

On serait tenté d'en conclure qu'à partir du moment où Cathy envisage que ce qu'elle fait n'est pas forcément bon et qu'elle se met à vérifier avec l'idée de corriger, d'améliorer (à l'essai 4), donc qu'à partir du moment où elle s'est construit des méta-procédures de la fabrication du produit, elle obtient de bien meilleurs résultats. Et donc il faudrait absolument faire cet apprentissage des méta-procédures, puisqu'elles permettraient la modélisation de l'auto-évaluation, le développement des auto-corrections et l'intégration des critères porteurs d'objets à transférer.

Mais à y regarder de plus près, si on étudie le nombre d'erreurs dans les phases internes, il apparaît que Cathy a, en analyse, beaucoup plus d'acquis qu'Eric. Elle sait analyser le support. Elle n'a pas de problème grave avec le maniement des outils d'analyse. Elle gère la conformité de son analyse. On peut alors interpréter bien différemment ses progrès : on peut supposer que cet auto-contrôle de l'analyse du support en train de se faire lui permet de gérer l'apprentissage de la conformité de sa démarche globale de fabrication du produit, de travailler les méta-procédures et d'acquérir un algorithme de résolution de la tâche qui lui facilite les bons résultats, algorithme qui se caractérise par l'auto-correction de son texte. Autrement dit, l'apprentissage du contrôle des méta-procédures serait subordonné à l'apprentissage de l'auto-évaluation des procédures, et en particulier de l'analyse.

Il nous faut donc différencier ceux qui ont suffisamment acquis les outils d'analyse des supports et qui savent suffisamment auto-évaluer leurs procédures didactiques et qui, débarrassés de cette gestion-là, acquerraient le contrôle des méta-procédures, de ceux qui n'arrivent pas à maîtriser suffisamment les outils didactiques d'analyse et ne pourraient pas développer leur auto-évaluation méta-procédurale. Il reste à comprendre quelle importance peut présenter l'autre phase de réalisation du produit : les prévisions de traitements.

2.4.3.3.2. Le refus de planifier, un symptôme :

Pour argumenter cette interprétation, nous avons analysé les copies de Carole et de Christelle qui refusent, toutes les deux, de planifier. Or, ce refus est en rapport avec leur maîtrise des outils d'analyse et de leur contrôle. Toutes deux font de nombreuses erreurs d'analyse : la première se construit une "bonne" représentation des méta-procédures, comportant des auto-corrections de nature variée et nombreuses, elle dessine sur son organigramme un grand nombre de boucles de régulation. La seconde se construit une moins bonne représentation méta-procédurale. Or, toutes les deux ont de mauvais résultats sur les critères de transfert, résultats en lien avec la mauvaise qualité de leurs analyses et non avec la nature de leurs représentations méta-procédurales. Christelle n'arrive pas à réaliser les critères de synthèse malgré ses auto-corrections : elle sait comment faire, mais ne gère pas la conformité de ce qu'elle fait ; elle multiplie les corrections fausses parce qu'elle traite des données inadéquates issues d'une analyse mal conduite. Carole, qui maîtrise un peu mieux l'analyse sans avoir l'idée de faire des corrections, arrive à de meilleurs (moins mauvais) résultats en synthèse

(Voir du tome 2 les tableaux de Carole et de Christelle pages 89 à 100).

Cas N°3 : Carole

| | NOM | | A3 | | | |
|--|---------------|-----|------|-----|-----|-----|
| | Carole | | 4° 1 | | | |
| mon texte : ma synthèse | mes résultats | | | | | |
| réalisations attendues | E1 | E2 | C1 | I3 | F4 | C2 |
| I - TRANSMETTRE l'essentiel de l'histoire | | | | | | |
| 1. redonner l'essentiel de l'intrigue | - | - | + | - | + | - |
| 2. et l'essentiel de la situation de la fiction | - | - | - | - | - | - |
| 3. et les signes principaux de genre et de style littéraires | - | + | + | + | + | + |
| II - RELIER les éléments retenus | | | | | | |
| 1. faire apparaître la progression de l'intrigue par la mise en page | - | + | - | - | + | + |
| 2. et les rapports logiques entre les éléments racontés | - | - | + | + | - | + |
| III - REFORMULER économiquement | | | | | | |
| 1. distancer l'énonciation | - | + | - | - | - | + |
| 2. généraliser le vocabulaire | - | - | - | - | + | + |
| 3. réorganiser la structure grammaticale des phrases | - | - | - | - | + | + |
| résultats | 0/8 | 3/8 | 3/8 | 6/8 | 4/8 | 6/8 |

