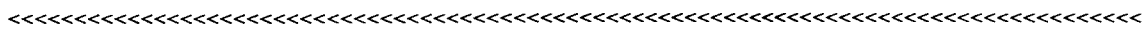


Partie II



d'apprentissages, devient un objectif d'évaluation) qui la traverse, qu'elle comporte et qui légitime le choix de cette tâche comme support d'apprentissages.

Les objectifs d'évaluation ainsi définis sont les seuls objectifs opératoires (pour ne pas dire opérationnels ce qui connote la pédagogie par objectifs). Au lieu de quoi, on en vient à faire croire que l'évaluation formative tout entière peut s'institutionnaliser et on impose des dispositifs nationaux qui, pour se dire formatifs, n'en sont pas moins des dispositifs de contrôle des acquis, des bilans, parce qu'ils ne s'appuient pas sur les critères globaux de la formation dans la discipline.

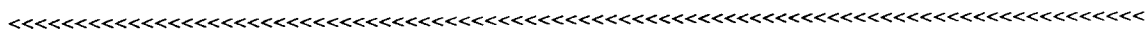
Par exemple dans l'Education nationale, l'autonomie de l'élève est l'objectif global de la formation et pas seulement un des des critères globaux de chacune des disciplines, ce que les enseignants et leurs formateurs oublient quand ils opérationnalisent immédiatement cet objectif dans leur discipline. Cette confusion entre l'objectif (ou le critère) global de la formation et les critères globaux d'une des formations disciplinaires est un des signes d'une survalorisation fantasmatique de l'Institution comme Ordre, Père, Loi. De même, quand l'Institution décide de faire des évaluations du système éducatif, les rédacteurs des tests qu'on imposera endossent la livrée de l'expert-évaluateur-décideur centré sur (et au service de) la sphère institutionnelle et ne font que donner à vérifier la conformité de quelques significations privilégiées on ne sait pourquoi, ni comment. A force d'entendre à l'évidence un ordre, on choisit au hasard (?) n'importe quelle tâche, sans prendre la peine de la rendre légitime. Quand la sphère institutionnelle domine, le dispositif mis en place se caractérise par la confusion entre la tâche d'apprentissage et la tâche de transfert parce qu'on ignore l'outil objectif d'évaluation :

-la tâche d'apprentissage est traversée par des objectifs d'évaluation parmi lesquels le formateur doit choisir, en fonction des critères globaux de sa formation, celui ou ceux qu'il veut construire dans la séquence d'apprentissage consacrée à cette tâche .

-la tâche de transfert de ces apprentissages, lieu de vérification de l'appropriation des critères et des outils communs aux deux types de tâches, est traversée par le même objectif d'évaluation : pour l'exemple du tableau précédent, la tâche de transfert peut être prise dans "faire un compte-rendu d'une lecture", "faire un exposé", "prendre des notes sur un texte lu ou entendu", toutes tâches dans lesquelles quelques critères de réalisation peuvent être regroupés dans l'objectif d'évaluation "reprendre l'essentiel", pertinent à un des critères globaux de la discipline : "discerner l'essentiel de l'accessoire".

L'absence de mises en situation de transfert conduit à survaloriser le travail de programmation/préparation, hors de la réalité vécue de la formation : on s'épuise à vouloir mettre en scène de façons différentes, par des méthodes pédagogiques variées, des tâches qui reviennent sans cesse sur les mêmes apprentissages. On fait passer la réalisation du programme notionnel avant le temps de l'assimilation. On boucle son programme comme on boucle une valise, et on ne part jamais. Tandis que la priorité accordée aux tâches de transfert permettrait au contraire de mettre en situation les effets attendus des transferts ; le transport d'acquis et la création de nouveau. On voit l'économie de temps qu'on pourrait faire.

La sphère institutionnelle conduit à une vision techniciste qui se focalise sur les objectifs d'apprentissage. On en vient à vouloir qu'à tout objectif dit opérationnel soit "monté" un apprentissage ; la perte de temps est considérable, le guidage pédagogique très serré fait fi de l'objectif d'autonomie puisqu'on ne met pas en situation la plasticité de l'individu. C'est confondre le projet-programme avec le projet-visée.



On en vient, dans ce dispositif sans objectif d'évaluation autre que la vérification des acquis notionnels, à multiplier l'emploi des fameuses "grilles d'évaluation", lesquelles ne sont en fait que des grilles d'analyse pour relever dans un produit la présence attendue de signes, d'outils et de normes. Ou bien ce ne sont que des grilles d'observation pour recueillir la fréquence de signes rangés dans des catégories prédéterminées, comme si la réalisation d'un produit ne comportait qu'une suite linéaire d'opérations à conduire. Ces objets donnés à appréciation enferment l'élève dans un cadre préconstruit : **le critère fonctionnel (opérateur, repère pour la réalisation des produits) ne se met pas en grille, sa réalité combinatoire ne peut se réduire à un tableau cartésien.**

Ce faisant, on fonde la confusion entre l'auto-analyse (sur le produit fini) et l'auto-évaluation (des stratégies de fabrication du produit). On empêche les auto-régulations de se réfléchir.

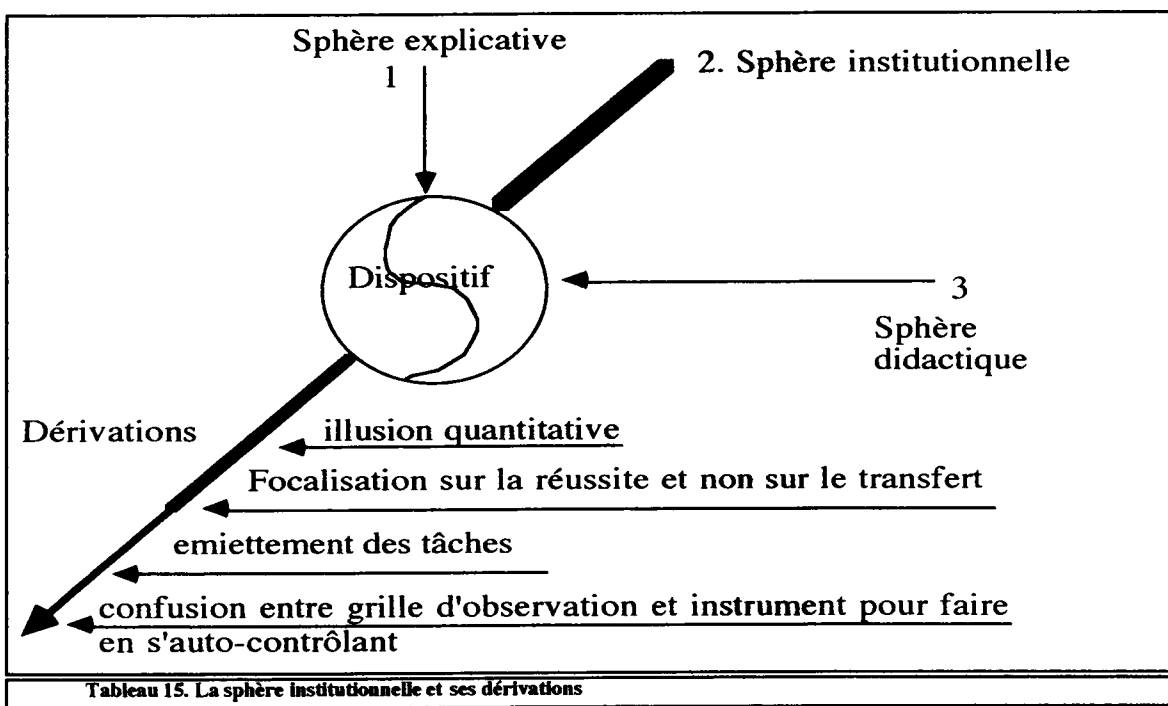


Tableau 15. La sphère institutionnelle et ses dérivations

Alors évaluer est devenu comptabiliser le nombre de réussites, au lieu d'aider à réaliser la tâche.

2.3.2.3. La priorité donnée à la sphère didactique risque de conduire à l'unification par un référent mono-référencé :

Devant la diversité des éléments didactiques se juxtaposant dans le référent, et leurs contradictions, la tentation est grande de les unifier à tout prix dans l'espace de la formation. De là vont naître ces référents didactiques étriqués, partisans : on devient adepte de tel courant, on est pour telle école, on prône les outils de tel savant comme s'ils étaient les meilleurs, les derniers dans une chaîne du progrès, valables parce que vrais. Le risque dès lors est double : confondre formation et prosélytisme intellectuel et imposer un référentiel. Dans les deux cas, l'espace intermédiaire, le référent, est replié sur l'espace du référentiel, c'est une définition possible de la praxéologie dans ce qu'elle a de plus contestable. Le référentiel se fait passer pour le référent. Cet impérialisme (bien sûr involontaire parce qu'on n'imagine pas comment on pourrait le justifier) est contradictoire avec les objectifs globaux de la formation, objectifs d'autonomie et de plasticité des individus.

La difficulté est de former dans une didactique sans former à une seule didactique, à un seul modèle didactique, de ne pas esquiver le problème de la formation que l'on pourrait promouvoir pour que ce mixage de courants et d'outils didactiques soit conscient et évalué par ceux-là mêmes qui s'en servent. Former implique de laisser évaluer, de permettre d'évaluer ce à quoi on forme. C'est comme si on devait rendre possible le passage du formé dans les coulisses du spectacle didactique qu'on lui donne et s'empêcher de l'attacher à son fauteuil de spectateur de la formation ; ne pas se contenter de le séduire, de le convaincre même, mais lui donner les moyens aussi de ne pas prendre ce qu'on lui apporte.

Quand on évolue dans une discipline fortement unifiée par l'institution, il paraît difficile de donner des contenus en faisant savoir d'où ils viennent et quels champs ils permettent de couvrir. Difficile de ne pas faire croire que les contenus nouveaux qu'on apporte sont les seuls possibles, qu'ils couvrent tous les champs, et mieux que tous les autres, les anciens ou les faux que le formé doit oublier. La solution pourrait consister dans la contextualisation, la personnalisation et la synchrétisation des savoirs présentés, autrement dit, dans un historique rapide (au moins sous forme de références) des outils donnés à acquérir. La formation pourrait inclure l'histoire de la discipline. C'est bien sûr demander que la transposition didactique soit montrée, sinon avouée. L'enseignement du français, au contraire des mathématiques, permet tout à fait de présenter les outils dans leur contexte d'origine, sans les faire passer pour vrais. On pourrait même dire que c'est l'objectif de l'histoire littéraire.

En français, le fait d'avoir des didacticiens qui se sont spécialisés sur un secteur seulement de la discipline, permet de ne pas faire croire que tel outil structuraliste permettrait d'appréhender tous les textes, d'avouer que l'outil ne fonctionne pas pour tout, qu'il repose sur des axiomes qui délimitent son espace de réalisation.

En somme, faire savoir qu'il n'y a d'outil didactique que pour un champ de problèmes, c'est avouer que les référents didactiques ne produisent que des outils d'analyse alors que l'enseignement doit aussi s'occuper d'activités de synthèse pour lesquelles ces outils n'ont pas été faits. En effet, le référent didactique doit, lui, contenir des opérateurs de synthèse. Ce travail de passage didactique du référent au référent, des outils d'analyse aux opérateurs de synthèse, peut, contrairement à ce qu'on croit, être fait au cours de la formation, alors qu'on pense, la plupart du temps que ce travail doit être réservé à la phase de préparation de la formation.

A partir de là, le travail didactique à conduire dans une formation didactique avec les formés n'est pas simplement de donner des savoirs à acquérir mais de rendre opératoires des

Partie II

Le responsable Le formateur L'enseignant	L'apprenant Le formé L'élève
<i>auto-régulent leurs actions, c'est-à-dire</i>	
régle ses stratégies d'intervention	régle ses stratégies de résolution des problèmes
<i>régulent leurs actions</i>	
régle l'installation du dispositif	participe à la régulation du dispositif
<i>par la pratique de la négociation</i>	
<i>auto-régulent leurs représentations</i>	
sur l'élève la tâche le dispositif	sur l'enseignant la tâche le dispositif
Tableau 16. Les régulations qu'un référent didactique mono-référencé empêche de fonctionner.	

La priorité donnée à la sphère didactique conduit à mettre en circulation un modèle didactique unique ; c'est le phénomène d'usurpation didactique qui consiste à mono-référencer les disciplines. Les critères de réalisation des tâches peuvent devenir un instrument de cette dérivation, sous couvert de faire de l'évaluation, on se retrouverait dans la logique du contrôle. On ne peut imposer les critères de réalisation sans les transformer en objectifs vérifiables, ce que leur nature permet facilement. Quand on le fait, on impose le modèle dont ils découlent et on confond référent et référentiel. Qu'on nous épargne les référentiels critérés ! Il est plus important de faire jouer dans l'espace de la formation l'atout-rôle des critères par la mise en formation de pratiques de négociation (didactique, pédagogique et évaluative).

C'est bien en ce sens que nous avons pu dire que l'évaluation n'avait pas de didactique. Maintenant nous pouvons ajouter qu'elle ne peut en avoir que pour devenir instrument d'un formidable contrôle qui réduirait à néant l'éducation pour la transformer en instruction.

Enfin un autre effet de cette usurpation didactique mono-référentielle est la confusion qu'elle installe entre diagnostiquer et remédier. En effet, autant on mésestime les formateurs de formations didactiques en ne les croyant pas capables d'opérationnaliser sans simplifier les référents d'analyse didactique, en les croyant capables seulement d'exécuter, d'appliquer les diktats didactiques, autant on leur prête beaucoup quand on les suppose suffisamment didacticiens pour diagnostiquer les causes d'une erreur.

Il faut dire que la plupart du temps, la remédiation quand elle ne consiste pas seulement à refaire la même chose, se réduit à transformer telle quelle l'erreur en objectif d'apprentissage ("Tu as fait une erreur sur les participes passés dans ton texte de rédaction ? Voilà des exercices sur les participes passés !"). Quant à déterminer si cela vient d'un manque didactique, (de contenus) ou d'une condition de réalisation (de la tâche : pas assez de temps ; de l'affectif : trop

triste ce jour-là, pas envie ; ou du physique : mal à la tête...) il faudrait pour cela disposer de grilles d'observation et de dialogue.

Quant à supputer quel pourrait être l'appareillage didactique dont cet élève aurait besoin pour éviter cette erreur, il faudrait soupçonner qu'un comportement didactique s'instrumente, et pas seulement par la mise en mémoire de définitions, d'attributs de concepts, de leçons apprises.

En l'absence de mise en circulation d'un référentiel multi-référencé qui donnerait des points de résolution des tâches scolaires (certains critères de réalisation) selon divers modèles didactiques, la seule réponse qui puisse ne pas bloquer le processus d'autonomie et d'apprentissage, semble d'émettre des hypothèses que le producteur testera.

On retrouve la négociation sous la forme de dispositifs permettant à l'élève de s'interroger sur la nécessité des exercices de remédiation qu'on lui propose, permettant au formé de pratiquer, ouvertement, dans le cadre de l'apprentissage, l'auto-analyse de ses erreurs. Pour vivre cela, il ne faut pas croire dur comme fer qu'un seul modèle didactique permet de résoudre les tâches, ni croire que le diagnostic est une activité facile pour l'expert-formateur.

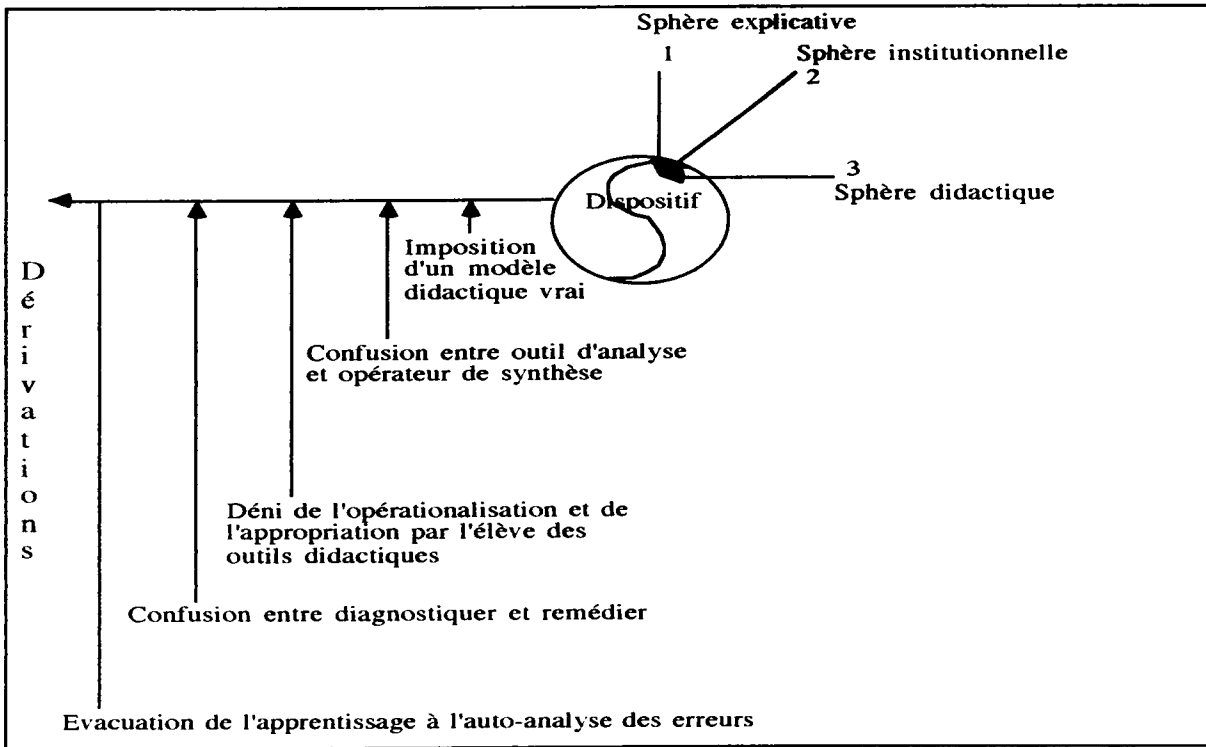


Tableau 15. La sphère didactique et ses dérivations.

Evaluer est devenu diagnostiquer et imposer des remèdes au lieu d'aider le formé à analyser ses erreurs et à poser des hypothèses sur leur source pour faciliter l'auto-correction.

2.3.2. Récapitulation des risques encourus par l'évaluation formative :

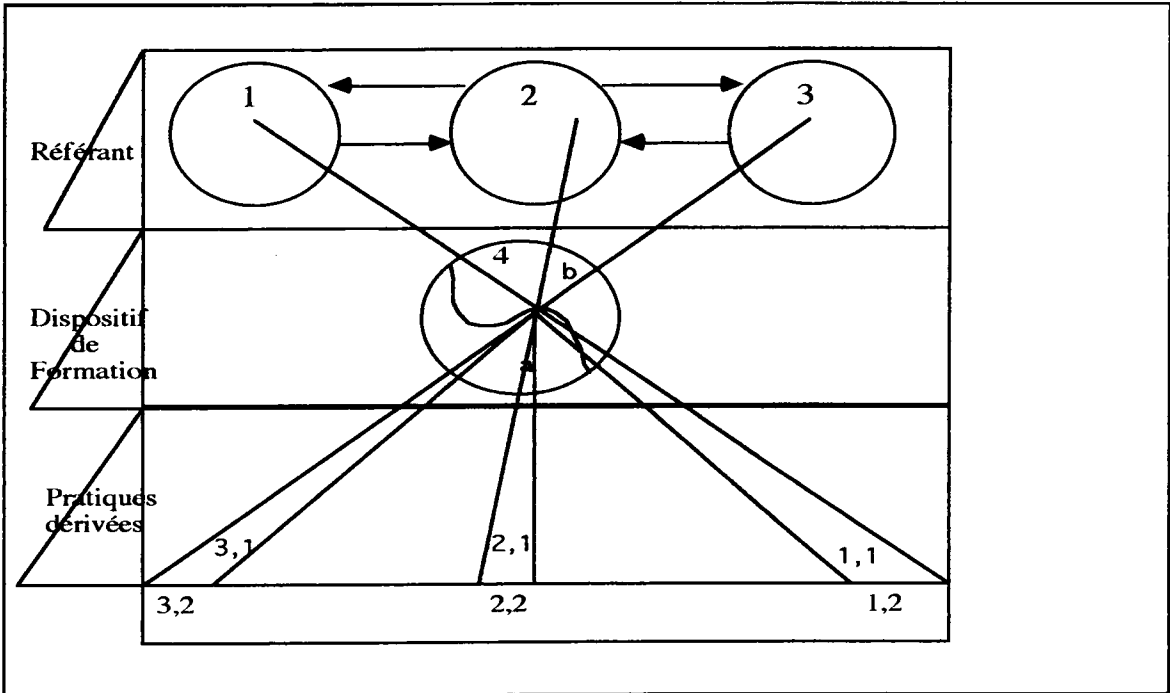


Tableau 18. Schéma récapitulatif des risques encourus par l'évaluation formative.

Légende du schéma :

N°1.= sphère explicative : combinatoire des paradigmes, des modèles explicatifs—>définitions de la formation.

N°2.= sphère institutionnelle : combinatoire des hiérarchies d'objectifs, de finalités—> définitions des cibles de la formation.

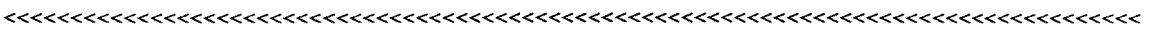
N°3.= sphère didactique : combinatoire des modes d'analyse de la discipline —> définitions des contenus.

1+2+3 = le référent.baignant dans l'Imaginaire.

N°4.= le dispositif de formation a)= logique formative / b) = logique du contrôle.

1,1 - 2,1-3,1 = pratiques dérivées de l'évaluation formative :

N°1,1 = survalorisation de la boucle de régulation du formateur sur le dispositif, instrumentalisme, multiplication des bilans, confusion entre auto-bilan et auto-évaluation continue = prégnance de la sphère explicative.



N°2,1 = illusion quantitative - focalisation sur la réussite des produits au détriment des transferts - émiettement des tâches, énumérations - confusion entre grilles d'observation ou d'analyse et instrument critéré pour réaliser en contrôlant soi-même = prégnance de la sphère institutionnelle.

N°3,1 = imposition d'un modèle didactique - confusion entre outil d'analyse et opérateur de synthèse- déni de l'opérationnalisation de l'outil avec le formé - confusion entre diagnostiquer et remédier - évacuation de l'apprentissage à l'auto-analyse des erreurs = prégnance de la sphère didactique.

1,2 -2,2- 3,2- = déformations de la définition de l'évaluation formative :

Evaluer est devenu :

N°1,2 : prendre des indices sur le formé au lieu de lui donner les moyens d'en prendre lui-même.

N°2,2 : comptabiliser erreurs et réussite au lieu d'aider le formé à réaliser la tâche.

N°3,2 diagnostiquer et imposer des remèdes au lieu de négocier et d'aider l'élève à analyser ses erreurs pour poser des hypothèse sur leur source et permettre l'auto-correction.

Partie II,

**TROISIEME MOUVEMENT,
LE FAISCEAU DE QUESTIONNEMENTS :**

Nous allons maintenant reprendre toutes les interrogations que nous avons posées au fil de notre positionnement théorique et les regrouper en croisant la pensée complexe, la didactique et l'évaluation.

