

STATUT DE LA CARTE D'ETUDE DANS UN DISPOSITIF D'EVALUATION-REGULATION

Didactique et tâches de synthèse en expression écrite

Michel-Paul VIAL

L'expression écrite constitue à l'évidence le secteur privilégié de tâches de synthèse dont l'apprentissage, en classe de français comme ailleurs, pose de graves problèmes.

L'utilité (didactique) de s'intéresser aux procédures des tâches et donc à leurs critères est une idée qui commence à se faire jour (1). Pour contribuer à rendre opérationnel cet effort d'explicitation, il a paru pertinent de centrer cette communication d'une recherche en cours (2) sur un outil encore mal connu : la **carte d'étude**. Ce nom est emprunté à l'équipe dirigée par Talyzina (3) chargée de mettre en pratique dans l'enseignement le modèle de Galpérine sur la formation par étapes des actions et des concepts (4).

Nous allons voir, en douze points, quelle est la nature de la carte d'étude ; quels sont les rôles qu'elle tient dans une pédagogie de l'écriture ; quelle est sa fonction principale dans l'apprentissage des processus rédactionnels.

1. La carte d'étude est un outil de l'évaluation-régulation :

La carte d'étude est au centre de dispositifs pédagogiques où l'évaluation est au service de la formation des élèves, et ne sert pas seulement à faire des bilans pour mesurer des écarts mais à favoriser l'apprentissage **par la pratique continue de la régulation**, c'est-à-dire du réajustement des stratégies de l'enseignant pour que l'élève réussisse et des stratégies de résolution de/par l'élève lui-même. Il s'agit donc d'assurer le fonctionnement de boucles de régulation **dynamisant** et le système global de la classe et le système que constitue l'élève en train d'apprendre.

(1) Garcia-Debanc, Michel Charolles dans *Pratiques* n° 49, mars 1986 Garcia-Debanc dans *Pratiques* n° 48, déc. 1985.

Michel Fayol, *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestlé 1985, Neuchâtel p. 138.

(2) Des dispositifs pédagogiques mettant en œuvre les hypothèses de l'évaluation-régulation sont mis en place pour la seconde année en collège (dans nos classes de sixième, cinquième, quatrième) et ont fait l'objet d'un mémoire de maîtrise (voir note 8) en Sciences de l'Education de l'Université d'Aix-en-Provence (1985). Une thèse est en cours.

(3) Talyzina (sous la direction de) *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance ; perspectives soviétiques*, Presses Universitaires de Lille, 1980.

(4) Galpérine "Formation par étapes des actions et des concepts" dans *De l'enseignement programmé... (opus cité en 3 P.167)*.

Voir Amigues, R. *Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de productions scolaires* ; Thèse 3^e cycle, UER de Psychologie, Aix-en-Provence 1982.

d'expé

Ceci implique des dispositifs d'évaluation formative et formatrice, et puisque ce n'est pas le lieu ici pour insister sur la distinction entre ces deux points de vue sur l'apprentissage (depuis la place de l'enseignant qui travaille en formative, et depuis l'élève qui est mis en situation formatrice), nous préférons quant à nous parler plus généralement d'évaluation-régulation (5).

La carte d'étude est un outil pour la régulation des stratégies d'apprentissage.

2. C'est une carte :

C'est un plan ce n'est pas un guide, ni une recette : les actions ne sont pas dans un ordre chronologique.	comme une carte routière
Les actions n'y figurent pas toutes. Ce n'est pas l'algorithme de résolution. Les contraintes d'ordre sont signa- lées.	Elle n'indique pas tous les chemins mais seulement les grandes voies. On peut y choisir son itinéraire. S'il y a des passages obligés, ils sont signalés.
Elle respecte la hiérarchie des tâches (plus ou moins complexes)	Chaque partie peut renvoyer à une autre carte plus détaillée.
La mise en page est signifiante (chiffres = opérations) lettres = signes de réussite) (7). Elle isole des ensembles.	Elle utilise des codes qui permettent de s'en servir rapidement.
Elle indique les opérations à effec- tuer et leurs signes de réussite : elle comporte les critères portant sur la réalisation du produit et les critères décrivant le bon produit : elle met en correspondance les procédures et les signes qui permettent de re- connaître le bon résultat.	Elle comporte les repères nécessai- res pour ne pas se perdre, pour s'o- rienter (voir note 4) quand on réalise la tâche.