Dispositif : 2 contrôles de généralisation et un contrôle de transfert en fin de parcours : "Compléter une planche de bande dessinée dont on a coupé le milieu"

| Contrôle trimestriel d'expression écrite | | Carole | A3 |
|--|---|-------------|----|
| Transfert des outils du narratif: fiche-réponses | | | |
| Reconstituer le texte racontant cette planche de BD qui a été coupée | | | |
| Critères d'évaluation : | | | |
| I. Pertinence du texte produit au support donné. | | résultats = | |
| 1. La traduction des images données est : | | | |
| a) complète..... | 1 | + | |
| b) utile..... | 1 | - | |
| c) fidèle..... | 1 | + | |
| 2. La traduction des textes de la BD est : | | | |
| a) utile..... | 1 | + | |
| b) fidèle..... | 1 | - | |
| c) correcte (langue)..... | 1 | + | |
| 3. Les épisodes ajoutés pour terminer le support sont : | | | |
| a) utiles..... | 1 | + | |
| b) compatibles avec le reste de la-BD.1 | 1 | + | |
| c) tous présents..... | 1 | - | |
| II. Cohérence de l'histoire produite : | | | |
| 1. L'intrigue du texte produit est complète : | | | |
| a) présence du tableau des actants réalisé..... | 2 | - | |
| b) d'un schéma narratif réalisé..... | 2 | - | |
| c) des possibles narratifs vraisemblables..... | 1 | - | |
| 2. La situation de la fiction est complète : | | | |
| a) caractérisations de l'espace..... | 1 | + | |
| b) du temps..... | 1 | + | |
| c) des actants..... | 1 | - | |
| 3. L'énonciation ajoutée (obligatoire pour ce support) prend en charge : | | | |
| a) les commentaires d'un narrateur extérieur utiles..... | 2 | + | |
| b) un temps de référence de la fiction continu..... | 1 | - | |

Démarche : ne suit pas ses plans d'actions, refuse de faire les planifications. Tâches d'analyse des supports : essai 1 = pas de trace - essai 2 = de nombreuses erreurs sur les outils à transférer - essai 3 = analyse bien meilleure - essai 4 = analyse très erronée.

Les algorithmes de Carole :

Résultats de Carole:

sur les outils à transférer :

| intrigue | | caractérisations | | | | énonciation | | | |
|-----------------|--------------------|------------------|-------|-------------|------------|---------------|------|-------|-------------|
| schéma narratif | tableaux narratifs | espace | temps | personnages | paragrapes | articulations | voix | focus | temporalité |
| - | - | + | + | - | - | + | + | - | - |

| tâches | réussites sur le nombre total de critères des tâches | 1,1 | 1,2 | 11,1 | 11,2 | 11,1 | 11,1,1 |
|---------------------------------|--|-----|-----|------|------|------|--------|
| essai 1 | 0/8 | - | - | - | - | - | - |
| essai 2 | 3/8 | - | - | + | + | + | - |
| contrôle 1 | 3/8 | + | - | + | - | - | + |
| essai 3 | 6/8 | + | - | + | + | + | + |
| essai 4 | 4/8 | - | - | + | + | + | - |
| contrôle 2 | 6/8 | - | - | + | + | + | + |
| contrôle de transfert | 9/17 | - | - | - | + | - | - |
| nombre de critères réussis ---> | | 2/7 | 0/7 | 5/7 | 5/7 | 3/7 | |

Carole - Essai n° 1

1

Je viens de rédiger mon texte en entier la partie : I

2

Je viens de vérifier que mon texte va bien avec la page Synthèse de la carte d'étude. J'ai vérifié en entier seulement la partie I

Il manque le bilan

3

Je viens de faire l'analyse du support entière.

4

Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude. J'ai vérifié en entier

5

Je viens de rédiger mon texte en m'aidant de mon analyse en entier.

6

Je viens de vérifier que mon texte va bien avec la page Synthèse de la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.

7

Je pense que tous les objectifs de mon contrat de langue qui sont dans mon texte sont bien employés.

Essai I

Ordre des phases : *Analyse*
 Synthèse →

Les résultats des vérifications manquent (tendance à voir tout positif)

Aucun critère réussi.

L'organigramme ne correspond pas aux vignettes

Grande importance accordée à la correction de la Langue

Carole - Essai n° 2

| | |
|---|--|
| 1 | Je viens de rédiger mon texte (ma synthèse) en entier |
| 2 | Je viens de repérer dans mon texte les objectifs de mon contrat de langue (c) |
| 3 | Je pense que tous les objectifs de mon contrat de langue qui sont dans mon texte sont bien employés. |
| 4 | Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude de seulement la partie intrigue. |
| 5 | Je suis sûr que mon texte va bien avec l'analyse du support |

| | |
|---|---|
| Essai n° 2 | Ordre des phases Synthèse → Analyse. |
| L'analyse n'est pas entièrement vérifiée | 3 critères réussis |
| Ne suit pas les conclusions de l'analyse des erreurs de l'essai précédent : ne met pas les devoirs en boucle. | |