1. La didactique du français :

1.1. LA DIDACTIQUE COMME MACHINE :

Si nous reprenons la constellation de Morin (organisation-ordre-interrelations-désordre), nous pouvons donner un tableau de l'enseignement du français et des problèmes qu'il nous pose.

L'organisation : nous l'avons modélisée sous la forme de l'entreprise avec ces trois secteurs d'activités : la conception, la gestion, la production, mais nous avons vu que la gestion pourrait être de l'ordre d'un détour expérimental et nous nous trouvons avec deux pôles, deux focalisations didactiques, la création culturelle et l'acquisition de techniques. CES DEUX POLES ANTAGONISTES DEVRAIENT ETRE AUSSI COMPLEMENTAIRES. NOUS CHERCHERONS A LES ARTICULER. LE PROBLEME ALORS EST D'IDENTIFIER DES OBJETS ARTICULATOIRES, QUI PERMETTRAIENT DE PASSER D'UN POLE A L'AUTRE DANS UN CONTINUUM. Nous avons proposé la langue française dans ses deux fonctions d'efficacité communicationnelle et de constitution du moi, dans sa dimension de vécu (l'envers de la langue).

L'ordre dans la didactique du français est assuré par les cycles didactiques donnés dans des dispositifs pédagogiques qui font appel à des contenus didactiques, des notions et des outils, utilisés dans des actions didactiques pour réaliser des produits didactiques. L'ordre est fondé par l'obligation de faire savoir, d'apprendre, et aussi de savoir faire, de réussir des produits plus ou moins normés. IL NOUS FAUDRA METTRE EN PLACE CES CYCLES DIDACTIQUES ET TROUVER DES OUTILS QUI LES RENDENT COMMUNICABLES (ECRIRE DES DISPOSITIFS). Le risque est de réduire l'enseignement à l'instruction, l'apprentissage au dressage.

Les interrelations dans la didactique du français sont impulsées par deux principes donnés dans les instructions officielles sous les termes de décroisement et de réinvestissement des acquis. L'installation de cycles didactiques, d'un ensemble de tâches d'apprentissage rendues nécessaires pour réaliser un produit complexe devrait permettre d'articuler ces interrelations entre elles, de les faire converger vers la mise en projet de l'élève. Le risque est de faire servir ces interrelations uniquement à la mise en ordre. LES MISES EN SITUATION DE LA MEME TACHE EN RESTITUTION, GENERALISATION, TRANSFERT DOIVENT PARTICIPER DE L'ETABLISSEMENT DE CES INTERRELATIONS CONVERGENTES. IL FAUDRA

VOIR QUELLES QUALITES NOUVELLES CHEZ LES ACTANTS (ENSEIGNANT-ELEVE) TOUTES CES INTERRELATIONS ORGANISEES PEUVENT PERMETTRE DE FAIRE EMERGER.

Le désordre est la planète la moins explorée : tout a l'air d'être unifiable, convergent, fermable sauf cet envers de la langue dont nous avons parlé dans le pôle de la création, ce vécu de l'épaisseur des mots qui va permettre l'investissement de processus humains : l'implication, la motivation des actants de l'enseignement. IL NOUS FAUDRA VOIR QUELS AUTRE OBJETS POURRAIENT INTRODUIRE CE DESORDRE FONCTIONNEL NECESSAIRE, NOTAMMENT POUR MAINTENIR L'OBJECTIF DE CONNAISSANCE, DE CE DESIR DE SAVOIR ENCORE, QUI PERMETTRA DE NE PAS TOMBER DANS LA CONFORMITE DE L'INSTRUCTION.

Cette analyse de l'enseignement du français ne nous permet pas de faire le tour de nos interrogations, la vision est trop étroite ou trop générale, ce qui revient au même du point de vue de la maintenance de la complexité. C'est pourquoi s'intéresser à une partie de cet enseignement va nous permettre d'avancer dans l'exploration de ce champ : il y aura plus dans la partie (un secteur d'activité : l'écriture) que dans le tout (l'enseignement du français) parce qu'on verra l'évaluation aux prises avec la didactique.

1.2. DIDACTIQUE DE L'ECRITURE ET EVALUATION FORMATIVE :

Nous passons en même temps à un sous-système de l'enseignement du français : le secteur communication écrite, et, dans ce secteur, aux tâches d'expression écrite, de production de textes scolaires, au collège. Mais nous passons aussi à l'établissement d'un discours général sur les formations didactiques, c'est-à-dire à tout processus de formation d'adultes ou d'enfants qui comporte comme objectif déclaré prioritaire l'acquisition de contenus appartenant à une didactique précise.

Il y a deux entrées dans ce champ : la discipline avec sa logique des concepts et l'évaluation formative avec ces deux principes : l'auto-régulation prioritaire et l'analyse indispensable des tâches .

L'établissement de cycles didactiques permet d'appeler plusieurs secteurs d'activité de la discipline pour réaliser un projet d'écriture. Nous avons introduit l'idée de facilitation procédurale par la centration sur une partie de la tâche pour développer l'auto-contrôle continu des stratégies de réalisation de cette tâche. Puis nous avons introduit l'exercice de la centration/décentration que permet l'apprentissage des critères, en pertinence avec l'objectif global de l'enseignement, de la formation, objectif d'autonomie du formé, l'auto-évaluation permettant d'en faire l'apprentissage.

LES META-PROCEDURES DE L'ACTE D'ECRIRE, LES DITS "PROCESSUS REDACTIONNELS" SERVIRONT DE CADRE DE REFERENCE DANS LEQUEL DEVRA ETRE INSTRUMENTEE L'AUTO-EVALUATION. Pour cela, l'analyse des tâches en termes de critères de réalisation mis en correspondance avec les critères de réussite (l'ensemble constituant les critères procéduraux) doit expliciter le référent didactique et faciliter l'auto-correction des stratégies. Ce référent didactique sera le résultat de l'opérationnalisation avec les formés des référents didactiques qui ne donnent que des outils d'analyse, pour rendre opératoires les savoirs dans la réalisation d'une tâche de synthèse pour laquelle ils n'ont pas été conçus. Cette opérationnalisation sera rendue possible par la mise en circulation de la boucle de régulation du formé sur le dispositif d'apprentissage, par l'usage de la négociation (et didactique et pédagogique).

Pour cela, le référentiel d'apprentissage proposé devra inclure des dispositifs de mises en transfert, ce qui nécessite de discerner des objectifs d'évaluation, grappe de critères de

réalisation privilégiée dans une tâche matricielle d'apprentissage, complexe, dont le titre correspondant à une classe de problèmes sera le titre du cycle didactique annoncé. Cet objectif d'évaluation doit être en liaison avec les critères globaux de la formation didactique considérée, ici celle du français en collège, et mis en perspective avec l'un des objectifs globaux affectés à l'enseignement, à l'école, à la formation tels que l'autonomie, la plasticité de l'individu formé.

ON LAISSERA DONC DE COTE LES TACHES DE SITUATIONS-PROBLEMES, COMME CELLES DE CREATION, POUR SE CENTRER SUR LES TECHNIQUES, LES NORMES INSTITUTIONNELLES. IL FAUDRA INTERROGER LE SENS QUE CETTE CENTRATION CREERA ET VOIR QUELLE REDISTRIBUTION DES DEFINITIONS DES OBJETS DE L'EVALUATION CELA PEUT PROVOQUER.

2. L'évaluation dans la formation :

2.1. L'EVALUATION COMME OBJET COMPLEXE :

Le dispositif de formation d'adultes ou d'enfants a été représenté par l'emblème du yin et du yang, comportant deux logiques contradictoires mais complémentaires : la logique formative et la logique du bilan. REFUSANT, LA COMME AILLEURS, L'ALTERNATIVE, NOUS CHERCHONS A ARTICULER CES DEUX FONCTIONS DE L'EVALUATION. La quête des objets articulatoires passe par l'explicitation des critères par les actants de la formation dans toute leur épaisseur d'être vivants agissant sur les systèmes et producteurs du système par la pratique de la négociation. IL RESTERA A COMPRENDRE COMMENT CES DEUX OBJETS (ACTANTS ET CRITERES) PEUVENT PERMETTRE D'ARTICULER LES DEUX LOGIQUES CONTRADICTOIRES.

Nous avons posé l'existence d'un objet surdéterminant le dispositif de formation, le référant (ce qui permet de se référer) d'où naissent le référent didactique et le référentiel d'apprentissage (auxquels on se réfère). Nous avons vu que la combinatoire qui caractérise la nature et le fonctionnement de ce référant peut, à tout moment et sans qu'on le sache, par dérive de logique, arrêter la boucle génératrice de sens et faire dériver la formation vers des pratiques de contrôle, vers la logique du bilan. Suffit-il de vouloir installer l'auto-évaluation pour que cela soit formatif ? IL NOUS FAUDRA NOUS INTERROGER SUR LA PLACE TENUE PAR L'AUTO-EVALUATION : DANS L'UNE OU L'AUTRE DE CES LOGIQUES OU DANS LEUR ARTICULATION ?

Pour éviter ces pratiques de dérivation de l'évaluation formative, nous avons posé que la formation devait viser la transformation du référant tout en établissant le référent didactique de la formation. Pour cela la pratique continue et attendue de l'auto-évaluation est rendue nécessaire pour donner le référentiel à évaluer et pour éviter de l'imposer comme dans l'instruction, c'est-à-dire envisager que le formé puisse ne pas prendre en compte les contenus de la formation, qu'il les négocie. De même, la formation qui veut rester formative donne le référent multi-référencé à évaluer en faisant l'historique même rapide des écoles productrices des outils didactiques dans leur contexte. Ainsi, sur tous ses objets, la formation se doit de greffer l'auto-évaluation sous peine de n'être pas une pratique d'éducation. L'AUTO-EVALUATION DEVRAIT PERMETTRE DE RESTER DANS LA LOGIQUE FORMATIVE ET CONTRIBUER A INSTAURER UN ESPACE DE FORMATION OU PEUVENT S'ARTICULER LES DEUX LOGIQUES DE L'EVALUATION. IL RESTERA A VOIR COMMENT LE BILAN PEUT SE GREFFER SUR CE TRONC SOLIDE DE FORMATIF ET QUELS SENS DONNER A L'AUTO-EVALUATION DANS LES DEUX LOGIQUES.

2.2. LA FORMATION MENACEE PAR LA REPRODUCTION DES COMPORTEMENTS DE
CONTROLE :

Les pratiques de formation d'adultes, qui ne sont qu'une partie du tout de la formation, devraient contenir davantage que ce tout de la formation que nous venons d'analyser. Or, il semble au contraire que toutes les dérivations présentes dans la formation des enfants : hiérarchie des rôles, imposition des référentiels, instrumentalisme techniciste, se retrouvent sous des formes à peine différentes dans la formation d'adultes.

Ainsi, au cours de ces formations, de la confusion des postures du formateur, de l'expert et du chercheur, naissent sans cesse des ambiguïtés, des impostures qui ne sont que des stratégies pour emporter l'adhésion du formé. On cherche caution, on dogmatise le savoir que l'on donne dans une "langue-outil" ("le langage de la formation est un langage-outil qui s'ordonne à la rationalité et à la rigueur spécifique de l'action éducative" (GILLET, 1986 p.27) soit, mais par quelles procédures s'y ordonne-t-il ? Là est pour nous la question : quel est le sens produit par ce langage, et non pas est-il scientifique ou non ? On affiche l'objectif de formation personnelle, de mise en recherche, mais on installe des dispositifs d'efficacité, sous couvert d'être opérationnel. Le militantisme intellectuel, quand il n'est pas doublé d'un prosélytisme idéologique, fonctionne sur des a priori que l'on impose ; si le formé les refuse, le formateur en déduira qu'il refuse de se former. Tout repose sur le concept de changement obligatoire, comme dans la formation d'enfants.

Dans ce contexte, toute attitude d'auto-évaluation qui ne va pas dans le sens du programme prévu est décrétée "blocage", "défense" et les stratégies du formateur visent avec beaucoup de pertes d'énergie et d'ingéniosité, à transformer les représentations des formés impérativement décrétées erronées. Bref, dans l'enseignement comme dans la formation d'enseignants, l'éducation est réduite à n'être qu'un alibi, pour développer un espace de contrôle, d'instruction. On n'a pas plus de respect de la praxis des enseignants qu'on n'en a de la capacité de réflexion des élèves.

L'identité du fonctionnement (que nous donnons l'impression de caricaturer ici parce que nous rassemblons des traits de dérivations qui se trouvent d'habitude éparpillés chez différents formateurs), identité entre la formation d'adultes et l'enseignement d'enfants, nous semble caractéristique des faits d'éducation. C'EST BIEN PARCE QUE LES FAITS D'EDUCATION NE SONT PAS PENSES DANS LEUR COMPLEXITE QUE DU DEBUT A LA FIN DU SYSTEME EDUCATIF LES COMPORTEMENTS SE REPRODUISENT.

Et ce, d'autant plus aisément quand les formateurs sont par ailleurs des enseignants promus formateurs du jour au lendemain, des enseignants qui parlent à des enseignants (qui prend le maquis ?). Leur difficulté à trouver une image spécifique au rôle tenu et leur méconnaissance des images et des rôles possibles (quand ils ne sont pas formés pour être formateurs de formateurs), facilitent la reproduction et les ambiguïtés. Rappelons qu'à leur tour les formés vont parler la même langue, et leurs attentes vont conforter ces situations, du moins ceux qui viennent en formation, les autres sont quantité négligeable, traditionalistes (?) enfermés dans un clivage que les formateurs contribuent à construire avec leurs stagiaires. La langue, le discours est confondue avec la parole. AVANT DE FAIRE APPRENDRE LES LANGUES PAR EXEMPLE DES SCIENCES DE L'EDUCATION (DANS LA FORMATION PAR LA RECHERCHE) OU LES LANGAGES-OUTILS DE LA FORMATION (DANS LES FORMATIONS CONTINUES), IL NOUS PARAITRAIT NECESSAIRE DE RECONNAITRE ET DE COMPRENDRE LA PAROLE DES PRATICIENS.

3. Situation complexe des faits d'éducation

bases théoriques de nos questionnements :

Notre propos tourne autour d'un nombre restreint de concepts, dont nous voulons voir quel est le réseau possible : didactique-évaluation-formation-éducation.

3.1. LES RAPPORTS DIALOGIQUES :

Nous avons posé une série de dialogismes, qui font que penser l'un des éléments implique de penser son contraire :

Ainsi, sont en situation dialogique :

l'éducation>-----< l'instruction.

l'évaluation formative>----< l'évaluation-bilan.

la formation d'adultes>-----< la formation d'enfants.

la focalisation didactique>--< la focalisation pédagogique.

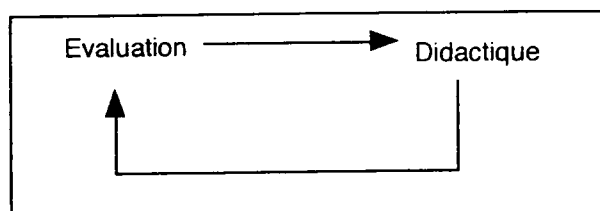
De plus, dans la réalité des débats actuels, les didacticiens, n'intégrant pas les données de l'évaluation s'opposent aux évaluateurs qui ont tendance à réduire la didactique. Nous voudrions, au contraire, penser l'un avec l'autre :

la didactique>-----< l'évaluation.

3.2. LES RAPPORTS DE RECURSIVITE :

On fonctionne d'ordinaire sur une évidente dichotomie : d'un côté, les principes de la formation (d'adultes - opposée à l'enseignement ou pédagogie -cf. MUCCHIELLI, 1982), avec une certaine idéologie du changement (former, c'est transformer) ; et de l'autre, l'évaluation de quelque chose, par exemple d'une formation avec sa double mission de promouvoir le changement (évaluation formative) et d'attester le changement (évaluation sommative). La formation est toujours pensée comme une formation d'adultes à une didactique et comme distincte de l'évaluation.

POUR NOUS, DANS LES FORMATIONS DONT L'OBJECTIF EST D'APPORTER DES CONTENUS, DIDACTIQUE ET EVALUATION SONT EN BOUCLE DE RECURSIVITE : PLUS ON FAIT DE LA DIDACTIQUE, PLUS ON EST CONDUIT A FAIRE DE L'EVALUATION, DANS CETTE DIDACTIQUE. LA DIDACTIQUE GENERE LE BESOIN D'EVALUATION QUI GENERE EN MEME TEMPS LE BESOIN DE DIDACTIQUE. Plus on pense l'enseignement du français, plus on pense l'évaluation de cet enseignement, dans cet enseignement.



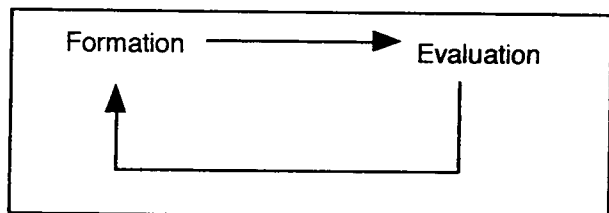
4. Les rapports complexes entre l'évaluation et la formation :

4.1. RAPPORTS DIALOGIQUES :

Penser l'un c'est penser son antonyme :
didactique>-----< pédagogique
formation>-----< évaluation.

4.2. RAPPORTS DE RECURSIVITE :

La formation crée l'évaluation qui crée la formation :



4.3. HOLOGRAMME :

La formation comporte plus que le tout évaluation, car elle implique la didactique : mais le tout de l'évaluation est dans la formation, puisqu'il y a le dispositif de formation où s'articulent, qu'on le veuille ou non, les logiques formative et du bilan.

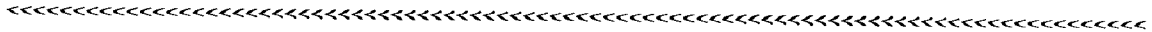
4.4. MISE EN BOUCLE :

Au contraire de BAIN par exemple, qui "réclame l'intégration totale de l'évaluation formative dans une perspective psychopédagogique"; "et finalement son insertion complète dans une stratégie didactique" (1987), nous pensons qu'il faut distinguer les formations didactiques où s'intègre l'évaluation, de certaines formations à l'évaluation : les unes n'excluant pas l'existence des autres, à condition qu'on ne les mélange plus. POUR NOUS LA FORMATION (D'ADULTES) A L'EVALUATION N'A PAS DE DIDACTIQUE, ELLE EST FORCEMENT UNE FORMATION A LA FORMATION, ELLE EST UNE FORMATION DE FORMATEURS DONT LES ENSEIGNANTS POURRAIENT BENEFICIER SI ON RECONNAISSAIT QU'ILS SONT DES FORMATEURS D'ENFANTS.

Dans ces formations à l'évaluation, si on veut éviter de didactiser les concepts de l'évaluation en les rigidifiant, en les faisant passer pour du vrai, du solide, ce qui dénature l'évaluation en contrôle, il faut cesser de penser avec les cadres habituels des formations didactiques : DANS UNE FORMATION DE FORMATEURS, FORMATION A L'EVALUATION, LES MECANISMES DE PROMOTION DE LA FORMATION SONT LES MECANISMES DE LA FORMATION. PROMOUVOIR LE CHANGEMENT C'EST ENCLANCHER LA DYNAMIQUE DU CHANGEMENT. Il n'y a pas d'un côté le déroulement de la formation et de l'autre ce qui aide puis entérine ce déroulement. l'évaluation. Promouvoir c'est former.

LE FORMATEUR DE FORMATEUR QUI VEHICULE, CONSTRUIT ET RECONSTRUIT UNE THEORISATION DE L'EVALUATION DOIT ALORS PRENDRE FORMATION ET EVALUATION COMME LE RECTO-VERSO D'UN SEUL OBJET COMPLEXE POUR LEQUEL PENSER LA

Partie II



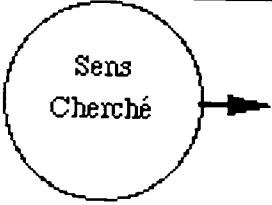
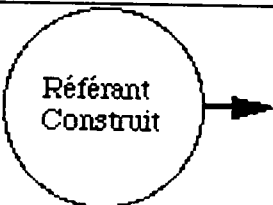
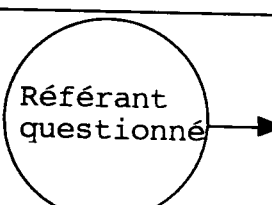
PROMOTION, C'EST PENSER LA FORMATION, PENSER L'EVALUATION, C'EST PENSER LA FORMATION, QUELLE QU'ELLE SOIT : D'ADULTES OU D'ENFANTS.

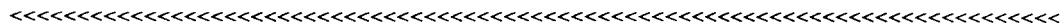
En effet, même si comme le dit BONNIOL : "il n'existe pas actuellement de théorie générale de l'évaluation, pas plus d'ailleurs que de théorie générale de l'Education" (1989), il existe de fait des théorisations générales de l'évaluation (plus que de l'éducation), dont lui-même d'ailleurs, mais aussi Ardoino et Berger sont les initiateurs, mais ces théorisations se situent dans le milieu de la formation continue et concernent le poste de formateur de formateurs seulement et elles ne sont pas encore mises en oeuvre dans les formations didactiques. De plus, nous parlons bien de théorisations et non pas de théories, les premières évitant de se donner comme vraies, définitives et neuves comme le font les secondes.

Envisager que ces théorisations en viennent à coïncider avec les formations didactiques, c'est vivre la boucle des concepts que nous venons de passer en revue, c'est adopter la formule : LA FORMATION DONT LE BUT EST DE FAIRE ACQUERIR DES CONTENUS D'UNE DIDACTIQUE, C'EST DE L'EVALUATION DANS UNE DIDACTIQUE, C'EST L'EVALUATION QUI PERMET DE PROMOUVOIR L'APPRENTISSAGE DES CONTENUS DIDACTIQUES, DANS UNE PEDAGOGIE ; EDUQUER NE PEUT SE CONCEVOIR HORS DE L'EVALUATION FORMATIVE.

Cette distribution des éléments de notre problématique va permettre de produire des outils de formation et de poser des questions sur cette distribution. C'est donc le référent de notre recherche, avec ses deux référents imbriqués de la didactique du français et de l'évaluation, dont nous allons dériver les référentiels. Nous nous donnons la latitude de redistribuer, au vu du sens produit dans les expérimentations, les éléments des référents de didactique et d'évaluation, et donc remettre aussi en question l'organisation de notre référent.