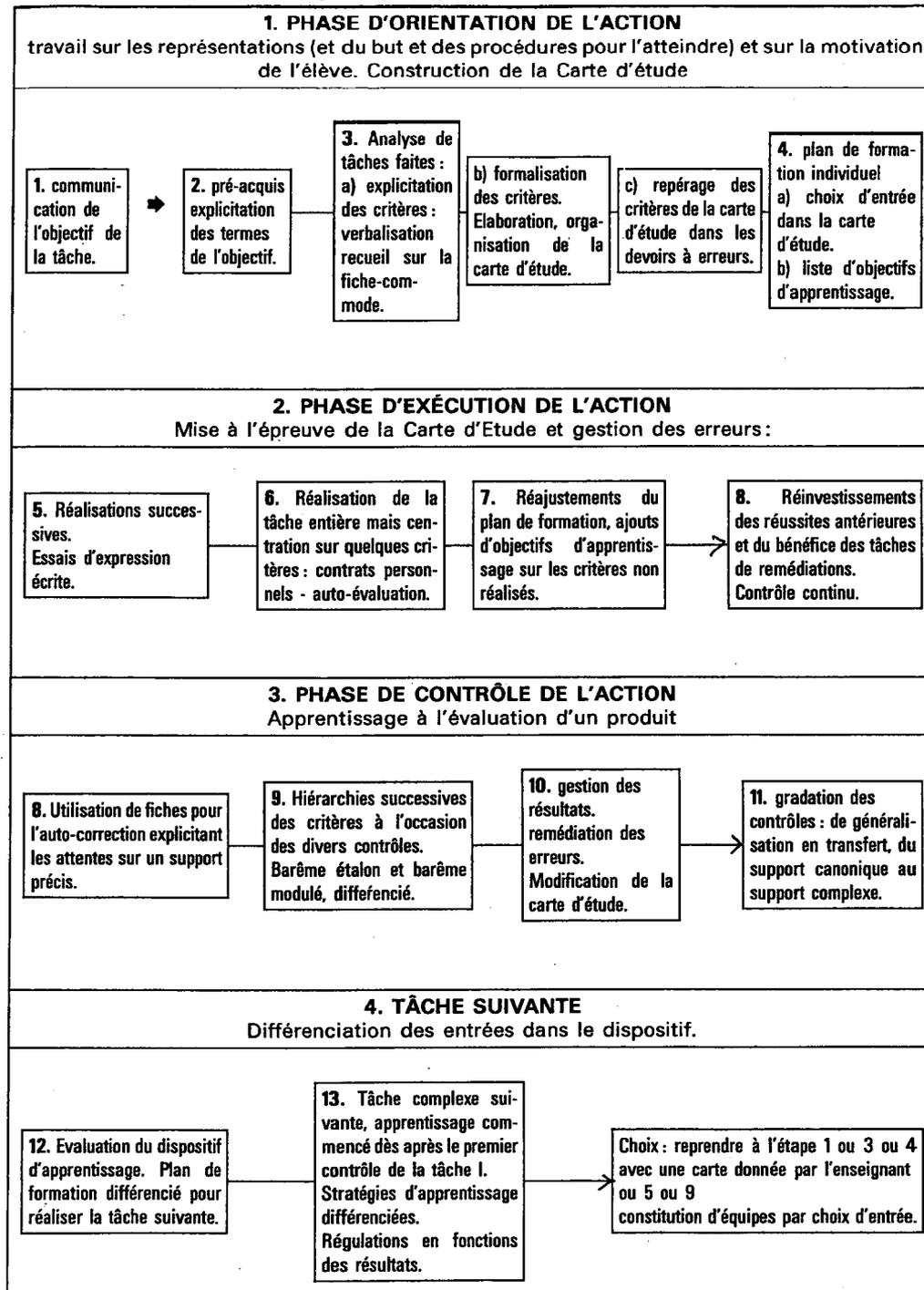
La carte d'étude est une fiche pour les élèves. Elle est construite par l'ensemble de la classe dans une première phase du dispositif d'apprentissage de la tâche. Chaque élève en possède un exemplaire. Elle est le plan de la base d'orientation (voir note 4) que l'élève se construit. Elle participe de la logique analytique (6) classificatrice, pertinente à la discipline ; logique qui isole ce qui dans la réalité de l'action est combinatoire.

La construction de la carte d'étude s'inscrit dans un dispositif pédagogique que l'on peut schématiser de la façon suivante (8) :

- (5) L'évaluation-régulation est le thème central de l'équipe de recherche des Sciences de l'éducation d'Aix-en-Provence dirigée par J.-J. Bonniol.
- (6) J. Leplat et J. Pailhous. "La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problème" dans *Bulletin de psychologie*, 1974, p. 149.
- (7) Ceci est une possibilité de codification (celle utilisée dans nos classes), il est bien entendu qu'une autre peut convenir si elle rend les mêmes services pédagogiques.
- (8) Le travail du groupe s'avère indispensable mais l'évaluation-régulation n'entraîne aucune exclusive de méthodes ou modalités pédagogiques.
- Nous n'entrerons pas ici dans le détail du dispositif (non plus que dans le modèle théorique de Galpérine). Plusieurs dispositifs pédagogiques sont d'ailleurs en œuvre dans l'Académie d'Aix-Marseille, impulsés par le module Evaluation de la Mission Académique. Pour de plus amples informations, on se reportera à notre publication au CRDP de Marseille *Un dispositif en évaluation formatrice* dont le document est extrait.

suivant

Un dispositif pédagogique en Évaluation formatrice :



3. La carte d'étude est une collection de critères

d'exp
Tout semble avoir été dit sur les critères : qu'ils sont des " classes d'indices et servent à évaluer " (9), qu'ils sont " le caractère ou la propriété d'un objet " (10) ; que leur explication favorise les performances (11)...

L'opérationnalisation d'un objectif impliquait déjà la présence de critères de réussite (portant sur le produit final) (12) et depuis peu (13) on utilise les critères portant sur la réalisation de ce produit : les procéduraux (ou " stratégiques " et " opérationnels " (14).