| | |
|---|--|
| 2 | Je viens de faire l'analyse du support - la partie : I |
| 3 | Dans mon analyse du support je viens de refaire ceci : les caractérisations. |
| 4 | Je viens de rédiger mon texte en m'aidant de mon analyse |
| 5 | Je viens de refaire mon texte en entier |

| | | |
|------------|---|---|
| Essai n° 3 | 1 | Je viens de relire la carte partie : Synthèse |
|------------|---|---|

| | |
|---|--|
| 6 | Je viens de corriger mes erreurs de langue |
|---|--|

| | |
|--|-----------------------------|
| Essai n° 4 | Ordre des phases Analyse |
| Algorithme lacunaire (N° 5 : pourquoi ? et quoi ?) | |
| 6 critères réussis. | |

Pas de vignettes

- L'organigramme indique

Analyse → vérification → correction (1 boucle)
 Synthèse → vérification → correction (3 boucles)

- 4 critères réussis.

Cas n° 4 Christelle

| Réduire un texte narratif | NOM | A3 |
|--|---------------|-----------------------|
| Feuille de route | Christelle | 4° 2 |
| mon texte : ma synthèse | mes résultats | |
| réalisations attendues | | |
| I - TRANSMETTRE l'essentiel de l'histoire | | |
| 1. redonner l'essentiel de l'intrigue | - + | + - |
| 2. et l'essentiel de la situation de la fiction | - - | + - |
| 3. et les signes principaux de genre et de style littéraire | - + | + - |
| II - RELIER les éléments retenus | | |
| 1. faire apparaître la progression de l'intrigue par la mise en page | - - | + - |
| 2. et les rapports logiques entre les éléments racontés | - - | + - |
| III - REFORMULER économiquement | | |
| 1. distancer l'énonciation | - + | + - |
| 2. généraliser le vocabulaire | - - | + - |
| 3. réorganiser la structure grammaticale des phrases | - - | + - |
| résultats | 0/8 E1 E2 E3 | + 3/8 C1 E4 E5 C2 2/8 |

Dispositif : Cinq essais, deux contrôles de généralisation, un contrôle de transfert final. "compléter un texte qui a été coupé en son milieu" (support : un conte égyptien)

Démarche : ne suit pas ses plans d'actions. Refuse de planifier.
Tâches d'analyse du support : essai 1 = pas de trace - les autres essais, analyse très erronée.

Résultats de Christelle:
sur les outils à transférer :

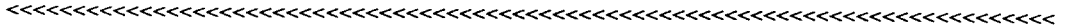
| intrigue | caractérisations | | | | | énonciation | | | | |
|----------|------------------|-------------------|----------------------|--------|-------|-------------|-------------|---------------|-------|-------------|
| | schéma narratif | tabi eau narratif | possibles narratives | espace | temps | personnages | paraphrases | articulations | focus | temporalité |
| CT | - | - | - | + | - | - | - | - | + | - |

| tâches | réussites dans les tâches | <<<<<< I,1 | critères I,2 | transférés I,3 | rabies II,1 | >>>>>> II,2 |
|-----------------------|---------------------------|------------|--------------|----------------|-------------|-------------|
| essai 1 | 0/8 | - | - | - | - | - |
| essai 2 | 3/8 | + | - | + | - | - |
| essai 3 | 5/8 | - | - | + | + | + |
| contrôle 1 | 3/8 | + | - | + | - | - |
| essai 4 | 5/8 | + | + | - | - | + |
| essai 5 | 5/8 | - | - | - | + | + |
| contrôle 2 | 2/8 | - | - | + | - | - |
| contrôle de transfert | 4/17 | - | - | - | - | - |
| | --> nombre de réussites | 3/7 | 1/7 | 4/7 | 2/7 | 3/7 |