Nous avons parcouru les deux cases de gauche, de ce tableau :

<p>1. Difficulté d'interprétation des objectifs institutionnels du collège et de l'enseignement du français. -> Organiser la discipline : représentations ordinaires sur l'enseignement du français, tentatives d'unifications de la discipline et propositions de classement des faits d'enseignement. -> Difficultés pour enseigner l'expression écrite : -Revue des manuels. -> L'évaluation formative doit permettre d'enseigner l'écriture. -> Le dispositif de mise en projet. -> Problématique pratique d'écriture : techniques contre plaisir ? Place de l'auto-évaluation ?</p> <p>2 L'évaluation formative, représentations des enseignants. -> Former des enseignants à l'évaluation formative sans la réduire à une discipline supplémentaire ?</p> <p>3 Problématique pratique : -> Nature, rôles et fonctions de l'évaluation formative dans une formation ? -> La formation entre instruction et éducation. -> La négociation, entre l'arbitrage et la médiation, comme pratique de la régulation du dispositif de mise en projet, dispositif d'évaluation formative et lieu d'instrumentation de l'auto-évaluation.</p> <p><u>Etape 1 :</u> Problématique pratique</p>	<p>1. La pensée complexe est le seul paradigme de l'ouverture du sens susceptible de permettre de concevoir les faits d'éducation. -> La conception systémique de la recherche n'est pas adéquate à notre projet globaliste. -> La recherche "interprétative" envisagée dans une conception souple de la scientificité des études liées aux pratiques sociales sera notre syntagme de recherche.</p> <p>2. Construction théorique de notre objet de recherche par la médiation conceptuelle de la didactique comparée, d'une didactique de la communication du français, d'une didactique de l'écriture liée à une conception de l'évaluation-régulation comme articulation entre les logiques formative et de bilan. -> L'objet de recherche est l'établissement de dispositifs de formation d'enfants (cycles didactiques visant les transferts) et d'adultes, où l'auto-évaluation est prioritaire. -> Le problème d'étude est l'instrumentation de l'auto-évaluation, des procédures et des métaprocedures</p> <p>3. La matrice théorique concerne les rapports complexes entre didactique/pédagogie/évaluation/formation.</p> <p><u>Etape 2 :</u> Problématisation théorique</p>	<p>1. Expérimentation : journal de bord. -> Outils construits. -> Effets de ces outils dans le terrain. -> Interprétations des partenaires. -> Analyse du chercheur. -> Prise en compte du traitable. -> Régulations des outils, décisions, réajustements.</p> <p>2. Expérimentation suivante : généralisation des outils sur un autre terrain .</p> <p>3. Remise en question de la matrice théorique.</p> <p><u>Etape 3 :</u> Champ des possibles construit</p>
		
<p>Tableau 19. Repérage dans notre démarche de recherche.</p>		



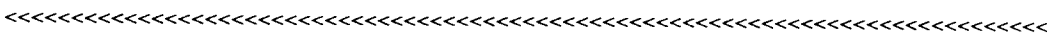
PARTIE III EXPERIENCIATIONS

(Pour faciliter la lecture, les documents originaires dans le tome 2 ont été reportés dans le texte)

Dites-moi, d'où vient que parfois comme à dessein - au moment même où j'étais le plus capable de concevoir *toutes les finesses du sublime*, comme on disait jadis chez nous - il m'arrivait non de concevoir, mais de commettre les actions les plus vilaines, celles que... bref, celles que tout le monde commet sans doute, mais qui survenaient comme à dessein, lorsque je me rendais le mieux compte qu'il ne fallait pas les commettre ? Plus j'avais conscience du bien et du sublime, plus je m'enfonçais dans ma fange au risque de m'y enliser complètement."

DOSTOËVSKI.

Le nous du chercheur cèdera la place au je de l'enseignant, de l'expert ou du consultant, au détriment de la syntaxe.



Partie III

PREMIER MOUVEMENT : INSTRUMENTER L'AUTO-EVALUATION en expression écrite, en français, au collège.

1 Journal de bord de la première expérimentation :

1. 1 LES STATUTS ET LES ROLES :

Cette expérimentation a commencé en septembre 1987 et a été interrompue en juin 1989, avec une équipe (au départ) de six enseignants de français dans trois collèges différents (deux enseignants par établissement). Ces collèges avaient été choisis pour la disparité de leur public, l'un dans les quartiers aisés d'une grande ville, l'autre dans ses quartiers défavorisés. Le troisième collège où nous étions alors enseignant, était dans une petite ville en pleine expansion, devenant une ville dortoir à la campagne. A l'époque, des arrière-pensées d'expérimentalisme auraient voulu permettre de mesurer l'efficacité d'une "méthode" pédagogique et didactique (l'évaluation formatrice) selon le milieu social des élèves. En effet, le choix d'une méthodologie ethnographique n'a pas précédé le choix des partenaires. C'est à partir de leurs réactions que nous avons été conduit, très rapidement, à assumer ce choix qui ne fut pas seulement théorique.

Trouver des enseignants-partenaires ne fut pas aisé car il s'agissait d'avoir des enseignants déjà formés à l'évaluation et ce ne pouvait être que dans le cadre de la MAFPEN, pour qu'ils soient à même de mettre en place, le plus vite possible, les dispositifs d'évaluation nécessaires aux observations. Deux enseignants dans chaque établissement furent trouvés, non sans mal. Dans l'établissement où j'étais enseignant de français, je me chargeai entièrement de la formation de mes collègues.

Au milieu de la première année, l'un d'entre eux, le moins longuement formé par la MAFPEN d'ailleurs, décida de faire passer sa carrière personnelle avant notre travail, et arrêta l'expérience pour se consacrer à la préparation de l'Agrégation, ce qui était dans les termes du contrat dès le début : chacun avait le droit d'arrêter l'expérience quand il le voulait, de s'y investir selon son propre projet. Dès lors, les groupes étant dépareillés, conduire des dispositifs expérimentaux de contrôle était impossible et entre temps, cette démarche n'était plus du tout notre préoccupation : nous avons décidé d'être participant au suivi d'un ensemble d'enseignants qui évolueraient selon les aléas de leur métier et non selon un "plan de recherche".

Nos rôles furent, dès le début, clairement posés et clivés : car si j'étais enseignant comme eux, j'étais aussi étudiant des Sciences de l'éducation, ayant fait une maîtrise que les stages d'évaluation qu'ils suivaient présentaient comme une illustration de ce qu'on pouvait faire en évaluation. La publication au CRDP d'un fascicule reprenant l'essentiel de ce travail agrémenté de documents de classe, établit nos rôles : j'étais leur formateur privé. Il était donc clair que j'étais là pour faire une thèse en Sciences de l'éducation pour laquelle j'avais besoin d'eux. En contre partie, je leur apportais un supplément de formation à l'évaluation. Il s'agissait donc d'un échange. Mais ce postulat d'échange était marqué, par le fait que j'étais "celui qui sait faire, qui

«
a déjà monté des dispositifs annuels, qui est en avance". J'étais mis dans un rôle d'expert. Le pli
était pris, la structure était en marche. Il fallait s'en accommoder..

Dans les réunions avec les enseignants, nos interventions en tant que chercheur visaient à
les faire parler sur ce qu'ils avaient mis en place : "Qu'avez-vous fait ? Comment vous y êtes-
vous pris ?" et à proposer des outils : "J'ai du matériel là-dessus, j'ai essayé ça. Voyez ce que ça
donne avec vos élèves, voilà quels sont les principes organisateurs". Cette situation fut entérinée
quand je devins personne-ressource du groupe évaluation (en 1987) puis formateur MAFPEN
(à raison de trois heures hebdomadaires en 1988/89).

1.2. FONCTION DANS LES ETABLISSEMENTS DES PARTENAIRES DE LA RECHERCHE

1.2.1 Situations conflictuelles :

Nous avons, dès le début, essayé de comprendre le fonctionnement de ces enseignants
dans leur établissement. Le constat montra une situation passablement compliquée : l'une des
équipes était en conflit ouvert avec le chef d'établissement, une autre équipe, en conflit latent
avec ses collègues, et la troisième en conflit déclaré et avec le chef établissement et avec les
collègues. L'un des collègues de mon établissement, le seul à ne pas avoir de conflit, parce qu'il
était mon collègue se trouvait pris dans mes conflits... Comme il ne fallait rien demander à
personne, ce fut le seul dans la classe de qui nous avons pu aller ; pour les autres il nous fut
impossible d'aller dans leur classe ou d'assister à des conseils de professeurs, d'abord parce que
mon emploi du temps ne rendait pas les choses faciles, ensuite parce que sans qu'on nous l'ait
refusé, le climat était tel que nous avons pensé que notre présence allait encore aggraver les
choses.

Aujourd'hui, nous pouvons dire que ces conflits participaient de cette suffisance
idéologique dont firent preuve ceux qui "marchaient dans la rénovation des collèges", voulaient
"innover", se voulaient "innovants", "en recherche". Ceux qu'on traitait de "pédagos", comme on
les aurait traité de fous et qui, parfois depuis très longtemps, suivaient des stages de formation
dans le cadre des "mouvements pédagogiques" (Freinet, enseignement 70, etc) se trouvaient
tout à coup portés en avant (sinon au pinacle, ils devenaient alors formateurs) parce que la
création de la MAFPEN semblait donner à tous le devoir d'innover. On a confondu un
changement de buts (d'objectifs ministériels) avec un changement de procédés, du comment
faire. On a conclu, un peu vite, parce qu'il fallait transformer les pratiques, que les pratiques
"ordinaires" étaient nulles.

En effet, cette volonté de changer les choses, ce devoir d'essayer des outils nouveaux, de
reconsidérer le statut de tous les éléments pédagogiques, d'être compté, ou de se compter,
parmi "les hommes de bonne volonté", cet engagement pédagogique (pas toujours assorti
d'engagement politique, contrairement à ce qu'on a pu dire), fit ressortir du jour au lendemain
des clivages dans le personnel des collèges. Les chefs d'établissement craignirent de perdre leur
pouvoir, les enseignants qui ne marchaient pas dans ce mouvement d'innovation durcirent leur
position : "Quand tu auras vu quatre réformes comme moi...". Les malentendus obérèrent les
projets.

1.2.2 Les structures innovantes :

En contre-partie, tous ces enseignants contribuèrent effectivement à mettre en place des
dispositifs d'innovations pédagogiques dans leur établissement : ils furent vraiment le ferment
de la rénovation :

II Objectifs :

Permettre à chaque élève d'acquiescer - à son rythme les différents éléments du programme "noyau", grâce à une pédagogie différenciée selon les groupes.

Ces groupes sont homogènes : pour chaque séquence d'apprentissage correspondant à un objectif précis, les élèves sont regroupés selon leurs besoins, les groupes sont donc mobiles.

III Modalités pour 1987/88 :

1. Classes concernées : Les trois classes de 4°, en français.
2. Répartition horaires : Au minimum trois heures alignées, dans deux groupes, par exemple : 2 h le mardi et 1 h le vendredi ou 2 h le lundi et 1 h le jeudi.
3. Concertation des professeurs : 1 h par semaine comprise dans le service comme les deux années antérieures.
4. Conseils de classe : Il sera souhaitable que les trois professeurs de français soient les professeurs principaux des 4° à cause des bonnes relations établies avec les parents d'élèves pendant les deux années précédentes. (...)

1, 2. Les structures innovantes, Collège du centre ville

Mise en place d'une 4° dite d'aide pédagogique individualisée (extrait)

Rappel des objectifs visés :

Au terme du projet : permettre à un maximum d'élèves d'atteindre le niveau baccalauréat.

Intermédiaire : Réduire le taux de redoublement en 5°. Aménager le temps et les structures pour favoriser l'aide aux élèves en difficulté.

Evaluation :

Cette évaluation à mi-année est effectuée à propos de :

1. La classe de 4° API ouverte en 1988/89 dont les élèves sont actuellement dans une classe de 3° du Collège et ne bénéficient d'aucune aide particulière.

2. La classe de 4° API ouverte en 1990/91.

I Mise en place de la structure, aménagement du temps :

II Evolution du taux de redoublement en 5°

III Passage en 3° de la promotion 89/90

IV Résultats scolaires des anciens élèves de 4° API

V Transformations des élèves

A Indicateurs concernant le comportement

- 1 Assiduité
- 2 comportement en classe
- 3 Attitude face au travail personnel

B. Indicateurs concernant les résultats scolaires

1. Bilan du conseil des professeurs
2. Pronostic pour la fin de l'année scolaire

Conclusion : le bilan est plutôt positif mais quelques modifications seraient souhaitables.

Développement de l'action

1. Pour améliorer le fonctionnement de cette classe
 - 1 L'établissement devrait mieux faire connaître aux élèves de 5) et à leur famille le travail effectué dans cette classe et les objectifs qui y sont poursuivis.
 2. Mettre en place avec les élèves et les familles, une "politique d'engagement contractuel"
 3. Bénéficier de moyens supplémentaires (horaires)
- II Poursuivre ce travail en 3°, constituer une classe à effectif réduit.
- III Ainsi qu'en 5°

1.3. Les structures innovantes - Collège à la campagne :

Evaluation de la première année de Rénovation - Mai 1989
(extraits)

Document interne au collège

SOMMAIRE
-0-0-0-0-0-

I - BILAN DES ESSAIS DE 1987/88

1. Résumé du projet.
2. Trois principes fonctionnels adoptés :
 - a) le professeur du groupe de besoin doit être différent du prof/classe ;
 - b) le responsable du suivi pédagogique doit être le prof principal de la classe ;
 - c) le cours de Méthodologie ne doit pas être affecté à un seul enseignant.

II - PREVISIONS D'OBJECTIFS ET DE PROGRAMMES (référentiels provisoires)

1. Pour les groupes de besoin :
 - a) en français ;
 - b) en anglais ;
 - c) en mathématiques.
2. Pour la Méthodologie
3. Pour le suivi.

III - FONCTIONNEMENTS PREVUS

1. Attribution des heures de rénovation :
 - a) quota d'intervention par enseignant ;
 - b) commentaires.
2. Calendrier des concentrations et modes de travail :
 - a) groupe de besoin ;
 - b) cours de Méthodologie ;
 - c) suivi.

I - BILAN DE L'ANNEE 1987/88

1. Résumé du projet

Panneau fait pour une réunion "portes ouvertes" avec les parents et les futurs élèves de sixième :

LE PROJET
dans le cadre
de la Rénovation
des Collèges

avec
l'accord du
Rectorat

Des temps
: pour faciliter le travail personnel de l'élève

Des heures
pour - être avec les élèves
- travailler entre enseignants.

NOS ATTENTES

- Des élèves performants
- Une équipe enseignante soudée
- Des partenaires qui collaborent.

NOS BUTS, NOS PRIORITES :

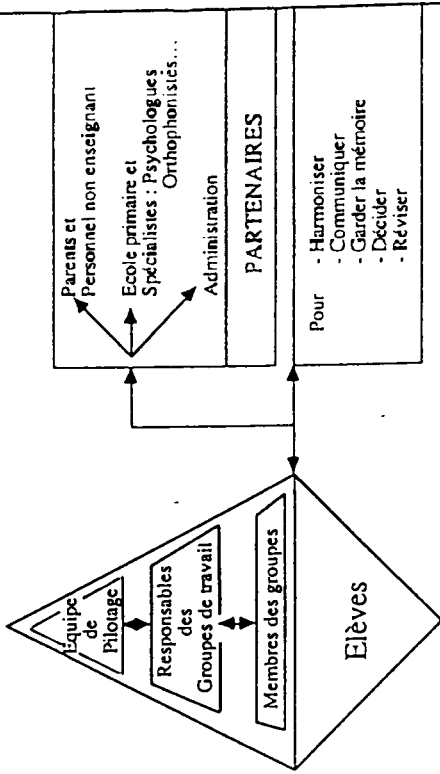
- Davantage d'élèves en 4ème
moins d'orientation fin 5ème
- Davantage d'élèves pour les secondes

Des élèves

- Plus responsables : plus conscients de leur valeur
- Plus actifs : demandeurs d'apprentissages
- Plus efficaces : réussissant mieux.

3 moyens pour AIDER davantage les élèves, tous les élèves

UN FONCTIONNEMENT D'EQUIPE



MAIS AUSSI :

- Groupes de besoin en 5ème.
 - Heure de suivi de vie scolaire en 3ème
- Et dans la perspective d'étendre les trois moyens d'aide au travail personnel de l'élève aux 5ème aux 4ème

Si on se réfère au projet de l'an dernier (page 7), les Etudes Dirigées sont devenues (après la visite de Monsieur G., Conseiller Technique auprès du Recteur) des cours de Méthodologie. La différence réside dans la volonté de donner aux élèves des moyens de travailler applicables à n'importe quelle discipline : une méthodologie générale pour apprendre ; au lieu de (ou avant de) s'occuper de manière différenciée de leurs erreurs de méthode. L'équipe pédagogique a prioritairement besoin d'explicitier ce qu'"apprendre à apprendre" peut vouloir dire.

II - LES TROIS PRINCIPES DE BASE

Au vu des essais de mise en place effectués en cette année ; ont été mis à jour trois principes de base, impératifs :

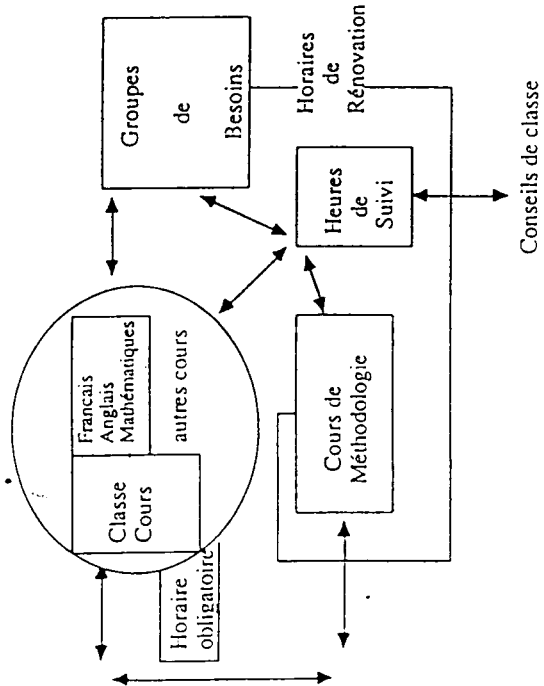
a) pour éviter le groupe de "soutien" ou de "niveau" dont le manque d'efficacité n'est plus à démontrer ;

--- 1. COURS DE METHODOLOGIE : apprendre à apprendre, à s'organiser, à se situer.

--- 2. HEURE DE SUIVI PEDAGOGIQUE : négociation et vérification de contrats avec l'élève qui s'engage à réussir tel point de méthode, de comportement ou de savoir jugé important pour lui.

--- GROUPE DE BESOINS : traitement d'un manque particulier détecté en cours, apport d'un autre point de vue sur un obstacle dans les contenus de la discipline.

EN SIXIEME D'ABORD



Le Prof. du groupe de besoin doit être différent du prof/classe. Sinon (sans pygmalion) justement parce qu'il "connaît trop" ses élèves. Avec un autre enseignant, l'élève en échec à une chance supplémentaire de "repartir neuf" et de se découvrir des affinités avec ce nouvel enseignant qu'il n'a pas avec celui du groupe classe. Le professeur de besoin est donc un "prestataire de services" à l'intérieur de la structure classe ; il n'a pas en charge le même poids affectif ; il peut apporter un regard autre parce qu'il n'est pas impliqué de la même manière. Il n'a pas non plus à avoir un programme spécifique ; il intervient sur demande, pour gérer des besoins détectés par le prof/classe.

b) Le responsable du "suivi pédagogique" d'une classe doit être le professeur principal de cette classe :

D'une part parce que peu ou prou le professeur principal fait déjà le suivi pédagogique en ce sens qu'il est l'interlocuteur privilégié des familles pour les problèmes d'ordre pédagogique ; qu'il est déjà un maillon intermédiaire entre l'administration, le reste de l'équipe pédagogique, l'élève délégué, le parent délégué et l'élève enfin.

D'autre part, parce que le suivi a été défini de telle façon qu'il est finalisé sur le conseil de classe dont le professeur principal est l'animateur. Il s'agit de faire une place plus importante aux décisions d'aide en faveur de l'élève, et de donner une place plus raisonnable aux décisions d'ordre disciplinaire ou normatif, relevant d'une évaluation sommative ; donc d'associer les évaluations-bilans sur des évaluations formatives.

c) Le cours de méthodologie ne doit pas être affecté à un seul enseignant :

Si non l'on créerait une discipline supplémentaire qui risquerait d'alourdir inutilement le programme des élèves. Ce cours est au service des autres disciplines existantes, il s'agit d'y faire exister pour l'élève une méthodologie de travail applicable aux autres cours. Un enseignant unique en viendrait rapidement à parler sa méthode personnelle finalisée par sa discipline d'origine. Le cours de méthodologie devra donc être supporté par différents enseignants volontaires pour mettre en situation un ou deux objectifs transdisciplinaires.

Ceci en outre permet d'intégrer concrètement un bien plus grand nombre de professeurs dans la réalisation du projet, ce qui matérialisera pour l'élève que la rénovation est un travail de l'équipe entière dans le but de l'aider à réussir.

EVALUATION DU PROJET DE RENOVATION POUR LE RECTORAT

Mai 1989 (extraits)

SOMMAIRE
-0-0-0-0-0-

I - EVALUATION DE LA REALISATION

- I. La mise en place effective
 - I.1. les actions de rénovation
 - I.1.1. les groupes de besoins didactiques,

- I.1.2. les heures de suivi pédagogique,
- I.1.3. les cours de méthodologie,
- I.1.4. les SOS,
- I.1.5. cohérence des actions.

2. L'évaluation continue de ces actions

- 2.1. le fonctionnement de l'équipe éducative
 - 2.1.1. un réseau de communications,
 - 2.1.2. rôle de l'équipe de pilotage,
 - 2.1.3. vers une banque de données pédagogiques,
 - 2.1.4. la notion de partenariat.

2.2. les réajustements successifs

- 2.2.1. les groupes de besoins,
- 2.2.2. le suivi pédagogique,
- 2.2.3. les SOS.

Synthèse de l'évaluation de la réalisation

II - EVALUATION DE LA CONFORMITE DU PROJET : CONSTATS ET MEDIATIONS PREVUS

1. Conformité des réalisations aux objectifs de départ

- 1.1. les groupes de besoin : les ateliers didactiques
- 1.2. le suivi pédagogique : l'affaire de tous
- 1.3. la méthodologie appliquée.

2. Pertinence des indices de changement perçus à ceux attendus (résultats d'une enquête)

- 2.1. évaluation par les enseignants
- 2.2. évaluation par les élèves.

Synthèse de l'évaluation de la conformité des réalisations

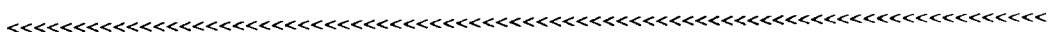
III - EVALUATION PROSPECTIVE POUR LA SECONDE ANNEE DE RENOVATION

1. L'Etablissement construit son image
2. Des outils de mesure des effets institutionnels du Projet sont en construction
3. Projet pour poursuivre les objectifs avec les 4^e et 3^e

IV - RECAPITULATION PLAN D'ACTION POUR LA SECONDE ANNEE - CONCLUSION GENERALE

Documents annexes

1. Document interne pour mettre en place les 4 actions (donné à tous les enseignants en septembre 1988).
2. Réajustements - Régulations dans l'année.
3. Vers des outils de mesure.



1.2.3 Une étude in vivo :

Nous n'avions aucune institution qui puisse ouvrir les portes des établissements, n'étant pas chercheur professionnel, et nous n'avons pas voulu non plus forcer les portes, ce que nous aurions pu faire, toujours de plus en plus déterminé à faire avec ce que la situation permettait de faire : la pratique de l'observation fut non systématique.

Les groupes (par établissement) se rencontrèrent assez régulièrement tous les mois et demi environ pour une après midi de travail (de novembre 1987 à juin 1989). Nous n'avons jamais réuni les enseignants des trois établissements ensemble : nous voulions que les trois établissements prennent de voies différentes, suivent leur logique. Ils ne se connaissent toujours pas, sauf de nom. Entre temps, les conflits s'estompèrent, les débats idéologiques s'effacèrent. L'un des enseignants demanda sa mutation pour un autre collègue (1989/1990).