Ajoutons, comme le dit J.-J. Bonniol, que le critère est une facette de l'objectif, une dimension privilégiée de/dans la tâche ; et surtout qu'il ne se construit pas : il existe et fonctionne déjà mais dans " l'implicite structurant " qui nous entoure.

c
Enfin, le critère est une " vue de l'esprit " par définition, il est abstrait : ainsi la réussite peut-elle se ramener à trois critères : **justesse, complétude, et pertinence** à. Ce sont là les critères " **virtuels** ", dirons-nous. Or, à cause de leur généralité même, s'ils sont incontournables, ils sont peu maniables par l'élève : aussi n'entreront-ils comme tels dans la carte d'étude que lorsque les élèves sauront les utiliser sous cette forme-là. Plus opératoires, ces mêmes critères apparaissent plus actualisés dans une tâche précise : ainsi le critère de complétude devient dans la réduction d'un texte : " pas d'oubli de ceci, pas d'ajout de cela ".

De même le critère de pertinence s'actualisera dans une tâche par la désignation d'un outil à mettre en perspective avec un autre outil, ou un modèle. **Ces critères actualisés** sont à l'évidence plus faciles à utiliser.

Plus l'on précisera le champ de la tâche, plus le critère sera actualisé, jusqu'à l'extrême : dans la fiche pour l'auto-évaluation apparaîtront les indicateurs précis tirés du support, rapportés au critère de la carte. Le critère de justesse par exemple se matérialisera en " Présence attendue de tel signe " ou " Ton héros ne pouvait pas être X, mais tu avais le choix entre z et y ".

Du critère virtuel à l'actuel passant de l'indicateur au signe et du signe à l'indicateur, tel est le mouvement que l'apprentissage doit exercer chez l'élève.

La carte d'étude est une verbalisation de critères de la tâche. Elle permet ainsi à l'élève de se décentrer par rapport à cette tâche pour se construire une représentation plus conforme et du but, et des procédures pour atteindre le but.

- F
I
- (9) Caverni J.-P. et Noizet G. " Agrégation de critères " " nature " ou " contrainte " dans une tâche de jugement évaluatif " dans *La pensée naturelle, structure, procédure et logique du sujet*, PUF, 83, pp. 165-173.
- (10) De Landscheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en évaluation* ; 79, P. 63, cité C. Garcia-Debanc, *Pratiques* n° 48 déc. 1985, p. 11.
- (11) Bonniol J.-J. *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Doctorat d'état Université de Bordeaux II ; 1981.
- (12) Hameline, D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF, Paris 1979.
- (13) Nunziati G. " *Evaluation formative et réussite des élèves* dans *Collège* n° 2 p. 18, Bulletin de liaison pour la rénovation des collèges CAFOC. Aix-en-Provence 1984.
- (14) Bonniol J.-J., " *Régulation et bilan : les deux objectifs de l'évaluation de l'interaction* " dans *Collège* n° 2 opus cité en 13 p. 38. *en*

4. La carte d'étude est le résultat d'une programmation minimale (antérieure ou simultanée) par l'enseignant).

Au contraire d'une certaine pédagogie par objectifs, en Evaluation-Régulation, la programmation a priori par l'enseignant sera réduite à **choisir l'objectif de la tâche** (son titre) en pertinence avec les objectifs institutionnels ; choisir aussi **le niveau de formation** qu'il va viser pour ses élèves (Généralisation ? Transfert ? Création ? selon l'axe cité par G. Nunziati (voir note 12). La détermination du niveau de formation guidera le détail du dispositif ultérieurement mis en place.

L'enseignant peut ensuite et éventuellement, **se donner un canevas a priori de la carte d'étude** de la tâche, sachant que ce ne sera qu'un canevas d'expert qui occultera, parce qu'elles sont devenues pour lui automatiques, les opérations les plus nécessaires à ceux qui ne savent pas faire la tâche (15). Puis l'enseignant **choisit d'introduire ou non un certain corpus d'outils didactiques** en fonction du programme. Ces outils qu'il décide de faire manipuler par ses élèves devront être pertinents à la représentation qu'il se fait du niveau-classe et à la logique de sa discipline, et non pas à la tâche : l'on a écrit des contes sans se servir du tableau actanciel, alors, si l'on décide à propos du conte, d'introduire cet outil, ce n'est pas pour faire écrire le conte c'est bien pour d'autres raisons : qu'il provoquera l'exercice et la maîtrise d'un certain nombre **d'objectifs d'évaluation** (comme la cohérence narrative) qui **devront être explicités**.

Ce travail de programmation a priori **exclut la prévision du détail des objectifs pédagogiques** (parce que fait hors de la réalité de la classe), si l'on veut **respecter la logique de l'apprenant** (15).

La carte d'étude est l'explicitation des opérations nécessaires aux apprenants et devenues mécaniques (parce que réduites) pour l'expert. Elle nécessite donc la participation effective de l'élève réel qui l'utilisera.

