orienter l'apprentissage	16
3. Les trois phases de la formation	16
4. Rôle et nature de la carte d'étude et de la base d'orientation	17
5. Les temps forts de la phase d'orientation	17
6. Constitution de la carte d'étude	22
7. Valeur et fonction de la carte d'étude : les logiques de la formation	25
8. La phase d'exécution : remédiations et objectifs d'apprentissage	26
a) Objectifs généraux de la phase d'exécution	27
b) Objectifs spécifiques	27
c) Statut de l'objectif d'apprentissage	32
9. La phase de contrôle : régulation et bilan	34
10. Evaluation formatrice et programmation	35
Notes	36
III. Dispositif et rationalisation	37
• Le dispositif, variable complexe	38
<i>A. Des modèles aux outils</i>	
1. Le tableau actanciel	38
2. Le schéma narratif	40
3. Les possibles narratifs	40
4. Mise à jour d'une carte d'étude pour l'analyse de l'intrigue	42
5. Normalisation des cartes d'étude	43
6. Modalités d'évaluation pendant la phase d'exécution	47
7. Prises de positions didactiques qui fondent ces modalités	47
8. Schématisation de la carte d'étude	48
9. L'analyse du support : partie immergée de l'iceberg	48
10. La «fiche-commode» : lieu d'émergence	49
11. Invariant et variances : nature des supports proposés	49
12. Formalisation de l'essai d'expression écrite, lieu privilégié d'observables	52
13. Critères et opérateurs	55

B. Evolution du dispositif : vers une différenciation des stratégies	
1. La phase de contrôle.	64
a) Prendre conscience de la hiérarchie des critères	64
b) Former à évaluer avec un barême	65
c) Evaluer sa formation.	65
2. Les contrôles de réactivation	70
3. Formalisation du processus d'apprentissage en évaluation formatrice	71
C. Rationalisation d'outils didactiques et dispositif pédagogique	71
Notes	73
Conclusion générale	74
Bibliographie générale	76