On voit bien que ce que nous entendons par situation réelle d'exercice, in vivo, est plus proche du réel vécu que la situation clinique dans laquelle on se contente de faire coïncider le plan expérimental avec des postes d'enseignants existants qu'on choisit parce qu'ils correspondent au plan prévu.

Au bout de la première année, trois des enseignants s'inscrivirent à l'Université d'été d'évaluation où nous étions formateur, (en juin 1987). Plus tard, deux des enseignants refusèrent de donner suite à une vague proposition qui aurait pu faire d'eux des formateurs MAFPEN. L'année suivante (en septembre 1989) le troisième enseignant devint formateur à mi-temps en évaluation, pendant que je reprenais mon plein temps en classe. Nous avons, cette année-là, réinterrogé la matrice théorique de notre recherche, principalement. Puis en novembre 1990, nous sommes devenu ATER, déchargé de classes dans le secondaire, dans une posture qui nous permet de réinterroger toute l'expérience. •

1.3. DES JALONS DANS LE PROCESSUS DE CHANGEMENT DES ENSEIGNANTS :

1.3.1. Les étapes de l'expérimentation :

Il ressort de l'interview des enseignants (septembre 1990) quatre étapes dans leur parcours : la première fut la formation MAFPEN, et l'énorme travail fait sur leur poste de correcteur des copies d'élèves, cette conscientisation qu'ils utilisaient des critères sans savoir lesquels, qu'il leur fallait les expliciter à eux-mêmes d'abord puis avec les élèves ensuite. Ne plus regarder une copie en se demandant "combien ça vaut ?" mais "qu'y a-t-il dedans ?" : l'évaluation n'est plus confondue avec la notation.

La seconde étape fut la découverte de l'outil carte d'étude et la prise de conscience de tous les mécanismes que cet instrument met en jeu, ce qui eut pour effet d'oser mettre en place des cycles didactiques, des apprentissages avec des outils structurés et ce qui enclencha la recherche d'outils didactiques. Effectivement nous avons apporté à ce moment-là documents, livres, revues, et des outils déjà fabriqués dans mes classes, par exemple concernant les textes descriptifs.

La troisième étape fut le rapport de ces cycles didactiques d'expression écrite, de production de textes, avec le reste de la discipline, c'est-à-dire l'articulation de ces cycles avec l'apprentissage de la gestion de la langue : toute une réflexion opératoire sur comment brancher les apprentissages linguistiques, ce qui renvoya à comment organiser l'ensemble des secteurs de la discipline et les mises en situation de transfert.

1.3.2. Le processus de changement :

Interrogés sur le processus de cette expérimentation, un principe fondamental est privilégié par les enseignants : ne plus se permettre de sanctionner une erreur sans qu'il y ait eu un apprentissage au préalable. Ce principe a changé et leur fonctionnement didactique et leur relation à l'élève, "ce qui ne les pas simplifiés mais éclairés".

Leur relation d'abord : "l'élève sait maintenant ce qu'on attend de lui, qu'au bout d'un certain temps il devra montrer ce qu'il sait de ce qu'on a construit ensemble, il s'est installé un rapport de confiance réciproque". La didactique ensuite : "Le français est devenu palpable : ce n'est plus une parole sur, un imaginaire, de l'intuition, de la communication d'une culture mais du matériel, des outils", des notions ordonnées, rassemblées, "Le français est devenu une matière, c'est le plus étrange".

2. Installer les cycles didactiques, première période :

2.1 LES CATEGORIES DE TACHES D'APPRENTISSAGE ET L'ANALYSE DES CONSIGNES

Ce ne fut pas un travail préparatoire, de simple planification. C'est dans l'optique de favoriser les transferts que nous nous sommes vu dans l'obligation d'instrumenter l'auto-évaluation pour et avec les élèves. En analysant les tâches en termes de critères de réalisation et de réussite, une classification des outils didactiques s'imposa.

Ce qui parut le plus opératoire pour les élèves et pour les enseignants, ce fut de nommer la catégorie de procédures dominantes dans la tâche. Nous sommes parti bien sûr des taxonomies d'objectifs (DE LANDSCHEERE, 1982) notamment celle de Bloom, dans laquelle nous avons retenu les distinctions d'analyse-synthèse-évaluation (p. 72). L'analyse comme séparation des éléments, la synthèse comme réunification ne posent pas de problème de définition ; en revanche, l'évaluation réduite à la "formulation de jugements" et à l'"emploi d'une norme d'appréciation" ne nous paraît pas regrouper l'ensemble des tâches. Nous avons donc cherché à identifier des verbes d'actions didactiques, lesquels pourraient entrer dans le libellé des objectifs de tâches, de leur titre.

2.1.1 Les tâches d'analyse :

Les tâches d'analyse sont celles dont l'objectif de tâche commence par des verbes du type : repérer, ou isoler, trier, classer, distinguer, distribuer dans des classes, remplir une grille donnée, sérier dans un ensemble donné, nommer. Notons qu'identifier n'est pas synonyme de repérer, identifier c'est nommer, caractériser (et entre autres caractérisations, localiser), repérer ce n'est que localiser.

Ces subtilités sont importantes dans les consignes des exercices car elles évitent des ambiguïtés sources d'erreurs : repérer les lieux dans un texte = où sont-ils ?, ce n'est pas la même chose que d'identifier les lieux d'un texte : les nommer et les localiser, voire même les classer. Dans le repérage, le cadre de référence est donné comme suffisant (les lieux), dans l'identification, il faut choisir et donc connaître les éléments de référence (quels sont les lieux possibles et à quoi les reconnaît-on ?). On dira que l'identification, qui paraît être une tâche banale aux enseignants, est plus difficile que le repérage.

Enfin, distinguons grille d'analyse et "grille de lecture" : la grille d'analyse sert au recueil des données qu'on range dans les catégories qu'on a déterminées pour construire la grille. Ce

qu'on entend habituellement par grille de lecture est un compte rendu critique qui implique traduction, interprétation, commentaires du contenu d'une ou de plusieurs grilles d'analyse, à partir d'un référent supposé connu. L'application d'une grille de lecture à un objet participe des tâches d'évaluation tandis que le commentaire construit à partir de plusieurs grilles de lecture sur des objets différents, participe des tâches de synthèse. La grille d'analyse, elle, fonctionne comme un filet, une nasse : si on ne peut remplir une case, cela ne remet pas en question la grille : c'est la grosseur du poisson qui est en cause. C'est dans le commentaire des résultats de l'analyse, la lecture, que l'absence prendra du sens ; pendant l'activité d'analyse, l'absence d'un élément n'a pas de sens.

2.1.2 Les tâches de synthèse :

Les tâches de synthèses ont pour verbe générique, combiner. Il s'agit dans ces tâches de refaire un tout avec des éléments épars. Les titres de tâches comportant les verbes produire, fabriquer, traiter un ensemble, transformer, transporter, transposer, sont des tâches de synthèse.

Tâches d'analyse et tâches de synthèse s'opposent par leur critère majeur, déterminant la qualité du produit : l'analyse doit tendre vers la cohérence, la logique interne, sinon l'exhaustivité, tandis que la synthèse tend vers la pertinence de ce tout que l'on refait à l'objectif que l'on a sur ce tout et qui le rend nécessaire. Ensuite, la synthèse comme combinatoire d'éléments répond à une demande, la synthèse est une réponse à une commande alors que l'analyse est l'exécution d'un ordre : appliquer une grille à un ensemble. Enfin l'analyse se donne comme objective, la synthèse, subjective. Par exemple, en analyse, le relevé d'indices de temporalité dans un texte doit tendre à être complet, le sujet qui l'effectue ne doit rien inventer, il doit disparaître, et une solution existe qu'il faut trouver, une correction est prévisible. Tandis que la fabrication d'un texte à partir d'un matériau de mots, tâche de synthèse, nécessitera de l'invention plus ou moins imprévisible, plusieurs réponses seront possibles, attribuables au réalisateur, à condition que la consigne soit respectée, que le matériau soit présent, que la synthèse réponde à sa commande.

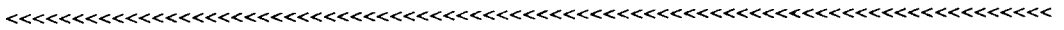
Il nous est apparu que ces deux types de tâches fonctionnaient sur des éléments que l'on considère dans leur plénitude, comme existants : on ne va pas remettre en question, pendant qu'on effectue ces tâches d'analyse et de synthèse, le bien-fondé des catégories sur lesquelles on travaille. Et c'est bien en cela qu'elles diffèrent des tâches d'évaluation.

2.1.3 Les tâches d'évaluation :

Les tâches d'évaluation mettent à la question le matériau qu'elles traitent ; ce matériau n'est pas une donnée que l'on se contente de manipuler, soit pour le distribuer soit pour le réunifier. Dans les tâches d'évaluation, les éléments peuvent être vides, absents ou contrefaits, et ce vide sera signifiant. On prend en compte dans la catégorie des tâches d'évaluation que les éléments puissent ne pas être là, ou ne pas être correctement là, plus ou moins frappés de non-existence, de non-réalisation.

A partir de là nous avons distingué trois types de tâches d'évaluation

- Celles dont le terme générique serait "différencier" c'est-à-dire accuser les différences, ce qui n'est pas la même chose que de distinguer grâce à des attributs différents (tâche d'analyse). Différencier doit être entendu ici comme repérer des écarts, des manques, des erreurs, des différences ; repérer le degré de vide, d'absence ou de contrefaçon. Par exemple : "Ce texte comporte des erreurs, identifiez-les", ou : "Que pensez-vous de l'emploi des actions typiques du conte de style merveilleux dans ce texte ?", sachant qu'elles n'y sont pas toutes, sinon c'est une tâche de repérage, d'analyse et qu'on attend un commentaire sur cette absence.



Pour cela, il faut comparer. Mais dans l'analyse aussi on compare, (ce qu'on analyse est reporté à la grille) ; seulement, en analyse, on n'envisage pas qu'un élément présent puisse ne pas entrer dans une série, ou plus exactement les éléments n'entrant pas dans la grille sont neutres, insignifiants. Envisager que la grille puisse être remise en question parce que les éléments qu'elle ne recueille pas seraient aussi significatifs, c'est changer de tâche et se mettre à évaluer (la grille, cette fois). C'est bien pourquoi les grilles de critères, par exemple, sont dangereuses ; quand on a une grille, on se sent obligé de la remplir. Donner une grille, c'est exiger des réponses.

La comparaison en tant qu'activité peut donc passer de l'analyse à l'évaluation, sans rupture, ce qui rend les tâches de comparaison si difficile à apprendre. En effet, non seulement elles demandent d'avoir une grille de recueil des tris (comme dans toute tâche d'analyse), mais aussi d'avoir un référent construit (comme dans toute tâche d'évaluation) qui permette de voir les écarts et les manques. En analyse, comparer, c'est reconnaître ce qui est là ; en évaluation, dans ces tâches de type 1 (différencier), comparer, c'est voir aussi ce qui manque, donc savoir que ça peut manquer, et savoir reconnaître ce qui n'est pas là ou incomplètement là.

- Dans les tâches d'évaluation du second type, le terme générique est corriger ; il s'agit de pouvoir rectifier, réajuster, adapter, réguler, ce qui implique d'avoir des critères à sa disposition (si on corrige ce qui est fait) ou de pouvoir se les donner (si on corrige par anticipation) ; critères qui permettent non plus comme dans le premier type de voir les différences, mais de repérer ce qu'il faut modifier. Il faut là partir avec des prévisions de traitement envisageant que le matériau puisse comporter des éléments frappés de vide, il faut planifier non pas seulement la réalisation, mais la possibilité de réguler cette réalisation. La construction des grilles d'analyse (faire des catégories) et la construction de plans synthétiques (se donner un guide de réalisation) sont des tâches d'évaluation.

- Enfin, troisième type de tâche d'évaluation, contrôler, décider de la conformité, juger, faire un bilan, cataloguer, fixer, critiquer, catégoriser (assigner à une catégorie qu'on fonde, alors qu'en analyse on distribue dans les catégories existantes), trier et rejeter, sélectionner, filtrer, passer au calibrage, éliminer ou valider, classer ou donner un rang, mesurer. Par exemple "Ce texte est-il un bon conte ? " ce qui implique d'avoir un référentiel fixe, que l'on fixe pour pouvoir contrôler. Ces trois tâches sont souvent demandées aux élèves en même temps, ce qui les rend ingérables.

Dans ces trois types de tâches d'évaluation, le critère majeur qui permettra d'évaluer le produit obtenu, est paradoxal comme dans toute situation d'évaluation d'une évaluation : soit l'évaluateur (l'élève faisant la tâche d'évaluation) prend comme critère la conformité au référentiel, soit il prend le contraire, l'originalité par rapport à ce référentiel : un texte peut être évalué "bon" parce qu'il s'éloigne des canons prototypiques (originalité), soit il peut être "bon" parce qu'il s'y conforme. De même, l'évaluateur (l'enseignant évaluant le produit obtenu) pourra déclarer valide ce produit fabriqué par l'élève, soit parce qu'il a consisté en une bonne application du référentiel (logique du contrôle du sens construit), soit parce qu'il a contribué à élargir ce référentiel (logique de création du sens). Il faudra choisir avant de commencer à évaluer laquelle de ces deux faces est prise comme valeur ou prendre, ce qui a été notre cas pendant l'expérimentation, l'originalité comme critère d'excellence, dont on n'attend pas de tous la réalisation (et qui peut "bonifier" la note).

N'oublions pas que ces trois catégories de tâches peuvent ensuite se distribuer dans les situations de contrôle des acquis (en situation de restitution -de généralisation -de transfert, voire de création).

		Actions didactiques	critères
Les éléments sont pleins.	Tâches d'analyse	<u>Repérer</u> - isoler - trier - mettre dans des classes - distinguer - localiser - remplir une grille - sérier - identifier - nommer - comparer (sens 1) = reconnaître ce qui est là.	cohérences exhaustivité objectivité
	Tâches de synthèse	<u>Combiner</u> - refaire un tout avec des éléments épars - produire - fabriquer - traiter un ensemble - transformer - transporter - transposer.	pertinence à la demande - subjectivité

Les éléments peuvent être vides, absents ou contre faits.	Tâches d'évaluation	1°) <u>Différencier</u> = repérer les écarts, les manques, les différences - comparer (sens 2) = reconnaître ce qui n'est pas là.	Conformité au référent ou originalité
		2°) <u>Corriger</u> = rectifier - réajuster - adapter - réguler ce qui est fait ou ce qu'on prévoit (planifier) - construire la grille d'analyse - envisager un plan de synthèse - prévoir des traitements.	
		3°) <u>Contrôler</u> = faire un bilan - cataloguer - fixer dans une classe - catégoriser - critiquer - juger - sélectionner - filtrer - calibrer - rejeter - valider - donner un rang - mesurer.	

Tableau 20. Les catégories de tâches selon leur action principale.

2.1.4. Les conditions de réalisation :

Habituellement, le terme vague de "consignes" recouvre le sujet donné (le titre de la tâche), les indications pratiques de présentation du devoir à rendre et les conseils pour réaliser ce produit. Nous avons dû clarifier pour que l'élève distingue ce qui est de l'ordre des procédures de la tâche qu'il effectue, de ce qui tient aux consignes et aux contraintes particulières que l'enseignant ajoute à la tâche : les conditions de réalisation externes à la logique de la tâche.

2.1.4.1. Consignes et contraintes :

Ces conditions peuvent varier sur le même objectif de tâche, elles sont donc bien externes à la logique didactique de la tâche. Un même enseignant peut ne pas répéter les mêmes consignes : on peut, par exemple, connecter la tâche de production écrite avec le secteur d'étude de la langue ou pas. On peut, à certains moments, pour alléger la tâche, ne pas faire entrer dans l'évaluation du produit les erreurs d'orthographe.

On distinguera donc deux sortes de consignes :

- les relations imposées ou non, entre les secteurs de la discipline que le produit implique,
- les critères de présentation du produit (pour les devoirs écrits : sauter des lignes ou non, à l'encre ou non, etc...).

Entrent dans ces conditions de réalisation externes, les contraintes : une condition supplémentaire introduite par l'enseignant sans que la logique de la tâche l'y oblige, pour d'autres raisons : la durée du travail, si celui-ci est fait en classe, les modalités pédagogiques (seul ou en groupe), les aides permises (dictionnaire, documents) et le statut du support (repris ou nouveau).

Il est primordial que l'élève ne confonde pas les procédures qui seront transférables, avec les conditions de réalisation, les consignes et les contraintes davantage liées aux circonstances.

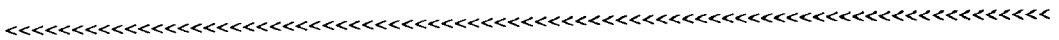
Trop de "grilles de critères" les amalgament (Cf. SEGUY, STORTI, MONIER 1987).

Ci-joint, du tome 2 la page 13 pour un exemple de conditions de réalisation externes à la logique de la tâche.

13

Exemple de conditions de réalisation externes à la logique de la Tâche

Tâche	Ecrire un conte fantastique	
Conditions de réalisation externes		
Consignes	Aucune erreur tolérée sur le contrat personnel d'objectifs de langue	
Connexion au secteur langue		
Présentation d'un écrit	à l'encre - écriture lisible alinéas marqués par un décrochement lignes sautées pas de rature marge supplémentaire à droite	
Contraintes	- imposition d'un support à traiter - en classe en 1 heure - droit aux boîtes à outils, au dictionnaire.	



2.1.4.2. Réécriture ou exploration de la classe de problèmes :

Ainsi, la consigne imposant de changer de support à chaque devoir d'entraînement à une même classe de problèmes a pour objectif d'explorer la classe en donnant à manipuler des cas prototypiques et des cas atypiques. Nous avons choisi cette exploration au lieu de faire réécrire le texte de l'élève plusieurs fois. Nous posons bien ici le problème de la réécriture des textes après que l'enseignant l'ait corrigé qu'il ne faut pas confondre avec le "retour sur le texte", activité de correction par le scripteur au fur et à mesure que le texte s'écrit (FAYOL & GOMBERT, 1987).

C'est une des différences majeures entre les cycles didactiques tels que nous les entendons et les "projets pédagogiques" qui s'appuient sur cet axiome : "Produisant de l'écrit en vraie grandeur, l'enfant s'en approprierait les lois de fonctionnement" (MARCOIN & FRAISSE, 1985). Dans le projet pédagogique de production de textes, quand on veut "former des enfants producteurs de textes" (Cf. JOLIBERT; 1988), on choisit des tâches dont les produits seront socialisables, de ce fait on est amené ... à faire des produits dignes d'être socialisés.

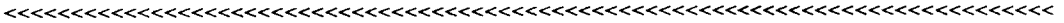
Le premier problème vient donc de la nature des tâches : elles sont élues en fonction d'opportunités sociales et non en fonction des procédures qu'elles comportent, de sorte que l'objectif d'évaluation risque de passer au second plan. On risque de voir réapparaître la didactique fonctionnelle, privilégiant des écrits pour leur degré de sociabilité et non pour leur potentiel d'apprentissages. Surtout quand ces produits sont destinés à être distribués hors de la classe sous forme de lettres au maire ou de journal, par exemple.

Le second problème est qu'on est amené par ce devoir de sociabilité à faire réécrire et réécrire les textes d'élèves pour qu'ils soient socialisables. Non pas que cette activité de correction des textes ne soit pas, en soi, intéressante puisqu'elle permettrait à elle seule d'obtenir l'adhésion des élèves, qu'on appelle "motivation" : "la destination sociale des écrits n'est pas une motivation négligeable pour la réalisation de ces réécritures successives. C'est parce qu'ils sont motivés par la situation de production des textes que les enfants s'imposent de plus fortes exigences"(GARCIA-DEBANC, 1985). Puisque c'est la situation de communication qui motive l'élève, on peut donc supposer motiver autant sans passer par la réécriture et les produits peuvent être simplement socialisés à l'intérieur de la classe : on peut alors choisir le cycle pour des raisons didactiques. Nous suspectons qu'une certaine pratique du "projet social" confond l'intérêt suscité par la désignation de lecteurs réels et la réécriture, et par là centre le producteur et son groupe de production sur le produit.

Le dernier problème est que l'intervention du maître dans la pratique de la réécriture (ou, plus exactement, de "l'amélioration" systématique) contrarie l'apprentissage de l'auto-évaluation. En effet, l'élève n'apprend pas à contrôler son produit : il sait que l'enseignant va le corriger. L'élève n'a pas le projet de fabriquer un produit, il fait à chaque fois une étape de fabrication qu'il sait pouvoir améliorer, grâce aux conseils de l'enseignant. Ce n'est pas l'élève qui est gestionnaire du produit, il n'en est que l'inventeur.

2.2. CLASSIFICATION DES OUTILS :

Afin de rester dans la même perspective qui permette à l'élève de s'orienter dans la discipline et les tâches, les outils didactiques ont été classés en boîtes à outils, bases d'orientation, grilles d'analyse, cartes d'analyse et cartes de synthèse.



2.2.1 Les boîtes à outils, les critères de discrimination et les trois types de problèmes :

2.2.1.1. Les boîtes à outils :

Les boîtes à outils sont des fiches pour les élèves où sont consignées les définitions (habituellement à savoir par cœur), suivies ou non d'exemples, les traits permettant d'identifier les cas possibles ou de reconnaître le cas prototypique. On étudie un texte dont on a décidé qu'il était représentatif d'une classe de texte : d'un genre, d'un style, d'un type ou d'une catégorie et on essaie de s'entendre sur ses traits distinctifs. Puis on étudie des textes non-canoniques pour voir la fréquence des traits qu'on a retenus (rares- fréquent- toujours présent), c'est donc un apprentissage de la comparaison.

Voir ci-joint du Tome 2 la boîte à outils "L'énonciation" page 14 et la boîte à outils "Le style fantastique" page 15.

Exemple 1 de boîte à outils sur un des outils du narratif

L'ENONCIATION	A2 - A3
	Boîte à outils
<p>L - LA VOIX NARRATIVE : qui raconte qui est le narrateur ?</p> <p>Le narrateur est celui qui raconte l'histoire.</p> <p>2 cas possibles :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Le narrateur est représenté : il est un personnage de l'histoire ou un témoin. 2) Le narrateur est non représenté : il n'est pas dans l'histoire, le récit est alors souvent écrit à la troisième personne ("il" sert à désigner le personnage). <p>Le narrateur n'est l'auteur de l'histoire que dans un cas particulier : le récit Autobiographique : le narrateur est le héros de l'histoire, l'histoire est la vie de l'auteur. On peut changer de voix narrative à l'intérieur d'un même récit.</p> <p>II - DOU PARLE-T-ON ? A partir de quel POINT DE VUE ? AVEC quelle FOCALISATION ?</p> <p>Trois cas possibles :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Le narrateur en sait plus que les personnages : il sait tout, il est à plusieurs endroits à la fois, il sait ce que les personnages pensent, ressentent, c'est un récit non focalisé, le narrateur est omniscient. 2) Le narrateur sait ce que sait le personnage, pas plus, pas moins, il découvre au fur et à mesure de l'histoire ce que les autres sont : c'est un récit à focalisation interne. 3) Le narrateur en sait moins que les personnages : il rapporte ce qu'il voit et ce qu'il entend, il n'entre pas dans la tête des personnages : c'est un récit à focalisation externe ? <p>III - LE TEMPS DE REFERENCE DE LA FICTION PAR RAPPORT A LA NARRATION</p> <p>Trois cas possibles :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) On raconte en même temps que l'histoire se passe : la narration est simultanée à la fiction : le temps de référence est le présent. 2) On raconte après que l'histoire s'est passée : la narration est ultérieure : le temps de référence est le passé. 3) On raconte avant que l'histoire se passe : la narration est antérieure à la fiction : le temps de référence est le futur (ce cas est rare). <p>IV - L'INTERLOCUTEUR : A qui s'adresse le narrateur ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - le plus souvent au lecteur, - parfois à un personnage de l'histoire à qui il raconte l'histoire, le lecteur s'identifie alors à ce personnage. 	