5. La carte d'étude est le résultat d'apprentissages.

Puisque l'on pose comme hypothèse de travail que les critères doivent être explicités par ceux qui vont en avoir besoin, il faut donc mettre en place les conditions de cette **manipulation de critères par les élèves**. G. Nunziati a suggéré (voir note 13) que l'utilisation des tâches faites par d'autres élèves permettait l'identification puis le repérage d'erreurs (et de réussites). L'on demande à l'élève mis en situation **d'évaluateur avant d'être producteur**, de chercher quelles actions l'on doit faire pour éviter l'erreur qu'il vient de repérer (ou pour faire une réussite) et l'on verbalise les critères sur la réalisation. On cherche de la même manière comment l'on pourra savoir que cette erreur a été évitée (ou cette réussite réalisée) et l'on verbalise les critères sur la réussite pour la carte d'étude.

Pour faire verbaliser les critères des tâches à partir de devoirs à erreurs on pose ces deux questions :

- 1) **Comment faire (pour éviter cette erreur) quand je fais le produit ?**
► réalisation.

(15) Vermersch P. "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement" dans *Bulletin de psychologie* n° 343 Tome XXXIII p. 179.

2) **A quoi je sais en regardant le produit fini** (que cette erreur a été évitée), **qu'il est un bon produit?** ➔ réussite.

d'exp

On a intérêt à poser consécutivement ces deux questions pour faire chercher la correspondance entre les deux sortes de critères.

L'ordre d'apparition des critères n'étant pas prévisible, on consigne les trouvailles sur une fiche provisoire (que l'on peut appeler "**fiche-commode**" puisqu'elle comporte des " tiroirs " où ranger les critères avant d'organiser la carte (voir note 8). En début d'apprentissage l'enseignant peut **localiser** les erreurs sur des devoirs, laissant à l'élève le soin de les nommer puis de les critérier.

Pour atteindre la généralité nécessaire à la dimension même de critère, il faudra manipuler un nombre relativement important de cas de réalisation, de devoirs différents, de supports différents.

Cette séquence de verbalisation d'actions à faire, (d'opérations) et de signes devant apparaître dans le produit fini sera suivie d'une **séquence de mise en forme linguistique** des deux sortes de critères. La pratique a établi de s'en tenir à :

Verbe d'action à l'infinitif (jamais négatif) + outil didactique = critère sur la réalisation.

*exemples : Identifier les personnages
Conserver le nombre des lieux
Compléter les actants*

(et donc éliminer les verbes comme " faire ", " utiliser ", " dire qui est z ", trop imprécis).

Phrase nominale, souvent négative ou " présence de X " ou " absence de X " : critère sur la réussite.

*Exemple : Pas d'ajout
pertinence au support
conforme au modèle donné
schémas complets*

(et donc éliminer les ambiguïtés de " ne rien ajouter " et évidemment les " bon-bien-clair... ").

Cette séquence de formalisation des critères permet de poser les termes du contrat didactique du groupe-classe, on peut l'imposer comme une règle, (évaluation formative). Nous préférons en faire découvrir la nécessité (évaluation formatrice).

La carte d'étude est une organisation des connaissances et des repères nécessaires à l'élève pour réussir la tâche (voir note 4). Elle est le plan de sa base d'orientation complète.

6. La carte d'étude est objet d'apprentissages

A cause du degré de généralité, voire d'abstraction, que le critère exige, il est nécessaire d'apprendre à lire une carte d'étude : il faut que l'élève sache rapidement s'y repérer ; qu'il en mémorise les grandes parties ; qu'il ne dissocie

pas les signes de réussite de leur opération ; qu'il puisse opportunément passer des critères procéduraux aux critères de réussite, et l'inverse.

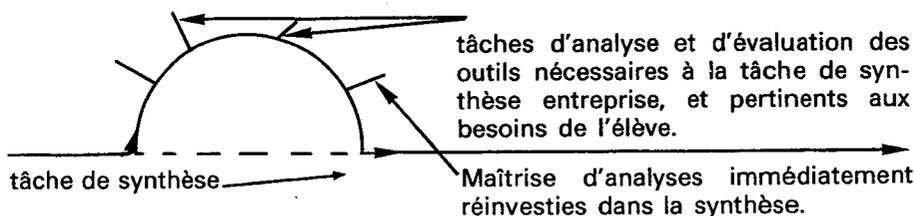
Une séance de manipulation de la carte pour s'y repérer (assimilée à "bataille navale" à cause des codes utilisés, lettres et chiffres) est indispensable, même si la classe a participé à la construction de la carte.

Ensuite, l'élève devra pouvoir reconnaître tel ou tel critère dans une production, c'est-à-dire passer du virtuel à l'actuel d'une réalisation précise. De même il devra pouvoir remonter d'un indicateur précis au critère virtuel : le dispositif devra donc comporter **une séance d'évaluation avec la carte de tâches faites par d'autres** pour favoriser la pratique de l'auto-évaluation, la reconnaissance du critère dans son propre produit.

La carte d'étude est un outil pour l'auto-évaluation, pour permettre la construction par l'élève de sa base d'orientation rationnelle (voir note 4).

7. La carte d'étude est la source d'apprentissages :

L'appropriation des outils didactiques passe par des tâches (d'analyse et d'évaluation) spécifiques, avant d'être réinvestis dans la tâche de synthèse qui en a occasionné la découverte, selon un dispositif "en escargot" :



Or ces outils didactiques entrent dans la constitution des critères de la carte d'étude, leur apprentissage est rendu nécessaire par la fabrication même de la carte.

Quand, dans une seconde phase du dispositif, l'élève est mis en situation d'exécuter la tâche, chaque critère de la carte pourra donner lieu à une séquence individualisée d'apprentissages spécifiques : par exemple en remédiation d'une erreur constatée dans un essai de réalisation (un devoir) : **le critère de réalisation peut se transformer en objectif d'apprentissage**. Son acquisition peut se faire dans d'autres tâches plus simples ou par la réalisation suivante de la même tâche, avec un autre support.

Et puis (et c'est l'objectif principal de la phase d'exécution) l'élève devra apprendre à **gérer la combinaison des critères** (entre eux et des phases de la tâche entre elles (voir paragraphe 8). On pourra alors utiliser la **centration** temporaire de l'élève sur quelques critères difficiles pour lui (qui auront provoqué des erreurs ou qu'il ne se représente pas bien), dans un **contrat différencié** : chaque élève ayant été invité à déterminer **son** plan de formation (et à la gérer, c'est-à-dire à le faire évoluer au vu de ses résultats), **son** ordre d'entrée dans la carte et **ses** priorités. Le mérite de la carte d'étude, d'un point de vue cognitif, est de permettre à l'élève de construire son algorithme de résolution du problème.

La carte d'étude permet de mettre en place les conditions d'un enseignement différencié.

d'exp

8. La carte d'étude est l'explicitation de la logique de la tâche.

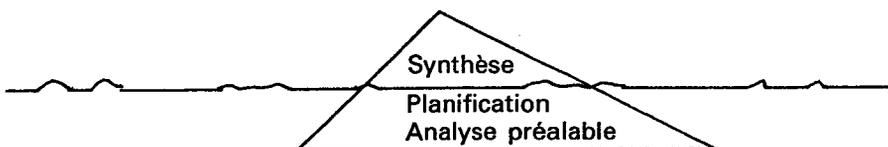
Il s'agit, on l'aura compris, de la logique de réalisation de la tâche de synthèse, de l'ensemble des procédures qu'elle engage. Il s'est avéré qu'une tâche de synthèse comporte toujours trois phases, trois dimensions :

— **L'analyse d'un support** (textuel s'il s'agit d'une tâche de réécriture : "Ecrire la fin d'un texte narratif coupé" ; ou intertextuel si c'est "Ecrire un conte de style merveilleux" ; ou iconique pour : "Ecrire l'histoire d'une bande dessinée pour quelqu'un qui ne la verrait pas", ou sonore et textuel pour : "Prendre des notes au cours d'un exposé oral"). L'analyse de ce support, on le voit, inclut la prise en compte de la situation de communication dans, et pour laquelle, la synthèse devra être faite.

— **Une phase de planification anticipatrice de l'action** : Au vu des résultats de l'analyse préalable l'exécutant doit prévoir un plan d'action **pertinent à la synthèse attendue**. C'est une mise en perspective conforme au produit final, des outils nécessaires pour le fabriquer. Cette planification oblige le rappel des outils adéquats mais aussi leur organisation en liaison et avec l'analyse préalable et avec la synthèse.

— **Une phase de synthèse**, mise en relation dans l'exécution du texte à produire des éléments antérieurement sélectionnés et classés. C'est elle qui fait l'objet déclaré de l'apprentissage et c'est pourquoi elle sera en première place sur la carte d'étude et que les deux autres étapes seront incluses dans ses conditions de réalisation.

On le voit, cette synthèse attendue n'est que le haut de l'iceberg :



et la majorité des erreurs apparaissant dans cette synthèse viennent des deux étapes sous-jacentes, soit que l'élève en fasse l'économie croyant qu'elles sont incluses dans la synthèse, ou qu'il croie les opérations qu'elles entraînent devenues automatiques (l'on confond souvent le lacunaire et le réduit) ; soit que l'élève ne combine pas les résultats de ces trois étapes et les traite comme trois tâches simples juxtaposées.

Il va sans dire que la période d'entraînement devra exiger des traces écrites de ces deux étapes-clefs antérieures, ce qui sera bien plus efficace que le brouillon traditionnel (qui n'est qu'un moment de la synthèse en élaboration) pour recueillir des observables suffisamment localisés pour faciliter la correction. Alors que la période finale de contrôles n'exigera plus que la synthèse ; le reste devant devenir automatique.

Parler ces trois étapes en termes de critères facilite l'apprentissage de l'auto-évaluation continue qui les accompagne (16).

(16) Auto-évaluation ou contrôle de l'action en train de se faire ; "système de représentation et de traitement". R. Arrigues, *op. cit.* p. 26.

La carte d'étude est un outil de guidance pour l'exécution de tâches complexes.

9. La carte d'étude est objet de régulations.

La carte est un outil didactique, pour apprendre à faire, ce n'est pas une quelconque vérité de la tâche — ou bien, comme toute vérité, elle est relative ! — La carte d'étude est **le reflet du modèle de référence que l'enseignant d'une part s'est construit dans l'amalgame des modèles de sa discipline, et d'autre part celui que ses élèves se sont fabriqués dans l'expérience didactique qu'ils ont eue avec lui et avant lui.** La carte est donc un outil d'appropriation qui **EXIGE** d'être construit pas ses utilisateurs. La carte des uns n'est pas la carte des autres : on n'utilise pas (efficacement) une carte telle quelle, donnée par un autre enseignant. **Le concept de régulation est constitutif de la Carte d'étude.**

Nous avons dit qu'un outil trop difficile pouvait être exclu par l'enseignant de la carte : quand il sera temps de l'introduire dans les "boîtes à outils" dont dispose l'élève, on pourra revenir sur la carte déjà faite pour la compléter. Ces "boîtes à outils" peuvent être :

- des cartes plus précises (voir document)
- des connaissances données ou consignées (définitions de registres de langue, par exemple)
- des outils didactiques (le tableau actanciel...)
- des critères discriminatoires d'une classe (de genre, style, catégorie de textes...).