Exemple 2 de boîte à outils sur un style littéraire

Le style fantastique	A2
	boîte à outils
<p>Critères de définition</p> <p>Le style fantastique se reconnaît à</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un bouleversement du quotidien par l'irruption du surnaturel Les faits extraordinaires provoquent la peur du héros-victime et du lecteur 2. Une double lecture des mêmes événements est possible pour le lecteur <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[lecture irrationnelle] --> B[l'extraordinaire est vrai] C[lecture rationnelle] --> D[l'extraordinaire est une déformation explicable par la science, la médecine] </pre> </div> <ol style="list-style-type: none"> 3. L'impossibilité de choisir entre ces deux lectures <p>Restez dans le doute</p> <p>Sinon on glisse vers la féerie ou l'épouvante ou l'étrange</p> <p>alors le récit est dit "mirabilisé"</p>	

2.2.1.2. Les critères de discrimination :

A ce propos nous avons mis à jour une sorte de critères un peu particuliers : les "critères de discrimination" qui permettent de distinguer un objet d'un autre, une classe d'une autre. Sortes de critères définitionnels, ils ressemblent fort aux attributs des concepts de B-M BARTH (1987). Sa méthode pédagogique d'exemples-contre-exemples peut d'ailleurs être utilisée pour construire avec les élèves ces boîtes à outils.

Ces critères de discrimination ont quelques rapports avec ce que l'on a appelé un temps "critères textuels" (Cf. TURCO, 1987 - MAS, 1987). En effet, les premières recherches en évaluation formative en français, dans le cadre de l'INRP, ont buté sur des critères qui seraient à chercher dans les textes, à côté de critères à chercher dans phase de la réalisation de ces textes. On a vu alors apparaître la distinction entre critères textuels et critères opératoires (MAS, 1987 p. 7). Ces critères textuels étaient obtenus par l'analyse des "caractéristiques linguistiques concernant les aspects du fonctionnement des écrits produits". Ce "champ linguistique" résultait des descriptions des linguistes dégagant des différents types de textes des "règles de fonctionnement concernant leurs divers aspects (pragmatique, sémantique, morphosyntaxique), manifestées par des traits caractéristiques (systèmes des temps verbaux, lexique...), apparaissant sous forme de marques formelles" (MAS, p. 5). Or, très vite il est apparu que les notions de genres, de styles, de classes de textes posaient des problèmes du fait de l'instabilité des définitions (Voir les numéros de la revue *Pratiques* consacrés aux types de textes, 1987- aux genres du récit, 1988- à la didactique des genres, 1990). Sous l'influence de la linguistique, on était en train de s'épuiser à chercher des marques formelles fixes, qui devaient révéler la vérité de classes de textes. On oubliait que la littérature est, avant tout, un double mouvement d'établissement de normes et de perversion de ces normes. Autrement dit, au moment où on faillit établir un référent unique des textes, on s'aperçut que la réalité était plus riche et que c'était cette richesse qu'il fallait faire explorer aux élèves.

Tout critère définissant une classe de textes ne peut décentement aujourd'hui revendiquer qu'une (entière) valeur opératoire (HALTE, 1988), consensuelle. Les catégories, les types de textes ne sont que des outils provisoirement établis par et dans un groupe pour aider à réaliser des produits. On a retrouvé de ce fait la véritable dimension du critère : opératoire avant tout, on a cessé de le confondre avec la loi et la règle. Le critère (y compris le critère de discrimination) est une dimension privilégiée parce qu'elle permet d'agir, ce n'est pas une norme révélant une vérité intemporelle, même didactique.

La notion de "critère textuel" peut effectivement, dès lors qu'on a accepté le statut opératoire du critère, désigner ces critères des boîtes à outils qui permettent, selon un référent didactique pluri-référencé, de séparer plus ou moins arbitrairement, en tous cas toujours de façon incomplète, des corpus de textes. Ils répondent à la question : "A quoi reconnaît-on, par exemple, une fable ?" et constituent un cadre de référence indispensable et à la lecture (les hypothèses, les attentes du lecteur dès qu'il a reconnu une classe, sur-déterminent sa lecture) et à l'écriture (l'inscription d'un texte dans une classe permet de répondre à des attentes de réalisation).

Mais on peut opposer critères "textuels", de discrimination des textes, et critères de réalisation, dans la mesure où ces derniers sont l'utilisation dans une tâche (d'analyse, de synthèse ou d'évaluation) des premiers. Les critères sur la réalisation répondent à la question générale : "Comment faire ? (un repérage, un produit, une correction, un tri, un jugement etc...). Ce "comment faire" devient, quand on possède les critères de définition, "Que faire sur ces traits caractéristiques ?". Par exemple, si on admet comme critères de discrimination de la classe des fables : "C'est une histoire qui illustre une leçon morale, le narrateur a l'intention

Exemple 1 de méga-boîte à outil appelée Base d'Orientation

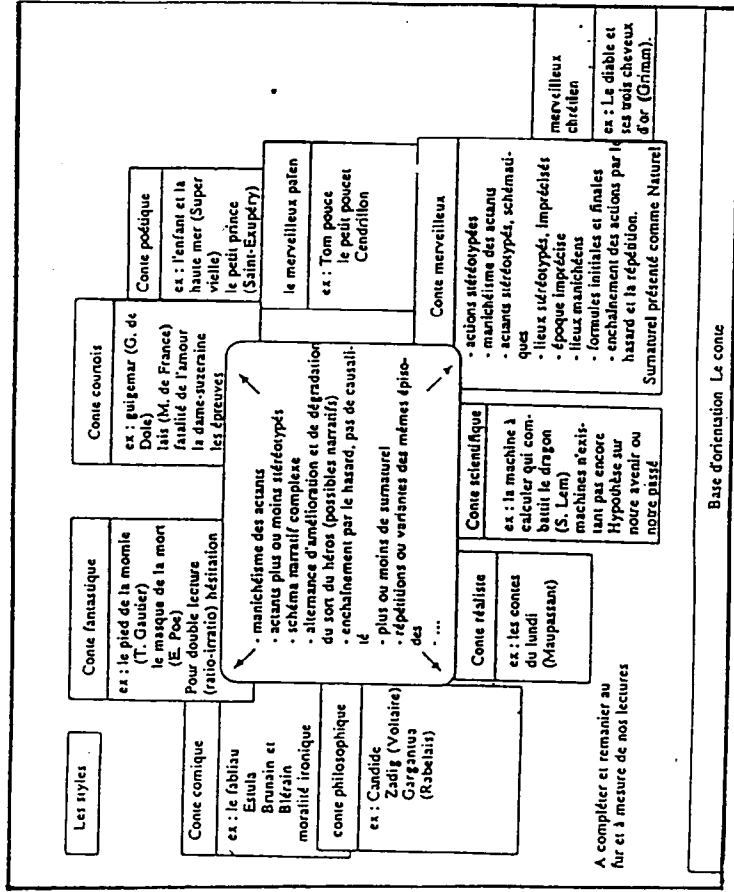
Les récits de style merveilleux	Base d'orientation	BIE A2
<p>La fable Scène illustrant une leçon morale. L'histoire comporte une exposition (présentation des lieux et des personnages) et le corps de la fable. Le corps comporte une introduction (début de l'histoire) un noeud de l'action (le héros est mis en difficulté - effet de suspens) un dénouement (la difficulté est résolue). Cette histoire illustre un message argumentatif appelé la moralité de la fable. Cette moralité peut être en début ou en fin de texte si elle est explicite, ou elle peut être à deviner (implicite).</p>		
<p>Les mythes Récit faisant intervenir des dieux auxquels les hommes croient ou ont cru. Mythe cosmogonique : donne l'explication de la création du monde. Mythe explicatif : donne la raison de la création d'un fait naturel (une fleur, les saisons par exemple).</p>		
<p>La légende Récit dont le point de départ est historique mais dont les héros et leurs exploits ont été embellis au service d'une idée (la grandeur d'un pays par exemple).</p>		
<p>Genres</p>	<p>définitions</p>	

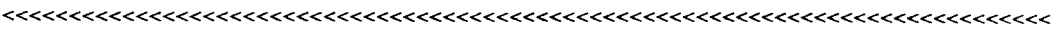
Exemple 2 de Base d'Orientation

Les éléments du NARRATIF	A2 - A3
<p>I - L'INTRIGUE 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).</p>	<p>Base d'orientation</p>
<p>II - LA SITUATION DENONCIATION 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 ? (interlocuteur)</p>	
<p>III - LA SITUATION DE LA FICTION : les caractérisations 1. LES CARACTERISATIONS TEMPORELLES : 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 : 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 :</p>	
<p>IV - LE GENRE ET LE STYLE LITTÉRAIRES 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...)</p>	

POUR CLASSER LES TEXTES		Base d'orientation	
TYPES DE TEXTES	Catégorie de textes	GENRES	STYLES
prose/poésie	narratif	fable	merveilleux
roman	descriptif	mythe	- païen
théâtre	argumentatif	légende	- chrétien
poème	informatif	conte	- scientifique
nouvelle	explicatif	Science-Fiction	
journal	incitatif	tragédie	épique
(auto)biographie		comédie	réaliste quotidien
article de presse		roman de "chevalerie"	burlesque
documentaire			courtois
essai		fabliau	comique
émission		roman historique	tragique
chanson		roman policier type "murder party"	mélodramatique
		fantastique	philosophique
		...	grivois
			érotique
			pornographique
			gaulois
THEMES			
récit			
d'aventures			
d'amour			
d'épouvante			
de relation d'expérience			
d'apprentissage			
de témoignage			
psychologique			
noir			
d'initiation			
à suspense			
à sensations			
à scandale			
à thèse			
d'espionnage			

Une boîte à outils sous forme d'un schéma : le genre conte





Peut-on avancer que ces bases d'orientation permettraient à l'élève ces "mises en réseaux des concepts de la discipline" que les didacticiens des sciences prennent pour objectif ? (ASTOLFI, 1989). Dans ce cas, ces "concepts" seraient pour nous le point de départ de l'apprentissage, le matériau à traiter dans les tâches (hormis dans les contrôles de mémoire, de restitution, d'ailleurs plutôt placés à la fin de la première séquence) et non, comme on l'entend, l'aboutissement de l'apprentissage.

2.2.1.4. Les problèmes notionnels :

Ceci nous a conduit, outre les situations-problèmes et les classes de problèmes que nous avons précédemment évoquées, à définir un troisième type de problèmes scolaires portant sur les définitions des termes de la discipline, problèmes-notionnels ou "tâches conceptuelles" qui doivent permettre à l'élève de répondre aux questions du type : "Que savez vous sur l'attribut ?", "Qu'est-ce qu'un mythe ?".

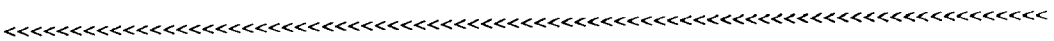
Ce sont donc des problèmes utilisables dans des situations de restitution seulement. On voit mal comment les faire figurer dans des situations de généralisation, encore moins de transfert .En effet, et à juste titre, nous semble-t-il, B-M BARTH (1987) voudraient que les élèves transfèrent non pas les "concepts" mais la méthode de définition de leurs attributs. Ce sont ces attributs du "concept" devenu outils qui seront transférables, pas le concept lui-même. C'est pourquoi les notions constitutives des traits distinctifs, constitutives des critères de discrimination, consignées dans les boîtes à outils, peuvent entrer dans les objectifs des tâches :

- entraînant à la procédure d'analyse : "Repérez dans ce livre les éléments de style merveilleux chrétien",
- ou dans des tâches de synthèse : "Produisez trois paragraphes dans lesquels vous emploierez les trois focalisations possibles pour une même intrigue.",
- ou dans des tâches d'évaluation : "Ce texte ne comporte pas de caractérisations spatiales. Qu'en pensez vous ?".

Nous avons décidé, au lieu de faire réciter les notions pour elles-mêmes, de les "mettre en tâches" à propos d'un cycle didactique. La mémorisation rendue nécessaire pour réaliser les trois catégories de tâches se fait sans qu'on ait besoin de l'exiger, d'y insister si on donne comme condition de réalisation, au début, la possibilité d'avoir devant soi la boîte à outils correspondant à la notion. (Pour cela tous les outils sont collectionnés par l'élève dans son porte-documents aux feuilles transparentes reliées, distinct des livrets de tâches composés, eux, de feuilles doubles reliées par du papier collant, pour marquer qu'un même outil peut servir dans plusieurs tâches, ce que l'élève ne soupçonne pas).

2.2.1.5. Classer les tâches, récapitulation :

Pour classer les tâches on a donc maintenant plusieurs entrées, le tableau précédent a été augmenté.



1 - Selon la fonction de la tâche dans le dispositif :		
Tâches d'apprentissage		Tâches de contrôle
Nature : tâche d'analyse - de synthèse - d'évaluation		- en restitution - en généralisation - en transfert - (en création)
Caractéristiques : catégories de tâches, tableau précédent n°20 servir à qualifier le dispositif de la tâche		- Variations de la situation pour une même tâche d'apprentissage - La nature de la tâche de contrôle peut ex : "travailler la réduction de texte <u>en généralisation</u> "
2 - Selon le nombre de catégorie de procédures :		
Tâche simple		Tâche complexe
Une seule catégorie de procédures : analyse o u		Plusieurs catégories dans les phases de réalisation du produit évaluation Tâches de synthèse = —> analyse —> planification
3 - Selon le type de problème à résoudre :		
Tâches procédurales		Tâches notionnelles
classe de problèmes.	situation-problème.	
titre, objectif de tâche = la classe	un énoncé, un sujet à décrypter	restituer les attributs d'un "concept", (mémorisation - restitution uniquement)
des classes emboîtées + ou - vastes	mélange des classes à appeler - contraintes et libertés à déduire	
ex : Réduire un texte	ex : Ecrivez une lettre relatant une grande joie, ou	ex : A quoi reconnaît-on un conte ? Que savez-vous sur l'épithète ?
ou Ecrire la suite...	ex : Comme dans ce text, imaginez que...	
Tableau 21. Classification des tâches.		

2.2.2. Les outils d'analyse :

2.2.2.1. Les grilles d'analyse :

C'est à partir des critères de discrimination contenus dans les boîtes à outils qu'on peut construire les grilles d'analyse, chaque trait pertinent pour caractériser un objet donnant lieu à une catégorie de la grille. Le travail consiste à chercher dans un support les indicateurs de chaque catégorie pour les ranger dans la grille. Les grilles d'analyse permettent de passer directement de la notion à l'analyse, en l'absence d'un outil didactique formalisé dans lequel entrerait cette notion.

Voir du tome 2, documents "boîte à outils, le style épique" page 20 puis à sa grille d'analyse sous forme de vignettes à découper page 21 et à un extrait d'une fiche pour la correction sur un support particulier, page 22.

Ces grilles appliquées à des supports variés permettent de mémoriser les traits distinctifs, de mémoriser les notions qui entreront ensuite dans le libellé des critères de réalisation et de réussite des tâches.

Passage de la boîte à outils à la grille d'analyse

La boîte à outils :

Le style épique	A2 boîte à outils
<p>L'exagération symbolique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombres extravagants 2. Violence et cruauté 3. Gigantisme : forces surhumaines 4. Personnification de la patrie 5. La nature participipe aux aventures du héros 6. Manichéisme : monde nettement séparé en bons et méchants. 	<p>Le grandissement épique du héros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La mesure <ol style="list-style-type: none"> a- le héros représente une cause une idée b- il est le symbole de son pays c- il est capable d'actes extraordinaires, mettant en valeur ses qualités morales. 2. La bravoure <ol style="list-style-type: none"> a- il brave le danger b- il fait ce qu'il pense devoir faire, au péril de sa vie. 3. L'honneur de son nom <ol style="list-style-type: none"> a- veut tenir ses promesses, respecter ses serments b- IL ne doit rien faire qui puisse souiller son nom c- la défaite (le déshonneur) du héros serait le déshonneur de son pays 4. La gloire <ol style="list-style-type: none"> a- le héros se préoccupe de l'idée que l'avenir se fera de lui b- il veut entrer dans l'histoire, ne pas être oublié.

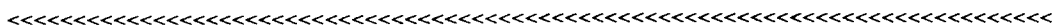
la grille d'analyse :

Identifier les éléments de style épique dans un texte donné		B1 E	
grille d'analyse		S	
Critères de définition :			
I - l'exagération symbolique : 1. présence de nombres extravagants	I, 2 : violence et cruauté	I, 3 : gigantisme	I, 4 : personnification de la patrie
I, 5 : la nature participe aux aventures du héros.	I, 6 : manichéisme des personnages	II Grandissement épique du héros 1. la mesure 1.1. le héros représente une cause, une idée.	II,1, 2 : le héros est un symbole de son pays
II,1,3 : le héros est capable d'actes extraordinaires qui mettent en valeur ses qualités morales.	II,2. la bravoure 2.1. le héros brave le danger	II,2,2 : le héros est certain que c'est son devoir de le faire.	III L'honneur de son nom 1. il veut tenir ses promesses, ses serments
III,2 : il ne doit rien faire qui puisse souiller son non, sa réputation	III,3 : la défaite, le déshonneur du héros serait le déshonneur de son pays	IV : la gloire IV,1 : il se préoccupe de l'avenir, de l'image qu'on aura de lui après sa mort	IV,2 : il veut entrer dans l'histoire, être célèbre.

Découper dans l'ordre des numéros, en face : mettre les relevés qui prouvent la présence de ce critère dans ton texte (il se peut qu'il ne soit pas utilisé) - aérer, sauter des lignes entre chaque vignette !

Extrait de la fiche-réponses à une grille d'analyse

Identifier les éléments de style épique dans un texte donné	B1 E	
Support Les batailles (chanson de Roland)	Fiche-réponses	
Critères de définition :		
I - l'exagération symbolique : 1. présence de nombres extravagants	parmi sept cents des siens. L. 106 V.255 par cents L. 110 V 291 par cent et mille L. 110 V 293	
I, 2 : violence et cruauté	- il lui rompt le heaume, lui tranche la coiffe et la chevelure, les yeux et le visage et le haubert et tout le corps... herbe drue (L. 104 V 227-230) - L. 106 V 253-54	
I, 3 : gigantisme	L. 104 : Roland coupe en deux le cavalier et le cheval (V 227-30) L. 106 : "il lui brise l'écu" V. 252..	
(extrait)		



2.2.2.2. L'outil carte d'étude :

Cet outil est emprunté à l'équipe de l'école soviétique de Galpérine. Ce qui nous a particulièrement intéressé dans le discours de Talyzina, c'est la volonté de remplacer le béhaviorisme - et l'enseignement programmé (ou, plus exactement, la programmation des contenus d'enseignement) - en considérant l'élève comme un être social aux prises avec une action, un sujet pour qui "savoir, c'est toujours accomplir une activité ou une action liée à des connaissances données" (TALYZINA, 1980 p. 19).

La carte d'étude se veut le "plan de la base d'orientation". La base d'orientation (comment le sujet se représente l'action à conduire, de façon plus ou moins généralisante), "modèle interne" (AMIGUES, 1982), est pour nous un système de représentations dont la fonction est de permettre l'orientation du sujet dans la tâche, son auto-évaluation ; l'ensemble des représentations sur le but, les moyens d'y parvenir, les outils à employer, sur ce que GENTHON appelle "les principes de la tâche" (1989).

Ce qui nous intéresse est le caractère fonctionnel de l'outil carte d'étude, la vision organisationnelle qu'il implique, son potentiel d'opérationalité, mais non de savoir, au contraire des psychologues, si le sujet se construit "vraiment" un modèle interne. Une fois admis que l'élève doit pouvoir apprendre aussi à s'orienter dans la tâche, que l'apprentissage doit lui permettre d'avoir des repères fonctionnels sur l'utilisation des outils didactiques, que l'auto-évaluation est un objectif d'apprentissage prioritaire, qu'il est fondamental d'établir des dispositifs d'apprentissage qui permettent à l'élève d'être conscient qu'un système de contrôle existe en lui, il importe peu de vérifier comment, par quels mécanismes, se construit cette instance interne au sujet qui lui permet ce contrôle de ses actions : notre problème n'est pas celui des "stades de l'auto-évaluation" (WEINSTEIN, 1980) d'un sujet aux prises avec une image de soi. Nous sommes davantage intéressé, pour résoudre les problèmes pratiques de l'enseignement du français, par la dimension sociale de l'apprentissage, par l'ensemble des rapports humains, des rôles et des attentes vécus dans la classe.

Dans ce contexte, la carte d'étude est un document, un plan généralisé, (ILIASOV p.50 dans TALYZINA, 1980), permettant l'abstraction, contenant les buts, les objets, les actions, les opérations, leur enchaînement logique (TALYZINA p.51) "un système complet des conditions nécessaires pour obtenir un produit conforme aux normes" (RECHETOVA dans TALYZINA p.140). La carte est régulée tout au long de l'apprentissage (RECHETOVA p.146- SALMINA p.162, dans TALYZINA). Elle donne les "repères indispensables pour accomplir l'action " (p.153), ce qui est le rôle des critères des tâches (BONNIOL, 1981). La carte d'étude est le résultat de l'analyse de la tâche.

Elle se différencie nettement de la "carte cognitive" de FEUERSTEIN laquelle, est un outil du formateur permettant de poser un diagnostic, d'émettre des hypothèses sur les déficiences du sujet. La carte cognitive définit "l'acte mental" d'apprendre, permet d'analyser et d'interpréter la performance d'un sujet (MEUNIER, 1987). La carte d'étude, elle, est d'ordre didactique. Les opérations qu'elle signale, à effectuer sur des objets didactiques, sont déduites par ceux qui la construisent. Elles peuvent donc se faire passer pour des actes mentaux, mais pour en déduire que ce sont des activités méta-cognitives et non cognitives il faudrait que soient posées des problématiques de recherche autour de dispositifs de transferts entre disciplines. Ce serait l'objet d'études à venir en didactique comparée. Pour l'instant, nous nous interdisons de décréter que repérer en Français soit la même opération que repérer en Histoire ou même que ces deux actions didactiquement différentes entraîneraient à la même opération générale

d'analyse relevant d'une cognition, voire d'une méta-cognition encore bien hypothétique. Nous n'entrons pas dans le débat entre didactique théorique et didactique générale (Voir notre partie II). Ces opérations que nous préférons appeler actions didactiques, désignées par les critères de réalisation, ont une pleine valeur opératoire, elles naissent et sont régulées dans les interrelations de la classe et pour la classe. Il nous semble d'ailleurs que les travaux de Feuerstein sont fondés eux-aussi sur un socle d'opérativité, et que tout le reste n'est que littérature.

Voir du tome 2 les notes prises par un élève pendant une séance de définition de la carte d'étude, page 23.

Notes prises par un élève pendant une séance de définition de la carte d'étude

<u>La carte d'étude</u>	Anne Claire
	5°

I - Définition : la carte d'étude c'est comme une carte routière : elle sert à s'orienter dans la réalisation d'une tâche. Ici la tâche c'est écrire un conte merveilleux. La carte d'étude me donne des repères ; on les appelle des critères.