La période d'exécution de la tâche (phase d'entraînement à la réalisation) est une mise à l'épreuve de la carte ; on pourra s'apercevoir que le libellé de tel critère n'est pas opératoire et le reformuler : la carte d'étude n'est pas une Table de Lois.

La classe adopte envers la carte d'étude, **une attitude expérimentale (17) : on pose comme hypothèse qu'elle va aider à réussir la tâche, on la met à l'épreuve et on la transforme jusqu'à ce qu'elle soit opératoire. Ce faisant, on réalise ce qu'est évaluer : non pas seulement prendre transversalement à l'apprentissage la mesure d'écarts pour les réduire, ce à quoi l'on résume souvent l'évaluation formative ; mais aussi et surtout, donner de la valeur à ... ET DONC FORMER (18).** L'acte d'évaluation est en soi un acte de formation.

La carte d'étude est un outil expérimental que l'élève met à l'épreuve.

10. La carte d'étude comporte les critères d'évaluation.

La carte d'étude est donc l'occasion d'une prise de distance sur la réalité de la tâche, condition indispensable pour favoriser l'auto-évaluation, et donc la maîtrise des opérations exigées. L'élève participe pleinement à la mise à jour de la norme d'évaluation à laquelle il sera soumis en fin d'apprentissage puis-

(17) Voir une excellente définition de l'attitude expérimentale (mais qui doit être étendue aux rapports de l'élève au savoir) dans Pocztar J. **La définition des objectifs pédagogiques.** ESF. France, 1982 pp. 27-28.

(18) Barbier J.-M. ; **L'évaluation en formation,** PUF Paris 85 p. 275 : " L'évaluation permet davantage l'accroissement des résultats des actions que la mesure de ces actions ".

d'exp

que ce sont les critères de réalisation auxquels on aura afféré un barème et un seuil d'acceptabilité (en pertinence avec le support précis donné) qui constitue en priorité la grille d'évaluation. **Les critères de réalisation ont alors la fonction de critères d'évaluation.**

Selon le moment dans le cursus (voir note 13), les conditions de réalisation (externes) peuvent accessoirement (et selon des objectifs d'évaluation qui devront être formulés) se voir doter d'un barème et entrer aussi dans la grille d'évaluation.

Il est bien entendu que l'on s'interdira de noter dans le produit de l'élève autre chose que le contenu de la carte d'étude.

La carte d'étude est l'explicitation de la norme d'évaluation.

11. - Schématisation de la carte d'étude :

Pour + Objectif de la tâche complexe, de synthèse			
I. Procédures de la synthèse			
réalisation		réussite	
1. opération 1,1	(opération) + outil	a	Signes de réussite
		b	
		c	
1,2	(opération) + autre outil	a	
II Conditions de réalisation			
A Conditions de réalisation internes à la logique de la tâche de synthèse :			
1 Analyse du support :			
réalisation		réussite	
2		a	
2 Planification :			
réalisation		réussite	
1		a	
B Conditions de réalisation externes à la logique de la synthèse :			
1 Propres au secteur d'activité concerné (Ecrire)			
2 Impositions venant des conditions matérielles			
3 Connections avec les autres secteurs de la discipline			
C. Objectifs d'évaluation			

Pour écrire la fin d'un texte narratif coupé		Nom	A3
		carte d'étude 1	4°
I Procédures de la synthèse (mon texte)			
Réalisation		Réussite	
I	CONSERVER :		
	1 les éléments de l'intrigue : les actants déjà présents dans le début donné	a b c	conservation continue adéquation avec le début pas d'information redite
	2 la situation dans le temps : 2,1 l'époque 2,2 la durée si elle a été indiquée	a b c	conservations continues adéquation avec les éléments du début pas de redite
	3 la situation dans l'espace : 3,1 les lieux de l'action si elle n'est pas terminée (force dynamique du schéma) 3,2 la valeur de ces lieux pour le héros si elle ne doit pas changer	a b c	conservations continues adéquation avec le début pas de redite
	4 les caractérisations des actants si elles ne doivent pas changer : 4,1 : leur identité 4,2 : leur portrait 4,3 : leur caractère 4,4 : leur(s) objet(s) attribut(s)	a b c	conservations continues adéquation avec le début pas de redite
	5 la situation d'énonciation : 5,1 le narrateur du début 5,2 : la focalisation du début 5,3 : le temps de référence de la fiction	a b	conservations continues adéquation avec le début
6 le type d'effet que le genre et le style du début font attendre	a b	conservations continues adéquation avec le début	
II	COMPLÉTER :		
	1 l'intrigue 1,1 : les actants si nécessaire	a	les actants existant déjà ne tenaient pas le même rôle : pas de dissociation inutile de rôle
	1,2 : les actions (schéma narratif) - terminer la séquence coupée - facultativement ajouter une autre séquence	a b	complétude des séquences narratives adéquation avec le début : suite conforme à la dynamique interne du schéma

d'exp

	réalisation		réussite
		c	pas de redite
	1,3 le processus du héros (distance par rapport à la réalisation de sa mission: graphe des possibles narratifs réalisés)	a b	adéquation avec le début (suite logique) présence de champs lexicaux pertinents au résultat montré.
2	2 la situation de la fiction: 2,1 : caractériser la situation temporelle si nécessaire (époque et durée écoulée)	a b	présence de notations temporelles (explicites ou implicites) adéquation des indications temporelles au début donné
	2,2 : caractériser l'espace : nature et valeur des lieux raisons(s) des déplacements des actants	a b	adéquation avec le début présence implicite ou explicite
	2,3 : caractériser les actants : (identité - portrait - caractère - attributs)	a b	adéquation au début pas de redite
II CONDITIONS DE RÉALISATION			
A	Internes à la logique de la tâche de synthèse: ANALYSE DU TEXTE-SUPPORT: 1 Identifier l'intrigue: 1,1 repérer les actions de l'intrigue réalisées dans le début donné (faire le schéma narratif).	a b c	complétude: ni ajout, ni oubli justesse, pas d'erreur de contenu des forces conformité au modèle (voir les critères de la carte d'étude A2 "Analyser l'intrigue d'un texte narratif")
	1,2 la situation du héros par rapport à la réalisation de sa mission dans le début (graphe des possibles narratifs)	a b c	complétude justesse conformité (même carte A2)
	1,3 le rôle des personnages: tableau des actants	a b c	complétude justesse conformité
	1,4 : la psychologie des personnages (évolution des caractères au fil des actions)	a b	relevé complet de signes indiquant le caractère des personnages évolution exprimée pertinente au relevé.
2	Identifier la situation d'énonciation 2,1 déterminer le narrateur employé dans le début donné.	a	justesse (voir boîte à outil A2 "la voix narrative")
	2,2 déterminer la focalisation employée dans le début donné	a	justesse (voir boîte à outils A2)
	2,3 identifier le temps de référence de la fiction		

3	identifier la situation de la fiction 3,1 repérer les caractérisations temporelles : époque ? durée du début ?	a b c	relevés d'indices pertinents au support déductions justes relevés complets
	3,2 repérer les caractérisations spatiales : lieux de l'action ? valeur pour le héros ? investissements descriptifs des lieux ?	a b	relevés d'indices complets relevés pertinents au support (pas d'invention)
	3,3 repérer les caractérisations des actants : identité ? portrait ? caractère ? objet(s)-attribut(s) ?	a b c	relevés d'indices complets relevés pertinents au support déductions justes
4	déterminer le genre et le style du début (voir boîte à outils)	a	relevé d'indices pertinents au support
B	PLANIFICATION : MES CHOIX DE RÉALISATION :		
2	Identifier la situation 1,1 : actions prévues pour compléter le texte (fin de schéma narratif)	a b c	conformité au modèle complétude adéquation au support et à l'analyse
	1,2 processus prévu(s) pour finir le graphe des possibles	a b	conformité au modèle pertinence au support et à l'analyse
	1,3 prévision facultative d'ajout (ou de disparition) d'actants	a b	conformité au modèle pertinence au support et à l'analyse
	1,4 prévision facultative d'ajouts d'indices de l'évolution du caractère des personnages	a	pertinence au support et à l'analyse
2	Prévisions d'explications pour situer la fiction : 2,1 : sur la situation temporelle (époque durée)	a b	liste complète des indices du support demandant une explication au support, à l'analyse préalable et à la synthèse attendue.
	2,2 sur la situation spatiale : lieux, déplacements des actants, valeur des lieux		
	2,3 sur la caractérisation des actants : (identité - portrait - caractère - attributs)		
Conditions de réalisation externes à la logique de la tâche :			
1. IMPOSITIONS : changer de support à chaque essai - support choisi par le professeur. 2. Connexion habituelle avec le secteur " Gérer la langue française " : aucune erreur tolérée dans les essais sur les objectifs du contrat personnel de langue.			

d'exp

3. Conditions de réalisations externes propres au secteur " Ecrire ", habituelles : sauter des lignes - écriture lisible - copie complète - propreté - à l'encre.

Objectifs d'évaluation :

1. Mise en perspective cohérente de l'analyse préalable et de la planification avec la synthèse finale attendue : combinaison des phases d'exécution et des critères.
2. Cohérence de la production narrative.
3. Gestion de la langue française en situation de communication.

12. Fonction de la carte d'étude et remédiation des erreurs :

Sachant que personne ne peut corriger les erreurs d'un autre, l'élève a seulement besoin qu'on lui indique la place de son erreur dans sa production, qu'on guide son identification, c'est-à-dire qu'on la rapporte aux critères de la carte. Corriger consiste alors pour l'enseignant à mettre en marge les codes (numéros et lettres) des critères, suivis d'un plus ou d'un moins (19). C'est à l'élève (mais on doit lui donner les conditions nécessaires pour le faire ; notamment du temps), de se reporter à la carte et de reconnaître réussites et erreurs pour pouvoir ensuite les gérer. Une erreur non reconnue n'est pas remédiable. On débouche alors sur la **mise en place** par l'enseignant de **tâches d'auto-évaluation pour favoriser l'auto-correction**.