II - Présentation : la fiche carte d'étude est présentée comme les référentiels B1, B2, B3 ; en deux colonnes reliées par une double flèche.

Schéma

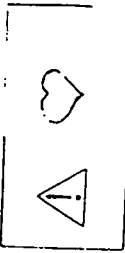
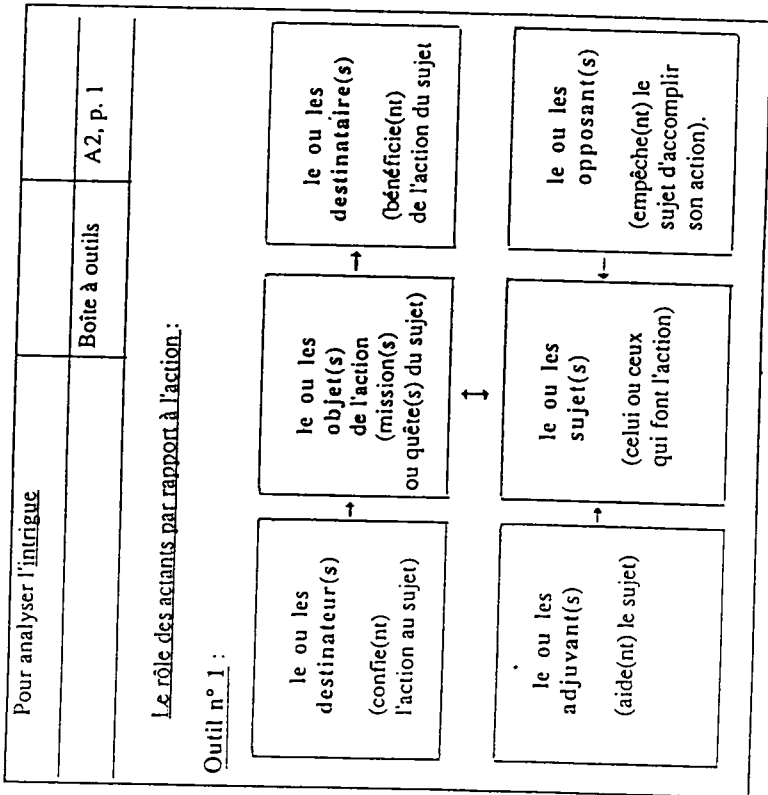
Dans la colonne de gauche, il y a des numéros pour les critères du faire. Dans la colonne de droite il y a des lettres pour les critères du résultat de mon faire. On appelle les premiers les critères de réalisation, les seconds, critères de réussite. Je dois utiliser une tranche des 2 colonnes à la fois.

Schéma

III - Utilisation de la carte d'étude : les critères de la carte d'étude ont été trouvés par la classe. Le professeur les a organisés en ensemble (ici I et II). La liste des critères de la carte n'est peut-être pas complète (?), en faisant les devoirs nous en trouverons peut-être d'autres. Peut-être qu'on arrivera à mieux formuler ces critères pour qu'ils deviennent plus maniables par les élèves de la classe (...)

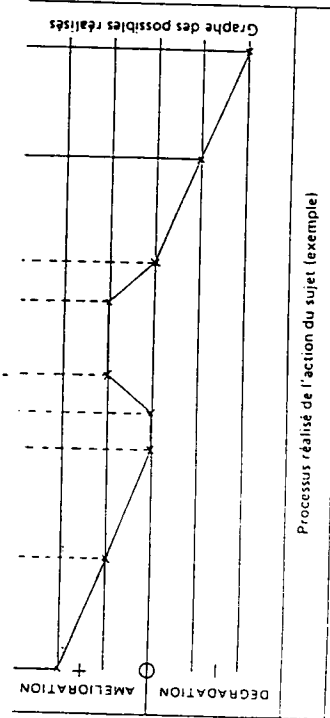
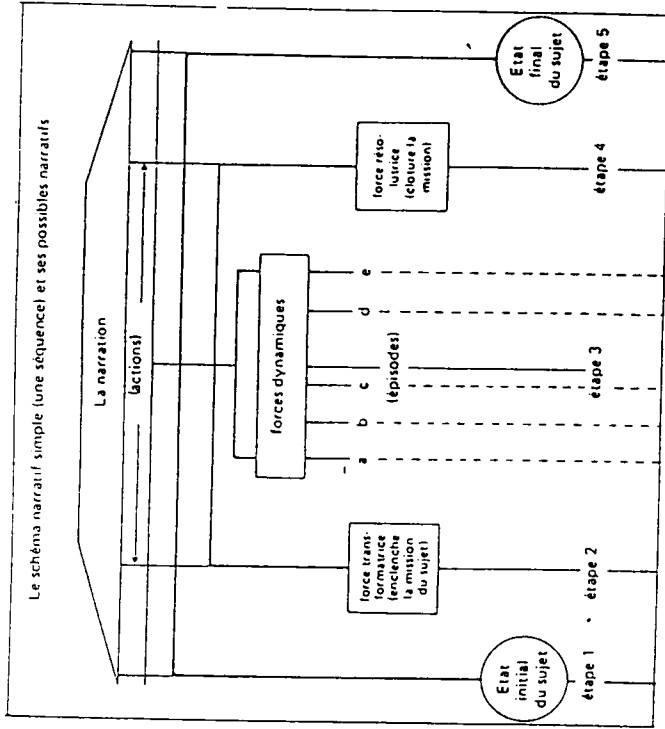
Les trois boîtes à outils pour l'intrigue et les cartes d'analyses correspondantes

Les pages qui suivent (21 à 26) te donnent les outils pour analyser l'INTRIGUE d'un texte narratif puis les repères pour faire cette analyse et contrôler que c'est bien fait. Ten servir sans cesse !!!



1	les sentiments, les objets peuvent être aussi des actants
2	un même actant peut jouer plusieurs rôles dans un tableau
3	le même rôle peut être tenu par plusieurs actants dans un tableau
4	le héros n'est pas forcément le sujet : le héros est le sujet qui réussit sa mission il est en même temps le destinataire de l'action
5	On peut avoir des sujets-doubles : deux sujets complémentaires : l'objet de l'un a besoin de l'objet de l'autre pour être atteint
6	Il est très rare qu'une case reste vide
7	Un même texte peut nécessiter plusieurs tableaux

Boite à outils suite Outil n°2 le schéma narratif simple et outil n°3, le graphe des possibles narratifs :



BOITE A OUTILS POUR ANALYSER L'INTRIGUE D'UN TEXTE NARRATIF

**AGENCEMENT DES SEQUENCES NARRATIVES
MODOES D'ENCHAINEMENT DES SCHEMAS NARRATIFS
LES SCHEMAS NARRATIFS COMPLEXES**

1) Les schémas narratifs "juxtaposés" :

Ces schémas sont posés l'un à côté de l'autre, sans lien.

2) Les schémas "coordonnés" :

Ces schémas sont soudés par un élément commun : la force 5 de la première séquence est la force 1 de la seconde séquence.

3) Les schémas "subordonnés" :

La première séquence contient ("enchâsse") un autre schéma. Ce second schéma subordonné au premier, peut se greffer sur n'importe quelle force du premier, ici c'est sur la force 3.

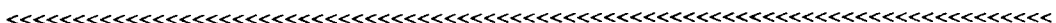
COHERENCE DE L'EMPLOI DE CES TROIS OUTILS POUR ANALYSER LE MEME TEXTE

1	Conservé le même sujet d'un outil à l'autre	a	l'objet du tableau des acteurs se retrouve en tête de la force 3 du schéma narratif
2	On peut avoir besoin de faire le schéma narratif avant de faire le tableau des acteurs	b	le graphe indique l'évolution du sujet par rapport à son objet
3	L'un de ces outils peut ne pas être efficace pour analyser un texte précis	a	l'ordre d'apparition dans le devoir n'est pas forcément l'ordre du travail au brouillon
		a	l'intrigue n'est pas forcément le souci de l'auteur du texte

<p>POUR ANALYSER L'INTRIGUE d'un texte narratif</p> <p>Carte d'étude</p>		A2 page 1
<p>Je fais..... en contrôlant que c'est bien fait</p>		
<p>ANALYSER LE RÔLE DES PERSONNAGES, OBJETS OU SENTIMENTS PAR RAPPORT À L'ACTION AVEC LE TABLEAU ACTANCIEL</p>		
1	Déterminer le (ou les) sujets ; celui (ou ceux) qui font l'action qui font avancer l'histoire.	a pas d'oubli d'actant ; complétude.
2	Se demander ce que veut faire chaque sujet ; déterminer son (ou ses) objet(s).	b pas d'invention ; tous les actants repérés sont présents dans le texte
3/4	Se demander ce qui aide le sujet ; déterminer le (ou les) adjuvant(s).	c rien de contradictoire dans le texte aux rôles déterminés.
3/4	Se demander ce qui s'oppose au sujet ; déterminer le (ou les) opposant(s).	d si le sujet est double, présence de diagonales.
5	Se demander pourquoi le sujet veut ou doit réaliser son objet ; déterminer le (ou les) destinataire(s).	e si plusieurs héros, présence de plusieurs tableaux.
6	Se demander qui profite de la réusite du sujet, qui profite de la réalisation de l'objet ; déterminer le (ou les) destinataire(s).	
<p>CONDITIONS DE REALISATION DE L'EMPLOI DU TABLEAU DES ACTANTS</p>		
1	Présenter les outils en respectant leurs normes	a pas de phrase, sous forme de notes
		b présence du nom des cases
		c présence des flèches
		d respect de la place des cases
2	Normes venant du secteur Ecriture	a traits à la règle
		b écriture lisible

<p>ORDONNER LOGIQUEMENT LES ACTIONS EN ANALYSANT LE TEXTE AVEC LE SCHEMA NARRATIF</p>		
1	Rétablir l'ordre chronologique sans suivre forcément l'ordre d'apparition dans le texte	a schéma complet : au moins cinq unités reconstituées
2	Isoler des unités de sens en tenant compte de l'implicite	a étapes 1 et 5 du schéma simple des états : pas de confusion avec. b les actions : étapes 2, 3 et 4.
3	Chercher les rapports de symétrie (identité ou opposition) entre les étapes 1 et 5 puis entre les étapes 2 et 4 puis entre le premier et le dernier épisode de l'étape 3 ; ils devraient se correspondre si le texte était d'une grande cohérence narrative.	a fidélité au texte-support : tous textes ne comportent pas cette cohérence narrative complète. b pertinence du contenu écrit au texte support : - pas de collision : deux étapes du texte collées en une seule étape du schéma. - pas de dissociation : pas une étape du texte distribuée sur plusieurs étapes du schéma.
4	Suivre le sujet : c'est son évolution qui nous intéresse.	a si plusieurs sujets, plusieurs schémas en parallèle pour une même séquence.
5	Se servir des rapports de symétrie pour déterminer si le texte comporte plusieurs séquences narratives et organiser les schémas.	a conforme à la page 3 de la boîte à outils : "l'agencement des séquences" : pertinence du choix de l'enchaînement des schémas, au texte-support.
<p>CONDITIONS DE REALISATION DE L'EMPLOI DU SCHEMA NARRATIF</p>		
1	Normes de présentation à respecter	a le texte n'est pas recopié : réduire, vocabulaire personnel b pas de phrase, sous forme de notes c présence du nom des étapes d présence des symboles (ronds, carrés, rectangle) e pas d'oubli des traits verticaux
2	Normes venant du secteur Ecriture	a lisibilité b traits à la règle

auto évaluation



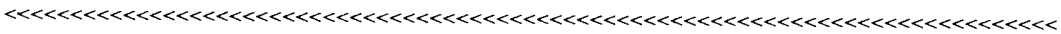
ANALYSER L'EVOLUTION DE LA SITUATION DU SUJET PAR RAPPORT A SA MISSION AVEC LE GRAPHE DES POSSIBLES NARRATIFS REALISES																			
1	<table border="1"> <tr> <td>Déterminer le degré de bien-être ou de malaise du héros à la force 1 et à la force 5 du schéma en repérant les champs lexicaux.</td> <td>a</td> <td>gradation relative des états entre eux, exacte, adéquate au texte.</td> </tr> <tr> <td>Juger si les actions permettent (+) ou empêchent (-) la réalisation de l'objet : si le sujet s'approche de la réussite de sa mission = amélioration - s'il s'en éloigne = dégradation.</td> <td>a</td> <td>tenir compte que l'on pouvait toujours passer du positif au négatif, et l'inverse : fidélité au texte.</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Si plusieurs sujet, plusieurs graphes des possibles réalisés.</td> <td></td> </tr> </table>	Déterminer le degré de bien-être ou de malaise du héros à la force 1 et à la force 5 du schéma en repérant les champs lexicaux.	a	gradation relative des états entre eux, exacte, adéquate au texte.	Juger si les actions permettent (+) ou empêchent (-) la réalisation de l'objet : si le sujet s'approche de la réussite de sa mission = amélioration - s'il s'en éloigne = dégradation.	a	tenir compte que l'on pouvait toujours passer du positif au négatif, et l'inverse : fidélité au texte.	3	Si plusieurs sujet, plusieurs graphes des possibles réalisés.										
Déterminer le degré de bien-être ou de malaise du héros à la force 1 et à la force 5 du schéma en repérant les champs lexicaux.	a	gradation relative des états entre eux, exacte, adéquate au texte.																	
Juger si les actions permettent (+) ou empêchent (-) la réalisation de l'objet : si le sujet s'approche de la réussite de sa mission = amélioration - s'il s'en éloigne = dégradation.	a	tenir compte que l'on pouvait toujours passer du positif au négatif, et l'inverse : fidélité au texte.																	
3	Si plusieurs sujet, plusieurs graphes des possibles réalisés.																		
CONDITIONS DE REALISATION DE L'EMPLOI DU GRAPHE DES POSSIBLES																			
1	<table border="1"> <tr> <td rowspan="5">Respect des normes de présentation.</td> <td>a</td> <td>le graphe est relié au schéma par des pointillés verticaux.</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>graphe immédiatement sous le schéma</td> </tr> <tr> <td>c</td> <td>pas d'oubli : autant de lignes verticales entre schéma et graphe que de forces et d'épisodes sur le schéma.</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td>présence de croix aux intersections de ces lignes pointillées avec les traits horizontaux du graphe.</td> </tr> <tr> <td>e</td> <td>pas d'oubli de traits horizontaux (5 ou 7 : le même nombre en + qu'en -).</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Normes venant du secteur Ecriture</td> <td> <table border="1"> <tr> <td>a</td> <td>lisibilité.</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>traits à la règle.</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	Respect des normes de présentation.	a	le graphe est relié au schéma par des pointillés verticaux.	b	graphe immédiatement sous le schéma	c	pas d'oubli : autant de lignes verticales entre schéma et graphe que de forces et d'épisodes sur le schéma.	d	présence de croix aux intersections de ces lignes pointillées avec les traits horizontaux du graphe.	e	pas d'oubli de traits horizontaux (5 ou 7 : le même nombre en + qu'en -).	2	Normes venant du secteur Ecriture	<table border="1"> <tr> <td>a</td> <td>lisibilité.</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>traits à la règle.</td> </tr> </table>	a	lisibilité.	b	traits à la règle.
Respect des normes de présentation.	a		le graphe est relié au schéma par des pointillés verticaux.																
	b		graphe immédiatement sous le schéma																
	c		pas d'oubli : autant de lignes verticales entre schéma et graphe que de forces et d'épisodes sur le schéma.																
	d		présence de croix aux intersections de ces lignes pointillées avec les traits horizontaux du graphe.																
	e	pas d'oubli de traits horizontaux (5 ou 7 : le même nombre en + qu'en -).																	
2	Normes venant du secteur Ecriture	<table border="1"> <tr> <td>a</td> <td>lisibilité.</td> </tr> <tr> <td>b</td> <td>traits à la règle.</td> </tr> </table>	a	lisibilité.	b	traits à la règle.													
a	lisibilité.																		
b	traits à la règle.																		

auto-évaluation

L'entrée directe de certaines notions dans les cartes d'analyse
(exemple : critère n° 4,2)

Analyser un texte descriptif	A2
Carte d'étude	Page 1
<p>faire:..... en..... contrôlant... que... c'est bien fait</p>	
<p>1. J'identifie les éléments de la description :</p> <p>1. je délimite, je cite, je localise ou je nomme</p> <p>1.1) l'élément qui signale le passage du narratif au descriptif, qu'on appelle l'embrayeur</p> <p>1.2) l'élément qui signale le passage inverse, qui conclut le descriptif et qu'on appelle la clôture</p> <p>1.3) l'impression d'ensemble visée par la description</p>	<p>a) si ces éléments sont explicites, présence de preuves (citations) avec le numéro des lignes</p> <p>b) s'ils sont implicites, présence des indices avec le numéro de leur ligne</p> <p>c) s'il y en a, faire apparaître les rapports de symétrie entre clôture et embrayeur.</p>
<p>2. Je donne l'organisation des unités regardées, choisies par l'auteur :</p> <p>2.1) je délimite, cite, localise ou nomme le thème de la description</p> <p>2.2) puis les sous-thèmes et les détails</p>	<p>a) présence de l'arbre d'analyse</p> <p>b) lecture facile</p> <p>c) pas d'oubli ni d'invention</p>
<p>3. Je donne le type de regard(ant) choisi par l'auteur</p> <p>3.1) je nomme son identité</p>	<p>a) caractérisation du regard en mobile ou immobile</p> <p>b) choix entre humain ou non-humain ou narrateur - quel type de point de vue.</p>
<p>3.2) je liste les sensations utilisées (odorat, ouïe, toucher, vue, goût)</p>	<p>a) dans l'ordre d'apparition dans le texte</p> <p>b) avec le numéro des lignes</p>
<p>3.3) j'identifie le temps de référence de la description par rapport au moment du regard</p>	<p>a) distribution en : contemporain du regard (présent) - avant de voir (futur imaginé) - après avoir vu (souvenir).</p>
<p>4. Je repère l'organisation que fait le regardant</p> <p>4.1) je localise les mots ordonnants</p>	<p>a) dans l'ordre du texte</p> <p>b) distribution en Espace/et en Temps</p>
<p>4.2) je localise les plans et cadrages découpés dans ce qui est vu et décrit</p> <p>4.3) je localise les mouvements de caméra s'il y en a</p>	<p>a) pas d'erreur sur le vocabulaire de l'image et du cinéma</p> <p>b) numéro des lignes.</p>

<p>5. J'identifie les figures du discours utilisées par le regardant : je nomme, localise et cite</p> <p>5.1) les personifications</p> <p>5.2) les comparaisons</p> <p>5.3) les métaphores</p> <p>5.4) les allégories</p> <p>5.5) je dis quel est l'effet recherché par l'emploi de ces figures</p>	<p>a) sous forme de tableaux pour les comparaisons et les métaphores</p> <p>b) pas d'oubli ni d'invention</p>
<p>II - Identifier la fonction du descriptif par rapport au narratif.</p> <p>1. Ajouter sur l'arbre de la description les informations directes, explicites données sur les objets décrits.</p> <p>2. Classer le type de description, nommer la rubrique descriptive, nommer l'objet ou les objets décrits</p> <p>3. Distinguer les informations indirectes : déterminer la cible réelle de la description : qui est visé et qui décrit qui.</p>	<p>a) distribution en péjoratif (-) ou mélioratif (+)</p> <p>b) rapports expliqués avec un autre élément de l'analyse.</p> <p>a) dans des ronds, en couleurs</p> <p>b) pas d'oubli</p> <p>c) regroupements possibles.</p> <p>a) distribution en description d'un lieu - d'un objet - d'une scène animée - d'un portrait en actions - d'un portrait physique - description d'un animal - ...</p> <p>a) distribution en objet décrit (voir le thème de la description et sur qui cette description nous renseigne = la cible)</p> <p>b) pas d'erreur sur l'identification de la cible réelle.</p>
<p>4. Reformuler les informations indirectes, généraliser le vocabulaire, dire quelle est la fonction de la description dans le récit, ce qu'elle nous a appris sur la cible réelle.</p>	<p>a) présence de l'essentiel des informations indirectes.</p>
<p>auto-évaluation</p>	



2.2.3. Cartes de synthèse et phases de réalisation :

L'analyse des tâches scolaires et des erreurs des élèves a fait apparaître que la particularité des tâches de synthèse est de recouvrir plusieurs ensembles de procédures que l'élève gère mal, ce qui nous a conduit à les transformer en tâches à l'intérieur de la tâche complexe, à les afficher comme objets d'apprentissage, de régulations et de remédiations.

2.2.3.1. Situations d'écriture :

Produire un texte nécessite d'analyser la situation de communication : pour qui, pour quoi et pourquoi écrire ? En classe, il a fallu répondre à ces trois questions, réfléchir sur l'utilité des écrits scolaires, sur l'existence d'une communication différée par l'écriture. Il a fallu aussi faire apparaître aux élèves qu'au moment du contrôle ils devaient adresser leur écrit à l'enseignant-lecteur-correcteur-vérificateur et non plus, comme pendant l'apprentissage, à l'enseignant-lecteur-correcteur-aide.

S'est engagée alors une réflexion sur le correcteur d'un examen "qui n'aura pas les mêmes idées que vous". Cette discussion provoqua des interventions didactiques en classe de quatrième et de troisième dont l'objectif fut d'explorer le champ des rôles possibles et des stratégies du scripteur et du correcteur. Ainsi est apparue, chez les élèves, l'idée stratégique qu'il faut saisir chez tout enseignant la configuration de ses critères si on veut réussir avec lui. Une analyse critique des collègues commença. Nous en reparlerons.

Pour en revenir à la didactique, cette situation de communication doit être distinguée de la situation d'énonciation (qui parle et à qui ?) contenue, elle, dans le texte produit. La situation d'énonciation est un outil des textes narratifs où elle varie (ce qui implique que le scripteur choisisse une situation d'énonciation et ce qui nécessite de plus longs apprentissages que dans l'argumentation par exemple, où elle est définie une fois pour toutes) alors que la situation de communication fait partie du contrat de classe. Quand on a éclairci que le correcteur dans les tâches "classes de problèmes", ne s'attend pas d'abord à lire des "tranches de vie" de ses élèves mais à retrouver des filiations littéraires dans les produits scolaires, la distanciation est établie ; les sujets de rédaction sont des exercices contenant des procédures à utiliser, pas des confessions "vraies". La littérature, comme l'a dit Nathalie Sarraute, c'est "la vérité comme seuls les menteurs savent la dire", c'est la règle du jeu scolaire fondamentale.

2.2.3.2 L'analyse du support :

L'effectuation d'une tâche de synthèse comporte aussi une tâche d'analyse du support à traiter. Ce support peut être textuel (le texte à résumer ou le texte dont il faut écrire la fin), il peut être iconique dans des tâches d'écriture à partir d'images (comme pour "Ecrire l'histoire de cette bande dessinée pour quelqu'un qui ne la verrait pas"). Le support peut être aussi intertextuel, c'est-à-dire qu'il faut faire appel à des textes lus ou entendus ailleurs comme pour "Inventer un conte de style merveilleux".

En effet, on imagine mal de résumer un texte sans l'avoir lu, c'est-à-dire, sans l'avoir analysé, sans avoir repéré un ensemble de traits distinctifs de ce texte et un autre ensemble de traits le situant dans une classe de textes. Cette analyse, très rapide et exhaustive chez un expert, nécessite chez un élève que soient construits des cadres de références sur les types et les catégories, les styles et les genres des textes. La construction de ces cadres, même lacunaires et quelque peu approximatifs, vu l'état des travaux didactiques, nous semble un objectif prioritaire dès le collège. Disons que le collège doit s'attacher d'abord à construire ces référents de lecture pour l'ensemble des textes narratifs, ce qui n'est pas une mince affaire.

2.2.3.3 .Prévisions de traitement :

De plus, produire un texte nécessite de réaliser une tâche de planification (au vu des résultats de l'analyse prévoir les traitements que l'on effectuera pour arriver à la synthèse). Ainsi, écrire un résumé nécessite de savoir quel est l'essentiel qu'on gardera (prévision), par quels procédés on obtient cet essentiel. Ce travail de prévision de traitements est difficile à conduire, d'un point de vue didactique, sauf pour les tâches de complétude d'un texte qui a été coupé, car, dans ce cas, la prévision peut porter seulement sur l'achèvement de la mise en oeuvre des outils déjà présents dans le support. Alors que pour des tâches comme le résumé de texte, il faut concevoir des outils et se questionner, à chaque support, sur ce qu'est l'essentiel.

2.2.3.4. Combiner les éléments :

Enfin, les tâches complexes nécessitent de savoir comment reformuler ce qu'on conserve, comment refaire un tout avec les éléments de l'analyse du support en fonction du but que l'objectif de tâche désigne. C'est la tâche de synthèse proprement dite : la fabrication du produit à rendre.

C'est pourquoi ces tâches de synthèse sont des tâches porteuses de cycles didactiques : pour les réussir, il faut aussi maîtriser des procédures d'analyse, de prévision, de planification et d'auto-évaluation. L'apprentissage de ces tâches de synthèse oblige à balayer les trois catégories de tâches (analyse-synthèse-évaluation), ce sont donc bien des tâches complexes, par opposition aux tâches d'analyse qui ne comportent qu'une catégorie de procédures et que l'on peut appeler tâches simples. C'est pourquoi elles sont si difficiles à enseigner, et pourquoi ce sont des tâches matricielles, donc incontournables.

2.2.3.5. Première formalisation des carte de synthèse :

Nous avons alors préconisé de construire les cartes de synthèse en trois parties : analyse, planification, synthèse. Ont été distinguées les conditions de réalisations internes à la logique de la synthèse (analyse et planification, d'ordre didactique) et les conditions externes, d'ordre pédagogique.

Le fait de placer l'analyse et les prévisions dans les conditions de réalisations internes doit éviter l'imposition d'un ordre prétendu obligé : analyser d'abord, puis prévoir, puis fabriquer la synthèse, puisqu'on sait que les opérations d'écriture (HAYES ET FLOWER) ne se passent pas dans un ordre préétabli et que cet algorithme n'est qu'une reconstruction, a posteriori, rationnelle, de l'acte complexe d'écriture. Les tâches d'analyse et de planification ne sont donc que des parties de la tâche complexe globale qui doivent aboutir à la production d'un texte.

On dira que produire un texte, tâche complexe, nécessite trois phases dans sa réalisation, une d'analyse, une de planification et une de synthèse. Nous parlons bien de phases : c'est-à-dire que, dans la phase d'analyse par exemple, il y a déjà de la synthèse et aussi de la planification, mais que c'est l'activité d'analyse qui commande les deux autres ensembles de procédures. Le scripteur peut commencer par n'importe quelle phase et les faire se suivre dans n'importe quel ordre pendant qu'il gère la conformité de ses actions au résultat attendu (activité de contrôle). La réalisation d'une tâche de synthèse est un système.

Voir du tome 2 pages 34/35 la schématisation des rapports entre les phases de réalisation d'une tâche.

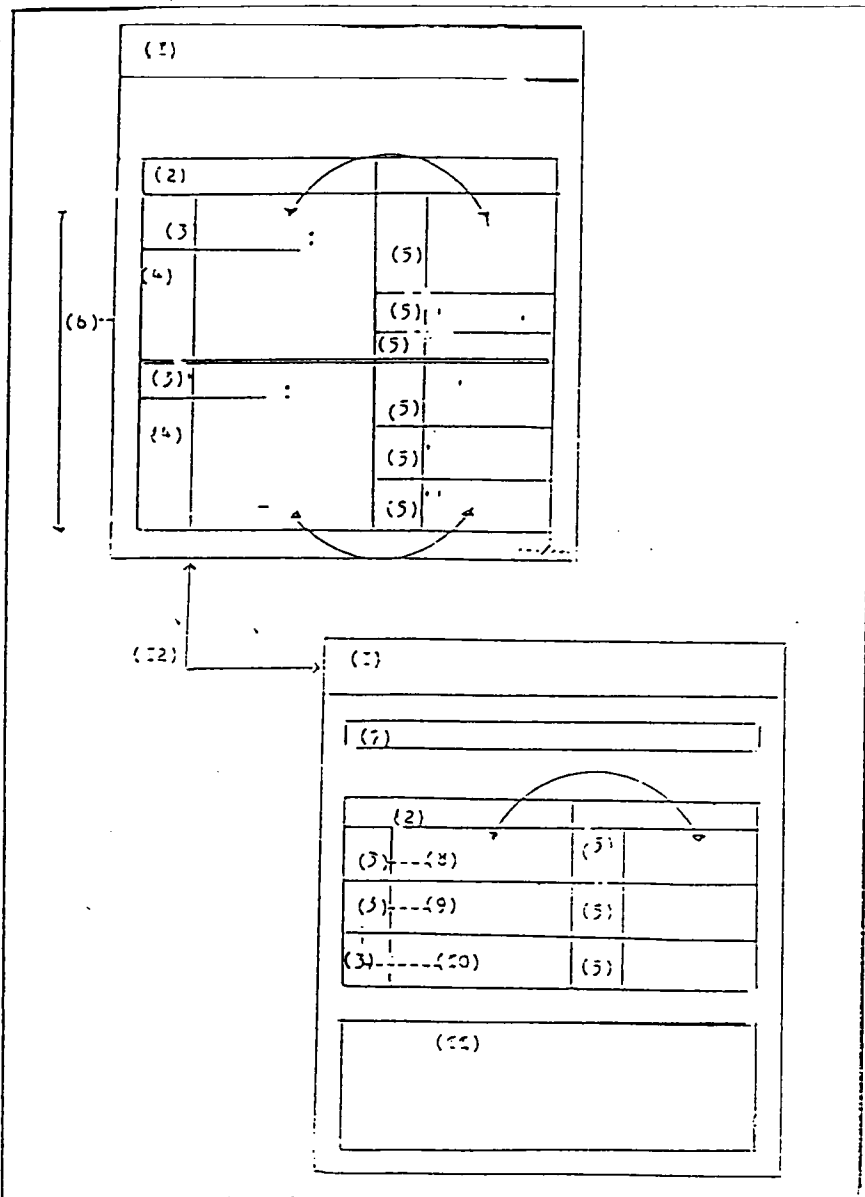
Titre de la tâche : Pour + objectif de la tâche complexe (de synthèse).			
I - Procédures de la synthèse.			
réalisation		auto-évaluation	réussite
I 1,1	action didactique + outil- didactique.	a b c	Signes de réussite.
1,2	(action) + autre outil.	a	
II - Conditions de réalisation.			
A- <u>Conditions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

Tableau 22. Schématisation de la carte de synthèse, première manière.

Le plus important est donc de fabriquer chez l'élève une image du résultat attendu (la synthèse finale, le produit synthétique attendu) et de l'ensemble du processus complexe pour y arriver (analyse, planification et synthèse en cours), sans réduire ce processus de production à une gamme de fabrication normée.

Voir du tome 2 la carte de synthèse complète pour la tâche "Ecrire la fin d'un texte narratif qui a été coupé" pages 36 à 39

La carte d'étude d'une tâche d'analyse :

Légende des documents :Document I :

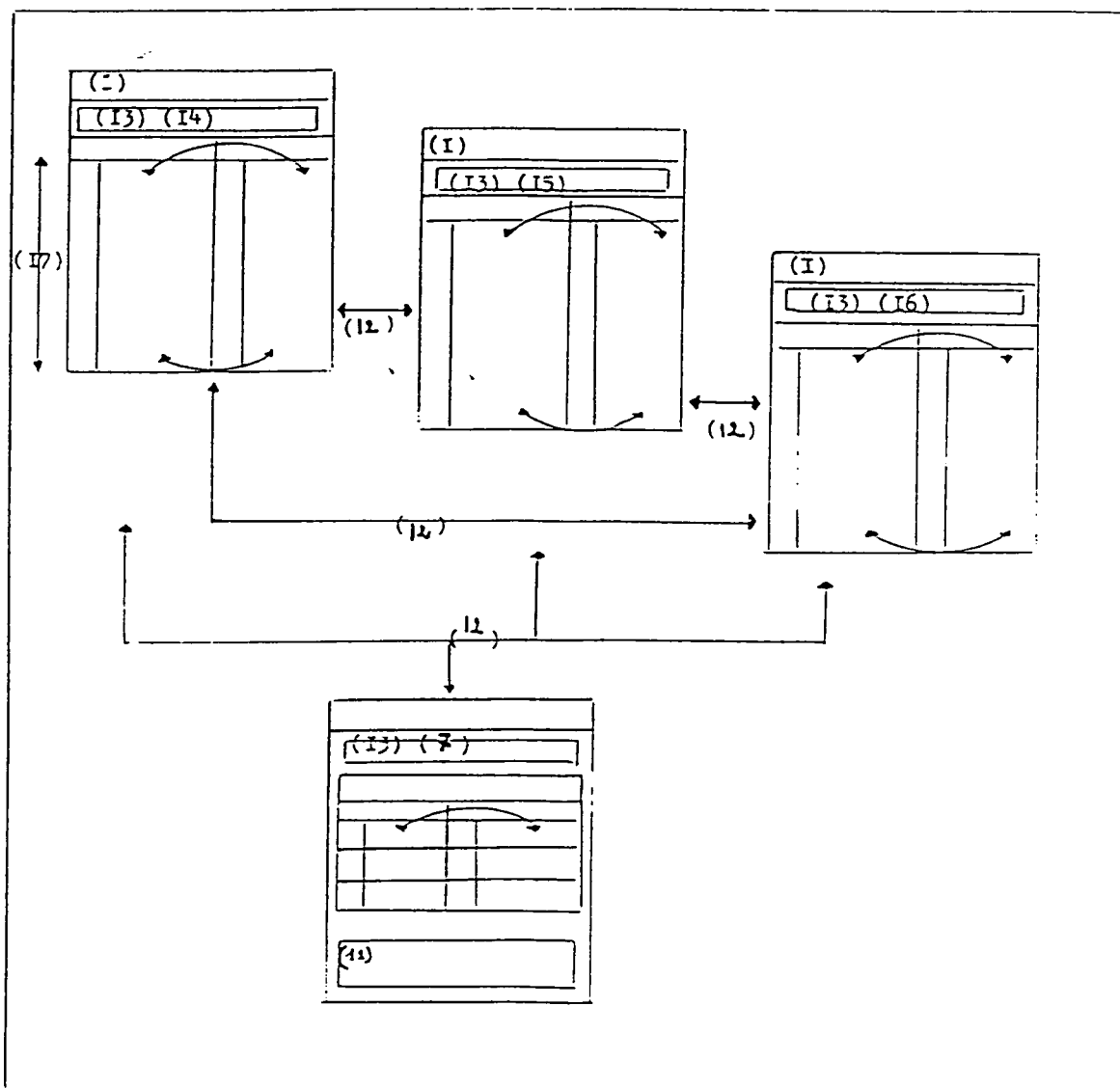
- (1) = objectif de la tâche (son titre)
 (2) = Je fais ... en contrôlant ... que c'est bien fait : désignation des deux sortes de critères sur les procédures de la tâche, mettant en relief l'auto-contrôle continu des stratégies du réalisateur du produit.
 (3) = chiffres romains : les grandes catégories d'actions à conduire (les opérations), critère chapeautant un ensemble d'actions sur des outils didactiques
 (4) = les actions, les critères précis (les indicateurs du 3) chapeautés (en chiffres arabes)
 (5) = critères sur la réussite du produit en correspondance avec ceux sur la réalisation du 3 et 4 ci-dessus. (en lettres minuscules : a), b)...)
 (6) = sens, ordre d'utilisation préconisé, ou ordre d'apparition dans le produit final où seront recopiés les titres et les numéros, signale un algorithme de résolution.
 (7) = titre de la phase de réalisation : "Repères sur les conditions de réalisation de cette tâche : la situation concrète".
 (8) = les impositions pédagogiques
 (9) = les normes de présentation du produit final
 (10) = la connexion avec d'autres secteurs de la discipline.
 attention ! : pour 8/9/10/ = assortis d'un barème de notation
 = les normes étant récurrentes peuvent être connues et non rappelées

(II) = les objectifs d'évaluation de l'enseignant : la ou les maîtrise(s) attendues par l'exercice de cette tâche-prétexte ; ce pour quoi on fait réaliser cette tâche ; le ou les critères privilégiés par l'enseignant en conformité avec les Instructions Officielles et les Objectifs globaux de la discipline.
 (12) = ordres de prise en compte dans la réalisation de la tâche des phases de la carte : pas de linéarité obligatoire.

LA CARTE D'ETUDE

document N°2

Une carte pour la résolution d'une classe de problèmes



Document n°2:

- (13) = titre de la phase de réalisation : "Repères pour..."
- (14) = Repères pour écrire mon texte : ma synthèse
- (15) = Repères pour prévoir mon texte : ma planification
- (16) = Repères pour analyser le support : mon analyse du texte de départ
- (17) = sens de lecture de la page : non linéaire, non chronologique (si un morceau est algorithmique, le signaler - voir n°5).

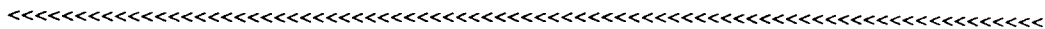
Une carte de synthèse (première manière) complète

Ecrire la fin d'un texte narratif coupé		Nom	A3
		Carte d'étude	fin 4ième
I - PROCEDURES DE LA SYNTHÈSE			
Réalisation (je fais en contrôlant que c'est bien fait) Réussite			
I	CONSERVER les éléments de l'intrigue : les actants déjà présentés dans le début donné.	a conservation continue b adéquation avec le début c pas d'information redite.	
2	la situation dans le temps : 2.1- l'époque 2.2- la durée si elle a été indiquée 2.3- le temps de référence de la fiction par rapport à la narration.	a conservations continues b adéquation avec les éléments du début c 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 conservations continues b adéquation avec le début c 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 conservations continues b adéquation avec le début c pas de redite.	
5	la situation d'énonciation : 5.1- le narrateur du début 5.2- la focalisation du début	a conservations continues b adéquation avec le début	
6	le type d'effets que le texte et le style du début font attendre :	a conservations continues b adéquation avec le début.	
II	COMPLÉTER l'intrigue : 1.1- les actants si nécessaire 1.2- les actions (schéma narratif) terminer la séquence coupée facultativement, ajouter une autre séquence.	a les actants existant déjà ne tenaient pas le même rôle : pas de dissociation inutile de rôle. b complétude des séquences narratives adéquation avec le début : suite con- forme à la dynamique interne du schéma. c pas de redite	

suite de la carte de synthèse, page 2		réalisation	réussite
2	1.3 : le processus du héros (distance par rapport à la réalisation de sa mission : graphe des possibles narratifs réalisés)	a b	a adéquation avec le début (suite logique). présence de champs lexicaux pertinents au résultat montré.
	2 - La situation de la fiction : 2.1 : caractériser la situation temporelle si nécessaire (époque et durée écoulée). 2.2 : caractériser l'espace : nature et valeur des lieux raison(s) des déplacements des actants. 2.3 : caractériser les actants : (identité - portrait - caractère - attributs).	a b a b	a présence de notations tempo- relles (explicites ou implicites) adéquation des indications tem- porelles au début donné. b adéquation avec le début présence implicite ou explicite.
		a b	a adéquation au début pas de redite.
II - CONDITIONS DE REALISATION			
Internes à la louche de la tâche de synthèse :			
B	ANALYSE PREALABLE DU TEXTE- SUPPORT : Identifier l'intrigue : 1.1 : repérer les actions de l'intrigue réa- lisées dans le début donné (faire le sché- ma narratif).	a b c	a complétude, ni ajout, ni oubli justesse, pas d'erreur de conte- nu des forces conformité au modèle (voir les critères de la carte d'étude A2 "Analyser l'intrigue d'un texte narratif".
1	1.2 : la situation du héros par rapport à la réalisation de sa mission dans le début (graphe des possibles narratifs).	a b c	a complétude justesse conformité (même carte A2).
	1.3 : le rôle des personnages : tableau des actants	a b c	a complétude justesse conformité.
2	1.4 : la psychologie des personnages (évolution des caractères au fil des actions)	a b	a relevé complet de signes indi- nages évolution exprimée pertinente au relevé.
	Identifier la situation d'énonciation 2.1 : déterminer le narrateur employé dans le début donné.	a	a justesse (voir boîte à outils A2 "la voix narrative")

3	<p>suite carte de synthèse page 3</p> <p>2.2 : déterminer la focalisation employée dans le début donné</p> <p>3.1 : repérer les caractérisations temporelles : époque durée du début temps de référence de la fiction par rapport à la narration (voir boîte à outils A2)</p> <p>3.2 : repérer les caractérisations spatiales : lieux de l'action valeur pour le héros investissements descriptifs des lieux</p> <p>3.3 : repérer les caractérisations des actants identité portrait caractère objet(s) - attribut(s)</p>	<p>a Justesse (voir boîte à outils A2)</p> <p>a relevés d'indices pertinents au support b déductions justes c relevés complets</p> <p>a relevés d'indices complets b relevés pertinents au support (pas d'invention) c</p> <p>a relevés d'indices complets b relevés pertinents au support c déductions justes</p> <p>a relevé d'indices pertinents au support</p>
4	<p>Déterminer le genre et le style du début (voir boîte à outils)</p>	
B	<p>PLANIFICATION : MIES CHOIX DE REALISATION :</p> <p>Prévisions pour l'intrigue</p> <p>1.1 : actions prévues pour compléter le texte (fin du schéma narratif)</p>	
1	<p>1.2 : processus prévu(s) pour finir le graphie des possibles</p> <p>1.3 : prévision facultative d'ajout (ou de disparition) d'actants</p> <p>1.4 : prévisions facultative d'ajouts d'indices de l'évolution du caractère des personnages</p> <p>Prévisions d'explications pour situer la fiction :</p> <p>2.1 : sur la situation temporelle (époque, durée)</p> <p>2.2 : sur la situation spatiale : lieux, déplacements des actants, valeur des lieux</p>	<p>a conformité au modèle b complétude c adéquation au support et à l'analyse préalable</p> <p>a conformité au modèle b pertinence au support et à l'analyse préalable</p> <p>a conformité au modèle b pertinence au support et à l'analyse préalable</p> <p>a liste complète des indices du support demandant une explication</p>
2		

<p>suite de la carte de synthèse page 4</p>	<p>2.3 sur la caractérisation des actants identité-porrait-caractère-attributs</p>	<p>b explications prévues pertinentes au support, à l'analyse préalable et à la synthèse attendue</p>
<p>Conditions de réalisation externes à la logique de la tâche :</p> <p>1. IMPOSITIONS : changer de support à chaque essai - support choisi par le professeur.</p> <p>2. Connection habituelle avec le secteur "Gérer la langue française" : aucune erreur tolérée dans les essais sur les objectifs du contrat personnel de Langue.</p> <p>3. Conditions de réalisations externes propres au secteur "Ecrire" habituelles : sauter des lignes - écriture lisible - copie complète - propriété - à l'encre.</p>		
<p>Objectifs d'évaluation :</p> <p>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.</p> <p>2. Cohérence de la production narrative.</p> <p>3. Gestion de la langue française en situation de communication.</p>		



2.2.4. Les fiches auto-correctives, explicitation des attentes de l'enseignant :

La carte d'étude étant la norme d'évaluation de la classe, ont été construites des fiches "auto-correctives" dans la tradition du travail autonome mais critérées : ce sont des fiches-réponses pour l'élève. Elles comportent pour chaque critère de la carte comment l'enseignant l'interprète en fonction d'un support précis. La fiche auto-corrective indique l'interprétation de l'enseignant sur les réalisations et les indicateurs des critères dans le support particulier. On demande à l'élève de comparer ces attentes de l'enseignant à son produit et d'indiquer s'il pense les avoir réalisées ou non. Ce travail se fait en classe, à la fin de l'heure de contrôle : il s'agit de faire comprendre ce sur quoi très précisément le produit va être noté. La discussion, pour les cas litigieux, est favorisée. Ces fiches-réponses sont des "solutionnaires" (SCALLON, 1988,p.251).

Voir du tome 2:page 41 le support "Le chien et le loup" que l'élève devait actualiser et pages 42/43 la fiche-réponses de l'enseignant.

Exemple d'une fiche-réponse

Un texte support de la tâche, actualiser un texte narratif :

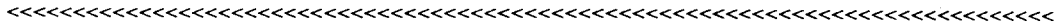
LE CHIEN ET LE LOUP	D'après Esopé
<p>Je dirai en peu de mots combien la liberté est douce. Un loup d'une maigreur excessive rencontra un chien gros et replet. Après un salut, il s'arrêta : "D'où viens-tu, dis le loup, que ton poil est si brillant ? Où te nourris-tu pour avoir un si bel embonpoint ? Moi qui suis bien plus fort que toi, je meurs de faim." - Tu peux être aussi heureux que moi, répondit le chien avec franchise, si tu peux rendre au maître les mêmes services que moi. - De quels services parles-tu ? - Garder la porte, et, la nuit, défendre la maison contre les voleurs. - Me voilà tout prêt dit le loup alléché, car en ce moment, je souffre de la neige, de la pluie et je traîne au fond des bois une vie misérable. Il me sera bien plus facile de vivre à l'abri sous un toit, et de trouver un bon dîner sans me donner de mal ! - Viens donc avec moi".</p>	<p>Chemin faisant, le loup voit le cou du chien pelé par le frottement du collier : "Qu'est-ce là, ami ? demande-t-il." - Rien. - Dis-le-moi, je te prie. - Et bien, comme on me trouve vif, on m'attache pendant le jour pour que je dorme quand luit le soleil, et que je puisse veiller dès que vient la nuit, le soir, on m'ôte ma chaîne et je cours où je veux. On m'apporte du pain, mon maître me donne des os de sa table, les valets me jettent quelques bons morceaux et me laissent leur soupe dont ils ne se souviennent guère. Ainsi, sans travailler, je me remplis le ventre. - Mais dis-moi, si tu veux sortir, le peux-tu ? - Pas tout à fait. - Profite mon ami des douceurs que tu me vantes, quand à moi je préfère ma liberté et ne l'échangerai pas contre une couronne".</p>

.../...