Mais la programmation par l'enseignant des objectifs d'apprentissage en remédiation des erreurs doit toujours être pensée en termes de " comme si ", en l'absence d'une verbalisation précise de l'élève, car une même erreur peut avoir des origines si diverses qu'il ne faut pas s'étonner que l'exercice prescrit par l'expert s'avère si souvent inefficace. En effet, l'erreur peut venir d'un simple laisser-aller (mais qui renvoie à tous les problèmes de **motivation** de l'élève !) ; ou de la connaissance fragmentaire d'un outil, de la prise en compte lacunaire d'indices, de la difficulté de passer du critère virtuel aux cas concrets, actualisés dans un support précis (et ceci renvoie à toutes les **représentations** de l'élève !)... Et puis cela peut venir de la non prise en compte d'une des composantes du système de critères que la tâche met en mouvement et que la carte déploie, donc d'une erreur de **combinaison des critères** ; enfin, ce n'est que si l'on a pu éliminer les causes précédentes que l'on pourra induire une incompétence à réaliser l'opération attendue : la manipulation de critères, on le voit, rend humble, et ce n'est pas si mal !

Là encore, ne pas se donner le temps d'une expérimentation avec l'élève et par l'élève de la remédiation pronostiquée (et une analyse de ses effets), ce n'est que continuer à transformer en faute l'erreur qui n'est pourtant jamais que le signe d'un besoin, et faire de l'évaluation (formative) un jeu de dupes.

La carte d'étude est un outil privilégié pour la correction (et l'auto-correction).

Pour conclure, si les tâches de synthèse posent tant de problèmes c'est bien parce qu'elles nécessitent un apprentissage long prenant en compte non seulement la découverte et la manipulation d'outils didactiques propres à la

(19) Sauf à pratiquer le renforcement positif pour jouer sur la motivation de l'élève : les annotations insisteront alors sur les réussites.

discipline mais aussi la découverte et l'explicitation de la logique de la tâche et de ses conditions de réalisation ainsi que l'apprentissage de la combinaison des critères.

Ce n'est pas l'explicitation seule qui pourra permettre l'appropriation par l'apprenant des procédures de ces tâches : il ne faudrait pas trop attendre de l'émergence des critères de l'évaluation formative. Ils ne peuvent prétendre à l'efficacité pédagogique que **s'ils sont inclus dans des dispositifs cohérents et suffisamment souples pour permettre les régulations.**

La mise à plat par la carte d'étude des repères nécessaires pour réussir la tâche est un passage obligé (dans l'état actuel des recherches) dans un dispositif d'évaluation-régulation. L'explicitation permet à l'enseignant de lever l'anathème jeté sur l'expression écrite, jugée subjective (20). Elle permet aussi d'entrevoir un travail en équipe interdisciplinaire puisque les opérations de la carte peuvent se ramener aux quelques opérations cognitives fondamentales identiques d'une discipline à l'autre (21). Le soutien (ou le tutorat) prendra alors du sens le jour où les enseignants auront à aider un élève qui ne réussit pas telle ou telle opération précise d'analyse, de synthèse ou d'évaluation...

Il faut, pour terminer, insister encore sur deux caractéristiques de la carte d'étude :

— A cause de la **nécessaire** (voir note 15) contribution de la logique de l'apprenant à la logique de l'expert, elle n'a pas besoin d'être programmée à l'avance dans tous ses détails : c'est la réalité de la classe qui fera apparaître la nécessité des objectifs pédagogiques et de leur ordre de gestion.

— La carte d'étude n'est **qu'un témoin** de l'effort d'explicitation de la norme de réalisation de la tâche en termes transférables (22), et du contrat didactique du groupe qui l'a construite, utilisée, évaluée ; elle n'est pas "bonne en soi", sa pertinence se mesure à la réussite du plus grand nombre d'élèves pour et par qui elle est faite.

Nous venons, dans cet article, de considérer la **Carte d'étude** d'un point de vue **analytique**, descriptif. Ceci est en soi un paradoxe puisque cet outil s'inscrit dans des dispositifs pédagogiques où l'évaluation des processus de production "... ouvre une démarche circulaire, ou plutôt en spirale, par laquelle on s'efforce d'améliorer en permanence le fonctionnement du système" (23). C'est dire que la carte d'étude ainsi définie ne porte pas en soi son propre mode d'utilisation : une carte "bien" construite ne suffit pas à assurer la réussite de tous les élèves : il faut notamment que **les conditions d'exercice de la carte favorisent l'appropriation des critères.**

(20) La subjectivité subsiste puisque c'est le modèle de référence de l'enseignant qui se dévoile au fur et à mesure du dispositif mais cela sera vrai en mathématique (et dans toute formation).

(21) dont on trouvera des classifications dans les taxonomies d'objectifs.

(22) Genthon M. ; **Evaluation formative et formation des élèves ; effets de transfert des processus mis en œuvre** ; Thèse 3^e cycle 83, Aix-en-Provence.

(23) UNESCO, **L'éducateur et l'approche systémique**, Paris 1981 p. 135.