La fiche-réponses, les attentes de l'enseignant données en auto-correction, support de la notation du contrôle

Actualiser un texte narratif - Contrôle N° 1		Fiche-réponses	ϕ
réalisations attendues	réussites attendues	élève +/-	
1 1.1	CONSERVER le nombre des lieux : un lieu pour la conservation un lieu équivalent à la maison un équivalent au bois du loup	lieu de la conservation pas nommé (en route) pas d'ajout aucun oubli toléré	
1.2	conserver le nombre des actants : équivalents du chien des maîtres et valets des voleurs la nourriture l'abri la chaîne et le collier	aucun oubli toléré	
1.3	conserver le nombre d'actions : 1. salut-rencontre 2. constat que fait ton équivalent du loup de la bonne santé du chien 3. explication alléchante du chien 4. accord du loup-partant ensemble 5. loup voit trace servitude du chien 6. désaccord du loup - refus.	pas d'oubli pas d'ajout	
2	Conserver la durée de l'histoire : quelques minutes pour la conversation.	durée implicite : pas d'indication contraire.	
3	Conserver les possibles narratifs : héros double chien bien → loup espoir → traces loup mal ... envisage un ... du (-) venir (+) collier inquiet (-) → loup refus, content, bien (+), chien bien	même processus en dent de scie (- + + pour le loup) pas d'erreur.	

4	Conserver le narrateur : JE (ligne 1) : celui qui raconte la fiction pour illustrer la moralité désigne les héros par "il" narrateur extérieur, sait tout.	même emploi de JE et de la 3ième personne pour désigner les héros.
5	Conserver les éléments de genre : une fable : - conserver la même moralité (ligne 1) - les animaux parlent (surnaturel).	moralité recopiée, tolérée (devrait être modernisée, voir entière N° II, 2). présence obligatoire de faits surnaturels.
II	MODERNISER les caractérisations sur la nature des lieux :	pas d'oubli
1.1	une maison en plus moderne lieux clos un bois (lieu ouvert).	deux lieux plus modernes.
1.2	transposer les caractérisations des personnages : - les caractères : loup fier / chien lâche loup : aime liberté chien : aime le confort transposition des portraits : loup maigre / chien gros.	mêmes oppositions des deux caractères et des portraits.
<p>Mon bilan :</p> <p>Je pense avoir réalisé..... critères sur</p> <p>Je ne suis pas certain(e) d'avoir réalisé les critères n°</p> <p>Je ne comprend pas pourquoi on ne pouvait pas , pour le critère n° faire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		



2.3. PROCEDURES ET META-PROCEDURES :

A voir les erreurs des élèves, il est apparu que le modèle de HAYES ET FLOWER qui donne des opérations d'écriture (voir la partie II didactique de l'écriture) n'était pas, en définitive, d'une grande utilité : trop général, il ne met en évidence que des opérations de surface.

D'une part, parce que les tâches auxquelles nous nous intéressons supposent toutes un support à traiter et des outils didactiques à manipuler, ce que le modèle évacue. Et d'autre part, parce qu'appeler et contrôler "les informations pertinentes pour la tâche" n'est pas seulement un problème de "conception", c'est surtout le problème continu de l'élève, tout au long de la réalisation du produit.

Nous avons alors repris les travaux des cognitivistes sur "la compétence scripturale" (SCHNEUWLY, 1985-CHAROLLES, 1986), pour qui la description des activités langagières est la matrice permettant aussi de décrire l'écriture. Ils distinguent trois niveaux : la contextualisation, la planification, la textualisation.

La contextualisation correspond à l'inscription dans cette situation de communication dont nous venons de parler. La textualisation reprend la gestion des contraintes locales (codes grammaticaux) du modèle de Hayes et Flower. Jusque là pas de grand changement.

En revanche, la mise en relief de l'opération de planification justement requiert notre attention. Cette phase de planification est décomposable "en sous-activités" (PETITJEAN, 1989p.115):

- la génération (appel de schémas ou d'idées stockées en mémoire, nommée "conception" dans le modèle de Hayes et Flower),
- la composition qui reprend la gestion des schémas de macro-structure des textes en insistant, cette fois, sur le choix effectué dans ces schémas, en fonction du but poursuivi soit de conformité à des modèles, soit d'originalité,
- l'ajustement en fonction de la situation de communication et des buts du texte (convaincre, distraire...).

Il nous semble qu'on confond là une planification-prévision d'un plan d'actions, c'est-à-dire de procédures à effectuer avec une planification-orientation dans l'ensemble du processus de fabrication du produit. Dans le premier cas, on doit se référer à des critères sur les procédures, sur les actions didactiques ; dans le second, à un schéma général, comportant des opérations à conduire sur ces procédures.

Nous distinguerons la planification définie comme tâche de prévision d'un plan d'actions didactiques et comme phase de réalisation des tâches de synthèse, de l'orientation dans la tâche d'écriture, définie comme tâche de contrôle continu du scripteur sur son produit, contrôle de l'algorithme de construction du texte.

Le point de vue est plus général dans l'orientation, c'est pourquoi nous parlerons de méta-procédures : toutes les actions didactiques sont alors réduites à faire (quelque chose sur un outil didactique), faire une action, tandis que les méta procédures se diversifient en : prévoir la validité ; vérifier la validité ; décider de la validité ; corriger la validité de ces actions (cette dernière correspondant à l'opération de révision de Hayes et Flower), toutes opérations de contrôle.

PETITJEAN (1989, p.116) parle de "rapport méta-textuel" du scripteur à son texte pour cette activité de révision sans poser le problème de son rapport à la planification, ni à l'apprentissage

du contrôle. Pour nous, les tâches de synthèse nécessitent bien plus que les autres tâches, un ensemble de méta-procédures, c'est-à-dire des procédures sur les procédures qui permettent de savoir qu'on contrôle la pertinence du résultat des sous-tâches (d'analyse et de planification) au produit attendu. L'activité d'évaluation, au sens d'orientation et de contrôle de conformité, englobe, sur-détermine tout le processus de fabrication du produit.

L'intervention didactique doit permettre à l'élève de s'orienter dans la pertinence des informations à appeler et à vérifier ; or c'est précisément ce que les experts du modèle de Hayes et Flower savent faire, ce qui explique que le modèle de Hayes et Flower ne soit pas suffisant pour des élèves. Le but de la carte d'étude est bien d'aider à constituer la base d'orientation, elle est "le plan de la base d'orientation" (GALPERINE-TALYZINA ET AL, 1980, p. 23). Mais comme nous avons réservé ce terme au document dévoilant le référent didactique et la logique de la tâche, il a fallu le doubler d'autres outils permettant d'avoir une représentation globale du processus complexe de fabrication du produit, pour construire une base de représentation méta-procédurale, ce qui correspond au "schéma de la base d'orientation" de ILIASOV et SILDENIKOVA (TALYZINA, p.53).

A ce moment de notre recherche, la carte d'étude de la tâche était pour nous un outil faisant apparaître des procédures didactiques pour qu'on puisse les contrôler. Nous avons alors supposé qu'elle devait être accompagnée d'outils explicitant les méta-procédures, c'est-à-dire les procédures qui permettront de contrôler ces procédures didactiques, pour que l'élève puisse contrôler en continu ses stratégies textuelles et méta-textuelles.

L'apprentissage de ces méta-procédure devait aider l'élève dans ses auto-évaluations et lui permettre de réussir les transferts.

2.3.1. Les consignes de présentation du devoir et les procédés sur les procédures :

Il a fallu d'abord s'entendre sur le mot "rédiger", verbe déclencheur, chez les élèves, de toute une série de représentations ambiguës ou confuses qui grèvent leur travail.

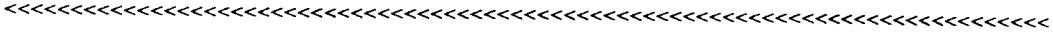
En effet, rédiger en classe de français recouvre deux étapes de la réalisation d'un devoir :

- le travail du brouillon : rédiger veut dire ici faire et refaire des rédactions successives qui peuvent être partielles ou complètes (écrire tout d'un premier jet ou avancer pas à pas),

- le travail de recopiage du brouillon sur la copie définitive, la rédaction finale pendant laquelle on fait toujours quelques ultimes réajustements.

En somme, rédiger pour les élèves recouvre l'ensemble des traces inscrites sur le papier, ils confondent rédiger et écrire.

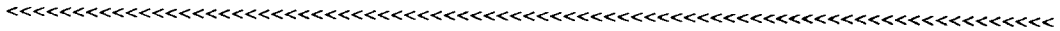
Une fois posé qu'on ne pouvait pas, devant le seul produit recopié, savoir d'où viennent les erreurs, il a été entendu que le devoir d'entraînement ne devait pas avoir la même présentation que la copie de contrôle, qu'il fallait, pendant l'apprentissage, donner des informations sur comment le texte a été construit.



A été mis à jour le premier document "Aide mémoire pour présenter un essai d'expression écrite", voir du tome 2 la page 44.

Exemple de procédés sur les procédures

AIDÉ-MÉMOIRE N° 1	
POUR PRÉSENTER UN ESSAI D'EXPRESSION ÉCRITE	
<ul style="list-style-type: none">· J'utilise plusieurs feuilles doubles que je relie avec du papier collant pour en faire un livret.· Je découpe les en-têtes à chaque trait double, je colle en haut d'une page nouvelle.	
<ul style="list-style-type: none">· Je recopie mon travail :1. Je colle l'en-tête I sur la première page. Je continue les traits. Je recopie en abrégé la partie de la Carte d'Etude qui va constituer mon contrat, que je m'engage à réussir.2. Je colle l'en-tête II. Je recopie l'analyse du support et les choix de réalisation que j'ai fait pour mon texte.3. Je colle l'en-tête III. Je continue les traits. Je recopie mon texte au milieu.4. Je repère, dans la marge de gauche, les critères du I (mon contrat). Je fais des flèches et note leur numéro.5. Je colle, en haut d'une autre page, l'en-tête IV. Je continue les traits.	<ul style="list-style-type: none">- Je recopie les traces de mes auto-évaluations de Langue : je donne les numéros des objectifs qui composent mon contrat de langue (c) et je dis si je pense les avoir réussis ou non (je mets + ou -). J'essaie de dire pourquoi je n'arrive pas à réussir tous ceux que j'ai employés (voir annexe 4).
	<ul style="list-style-type: none">- Je fais le même travail avec les autres objectifs de Langue sur lesquels j'ai fait des erreurs (liste (c)) mais qui n'appartiennent pas encore à mon contrat.
	<ul style="list-style-type: none">- Je recopie ensuite des traces de mes auto-évaluations d'expression : à partir du second essai, je dis si j'ai réussi les critères que j'avais déjà réussis aux essais précédents : ils doivent être à nouveau réussis. Si je n'y suis pas arrivé, j'essaie de dire pourquoi.
	<ul style="list-style-type: none">- Ensuite, je dis si je pense avoir réussi les autres critères de la Carte que je n'ai jamais particulièrement travaillé et, donc, jamais pris dans mes contrats.
	<ul style="list-style-type: none">6. Je colle les en-têtes V et VI sans rien marquer.

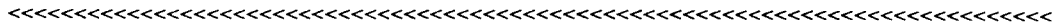


L'élève doit, à chaque essai, réaliser la tâche entière mais en se centrant sur une portion seulement de la carte d'étude, partie synthèse. Ce procédé de facilitation procédurale a été appelé "mon contrat personnel" (d'expression écrite), l'élève s'engageant à réussir ces critères-là, et l'enseignant à ne noter que ces critères-là.

Voir du tome 2 page 45 les en-têtes dont il est question dans l'aide-mémoire.

Premiers en-tête à découper pour l'essai d'expression écrite

Titre de la tâche : _____		Nom :		Ex. é.	
		Mois :		Essai n° :	
		Semaine :			
I. CONTRAT PERSONNEL Je choisis de travailler les critères de la synthèse :					
II. CONDITIONS DE REALISATIONS INTERNES : A faire avant d'écrire mon texte					
1. Analyse du support :					
2. Mes choix de réalisations (prévisions) :					
III. RESULTATS DE MES AUTO-CORRECTIONS faites au brouillon N°, flèches, repérage des critères du I ci-dessus		Mon texte :		Annotations du prof.	
IV.. AUTO-EVALUATIONS d'expression			de langue		
A l'aide de la Carte, je regarde les critères que je ne travaillais pas cette fois-ci.			A l'aide de mon contrat (c) et de ma liste (c), je regarde les objectifs de langue qui me posent problème.		
Je dois avoir réussi les critères réussis aux essais précédents.		Ai-je réussi les critères jamais travaillés ?	Je dois avoir réussi ceux de mon contrat (c)		Je crois ne pas avoir réussi ces objectifs de ma liste (c).
V. CONDITIONS DE REALISATIONS EXTERNES :			Résultats de langue :		
Propreté Alinéas marqués à l'encre Ecriture lisible Sauter des lignes Copie complète			C1 grammaire : C2 orthographe : C3 conjugaison :		
VI. CONSEILS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE à réaliser en groupe, si possible, avant le prochain essai					

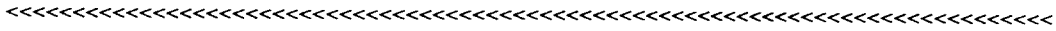


Les objectifs de langue font le lien avec d'autres travaux réalisés dans lesquels l'enseignant a repéré les erreurs d'emploi de la langue française et constitué une liste d'objectifs "à risque" parmi lesquels l'élève doit gérer dans un temps donné une partie appelée "contrat personnel de langue". Ces objectifs employés dans son devoir d'expression écrite, doivent être contrôlés par l'élève (ils sont d'ailleurs notés selon un calcul de règle de trois, ce qui leur donne la même valeur à tous, alors qu'on les hiérarchise pour les contrôles). La même copie donne donc lieu à plusieurs notes affectées à la construction du texte et à la correction de la langue.

Pour aider l'élève à la maison, lui a été proposé le second document "Pour présenter mes essais", voir du tome 2 page 46.

**AIDE-MÉMOIRE
POUR FAIRE UN ESSAI D'EXPRESSION ECRITE (N° 2)**

1. Je fais mon contrat personnel (en-tête I) à partir de la Carte d'Etude (partie procédures de la synthèse).
Je prends au moins trois critères de réalisation.
Je reprends ceux échoués à l'essai antérieur.
 2. Je prépare, au brouillon, l'analyse du support à l'aide de la partie correspondante de la Carte d'Etude.
Je m'aide aussi des différentes boîtes à outils dont je dispose dans mon fascicule.
Je colle l'en-tête II.
Je recopie l'analyse préalable.
 3. Je prépare la planification au brouillon (mes prévisions).
(voir partie de la Carte d'Etude).
 4. J'écris mon texte au brouillon.
 5. Je repère, dans mon texte, les critères de mon contrat I : je travaille mon brouillon jusqu'à ce qu'ils y soient tous réussis.
 6. Je vérifie que j'ai bien employé tous les éléments prévus dans la planification : je revois mon texte ou je change ma planification si je m'aperçois que ce que j'avais prévu n'est pas possible.
 7. Je repère, sur mon brouillon, les objectifs de la langue que je travaille depuis le début de l'année (contrat (c)) : ceux employés dans mon texte doivent être réussis. Il n'est pas obligatoire de les employer tous.
- CE TRAVAIL PEUT ETRE FAIT SUR PLUSIEURS JOURS**
8. Je recopie.



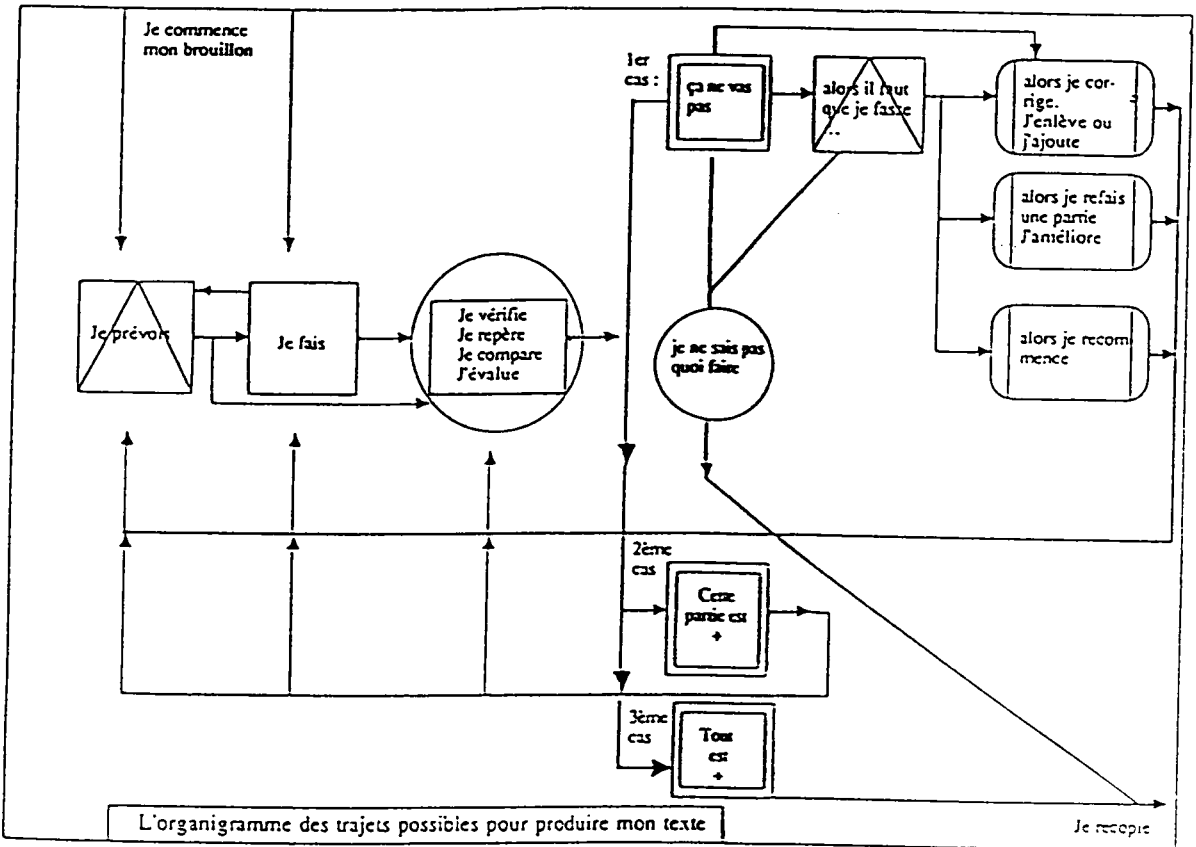
Aucun de ces ordres n'est a priori meilleur que les autres. On se contente de dégager les possibles. C'est l'apprentissage qui posera le problème de l'efficacité, et c'est le réalisateur qui en décidera à chaque tâche.

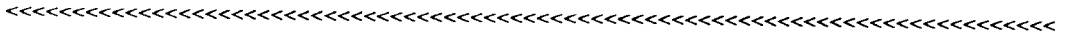
Dans ce contexte, VERIFIER est une plaque tournante, un carrefour dont toute la suite dépend. En effet, il y a trois bilans possibles suivant une vérification, trois décisions possibles :

- la partie que j'ai faite n'est pas bonne,
- elle est bonne,
- j'ai tout fait et c'est tout bon.

Se reporter à l'organigramme de la démarche de production dans le tome 2 page 47.

L'organigramme de la démarche de production
Les trajets possibles pour travailler son texte au brouillon





Quand le résultat de la vérification est négatif; dans le cas du premier bilan ci-dessus, en terme de "ça ne va pas", alors trois solutions sont possibles et combinables ; c'est l'étape d'auto-correction :

- je corrige, (j'enlève ou j'ajoute),
- je refais une partie, (j'améliore)
- et/ou je recommence tout ce que j'ai fait.

Nous dirons que l'élève s'est construit des représentations sur les méta-procédures susceptibles de favoriser ses transferts quand il dira être passé plusieurs fois par cette étape d'auto-correction pour améliorer son produit en cours de fabrication.

Ensuite, de même que si le résultat de la vérification (le bilan) est "cette partie est bonne", on peut repartir vers l'une des trois bornes du début (Prévoir-faire-vérifier-). Et cette boucle fonctionne jusqu'à ce que le bilan soit "tout est bon", alors on recopie. Sur l'organigramme du tome 2 page 47,

les opérations sont inscrites dans des vignettes de formes différentes selon leur nature, ce qui permet de faire apparaître qu'on fonctionne en effectuant cinq opérations :


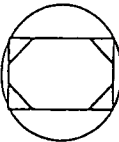
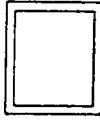

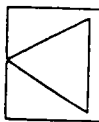





<u>1-faire les actions didactiques</u>		dont quatre opérations sont d'évaluation.
<u>2- prévoir</u>		
<u>3- vérifier</u>		
<u>4- faire un bilan</u>		
<u>5- corriger</u>		
		On voit l'importance de former à l'auto-évaluation.

Le mérite de l'organigramme, outre de montrer les trajets possibles, est de mettre en relief l'opération de vérification de la conformité, son absolu nécessité pour ne pas agir "au hasard", ainsi que la nécessité des corrections, révisions et gestions des causes de dysfonctionnement. A été placé un "je ne sais pas quoi faire " après le bilan négatif, car il ne faut pas faire croire à l'élève qu'on sache toujours remédier à une erreur, même si on l'a vue.

La prévision, sur laquelle d'habitude les conseils des enseignants insistent tant, est remise à sa place d'étape tout à fait non obligatoire, en tous cas en début de fabrication du produit : faire le plan de son produit avant de se mettre à écrire nécessite d'avoir un référentiel fixe, stable ; c'est un degré d'expertise que les élèves ne possèdent pas. Leur imposer revient à préférer une incantation.

Voir du tome 2 les consignes données aux élèves pour l'emploi de l'organigramme (la légende de l'organigramme) page 48.

Consignes pour l'élève accompagnant l'organigramme

<p>Code</p> <p> = corrections</p> <p> = vérifications</p> <p> = bilans</p> <p> = actions de la discipline</p> <p> = prévisions</p>	<p>Ma légende:</p> <p>Quand je repasse par une vignette, je change de couleur :</p> <p> 1er passage</p> <p> 2^{ème} passage</p> <p> 3^{ème} passage</p> <p> 4^{ème} passage</p> <p> 5^{ème} passage</p>
<p>! Suivre les flèches</p>	

Le travail de l'élève consiste à communiquer des traces de son trajet tel qu'il se le représente,

(voir du tome 2 les parties du devoir d'expression écrite page 49).

Adaptation des en-têtes à découper pour obtenir des traces de la fabrication du produit

Sujet :	Nom : A3	Classe	Essai N°	
Titre du support :				
J'ai déjà réussi dans la partie synthèse de la carte les critères n°				
JÉ M'ENGAGE À REUSSIR ces critères :				
c'est mon contrat d'évaluation				
N° je fais en contrôlant que c'est bien fait	
→	<p>Partie II : ma démarche de production : comment j'ai fait pour réaliser mon essai : Je colore l'organigramme, et je mets les numéros des vignettes (voir fascicule) sur la page en face, pendant tout le travail de brouillon.</p>			
→	<p>Partie III : pour pouvoir savoir d'où viennent mes erreurs, je communique des traces de l'analyse du support et de ma planification: je recopie en suivant ces deux parties de la carte d'étude,, en mettant les titres et les numéros des critères réalisés (voir p. et p. de ce livret).</p>			
I - MON ANALYSE DU SUPPORT :				
→	<p>Partie IV : mon texte, ma synthèse réalisée : conditions habituelles du secteur écrit : -/20 si non respectées</p> <p>Je fais des décrochements pour les alindas Je saute des lignes Je laisse des marges J'écris lisiblement.</p>			
Repérage de mes objectifs de langue mon texte.....	Repérages du Prof. réussites = +
(voir feuilles à coller : Appels d'aide et Résultats et conseils)				