Christelle - Essai n° 1

| | |
|--|---|
| <p>1 Je fais le critère N° I l'intrigue</p> <p>2 Je fais dans mon texte le critère N° II</p> <p>3 Je fais le critère N° III réduire les phrases</p> <p>4 Je vérifie les critères</p> <p>5 <i>Le bilan manque</i></p> <p>6 Je corrige le N° III</p> | <p>7 Je viens de repérer dans mon texte les objectifs de mon contrat de langue (c)</p> <p>8 J'ai corrigé l'objectif N° 6</p> <p>9 Je viens de repérer dans mon texte le contrat A3 page 1 de la copie : les critères que je me suis engagé à réussir.</p> <p>10 Je doute de l'emploi des critères de la carte partie 1, 3</p> <p>11 Je viens de vérifier que mon texte va bien avec la page Synthèse de la carte d'étude. J'ai vérifié en entier</p> <p>12 Je viens de m'apercevoir que je ne comprends pas le critère de la carte N° de la partie : Analyse 1, 3</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Essai 1</p> <p>Enumère les critères. Ordre des phases : S— Se sert de l'analyse pour vérifier sa synthèse. N'arrive pas à corriger.</p> <p>Aucun critère réussi</p> <p>Les vignettes ne correspondent pas à l'organigramme.</p> | <p>Essai n° 2</p> <p>1 Je prévois ce que j'emploierai dans mon texte. Je fais le plan de mon texte en entier seulement la partie : (de la page prévisions de la carte (pas de traces données)</p> <p>2 J'ai fait l'analyse du support en entier</p> <p>3 Je fais mon texte</p> <p>4 Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude. J'ai vérifié en entier</p> <p>5 Je viens de refaire mon texte un paragraphe</p> <p>6 Je viens de corriger mes erreurs de langue sur les objectifs n° 10</p> <p>Essai 2</p> <p>Ordre Planification ? —> Analyse - Synthèse</p> <p>Les vignettes ne correspondent ni à l'organigramme, ni aux traces données</p> <p>3 critères réussis</p> |
|---|--|



Les représentations méta-procédurales, même bien construites, ne semblent pas pouvoir faciliter, entraîner le développement des procédures de contrôle didactique. Alors qu'un certain seuil de maîtrise des outils d'analyse permettrait le développement des méta-procédures qui, à leur tour, permettraient l'amélioration des réalisations et d'analyse et de synthèse.

2.4.3.3.3. Les bons analystes sont bons évaluateurs :

Pour les élèves qui n'ont pas un niveau d'intégration des outils didactiques suffisant, l'apprentissage d'une représentation globale de la fabrication d'un texte n'a pas d'effet visible sur leurs résultats. Alors que pour Christophe et Pascale, qui maîtrisent assez bien l'analyse, c'est à dire qu'ils savent aller et venir du critère d'analyse de la carte d'étude à l'indicateur dans le support et qui acceptent de planifier, le développement des méta-procédures et des corrections, au cours de la réalisation des produits, se répercutent sur les résultats.

(Se reporter au tome 2, pages 101 à 113).

On se retrouve donc dans la situation indiquée par Scallon : "Le fait (...) que la non-maîtrise de certains apprentissages de base peut entraîner des difficultés subséquentes devrait nous soustraire quelque peu à la croyance durement enracinée que l'échec est dû principalement à un manque de motivation, à des dérèglements socio-affectifs ou à une quelconque déficience en aptitudes." (SCALLON, 1988, p. 254). Dans ces tâches de synthèse où il s'agit de traiter un support, la non-maîtrise des procédures d'analyse de ce support influencerait sur la gestion des auto-régulations de conformité aux critères.

(Voir dans le tome 2 la comparaison des résultats, page 114).

Le bilan de cette première période est que l'apprentissage du processus de traitement dépend de l'aisance à gérer la conformité du relevé d'informations. Si la synthèse consiste à refaire un tout avec des éléments épars, la qualité du produit synthétique est en lien avec le contrôle du choix de ces éléments. De plus, la conscience qu'il faut des régulations pour contrôler le traitement ne suffit pas pour gérer la conformité de ce traitement.

Essai n° 5

Les critères de mon contrat d'expression (A3 page 1) sont tous réussis dans mon texte : les n° II sont encore à travailler.

6

Je viens de faire l'analyse du support entière

7

Dans mon texte (ma synthèse) je viens de corriger ceci : II

8

Ordre des phases :
Synthèse → Analyse → Synthèse
5 critères réussis.

Je viens de réviser mon texte en m'aidant de la carte, la partie Synthèse

1

Je viens de corriger mes erreurs de langue sur les objectifs n° 1, 5

2

Je viens de relire la carte entière

3

Je relie le texte - support pour la 4ème fois en entier

4

Je viens de repérer dans mon texte le contrat A3 page 1 de la copie : les critères que je me suis engagé à réussir.

Essai n° 3

Je prévois ~~ce que j'emploierai~~ dans mon texte. Je fais le plan de mon texte en entier (de la page prévisions de la carte).

1

(pas de trace)

Je viens de corriger mes erreurs de langue sur les objectifs n° 11

6

Mon texte est meilleur que celui de l'essai précédent. Mon ordre de réalisation est bon.

7

Ordre des phases
Analyse → Synthèse
(confond les prévisions et l'analyse ?)
5 critères réussis.

Je viens de vérifier que mon texte va bien avec la page Synthèse de la carte d'étude. J'ai vérifié en entier

3

Je viens de repérer dans mon texte les objectifs de mon contrat de langue (C). Je n'ai vérifié que les numéros 1a/2

4

Je viens de refaire l'analyse du support la partie Intrigue

5

Essai n° 4

Pas de vignettes

L'organigramme montre 4 vérifications, 3 corrections.

Partie III

Cas n°5 Christophe :

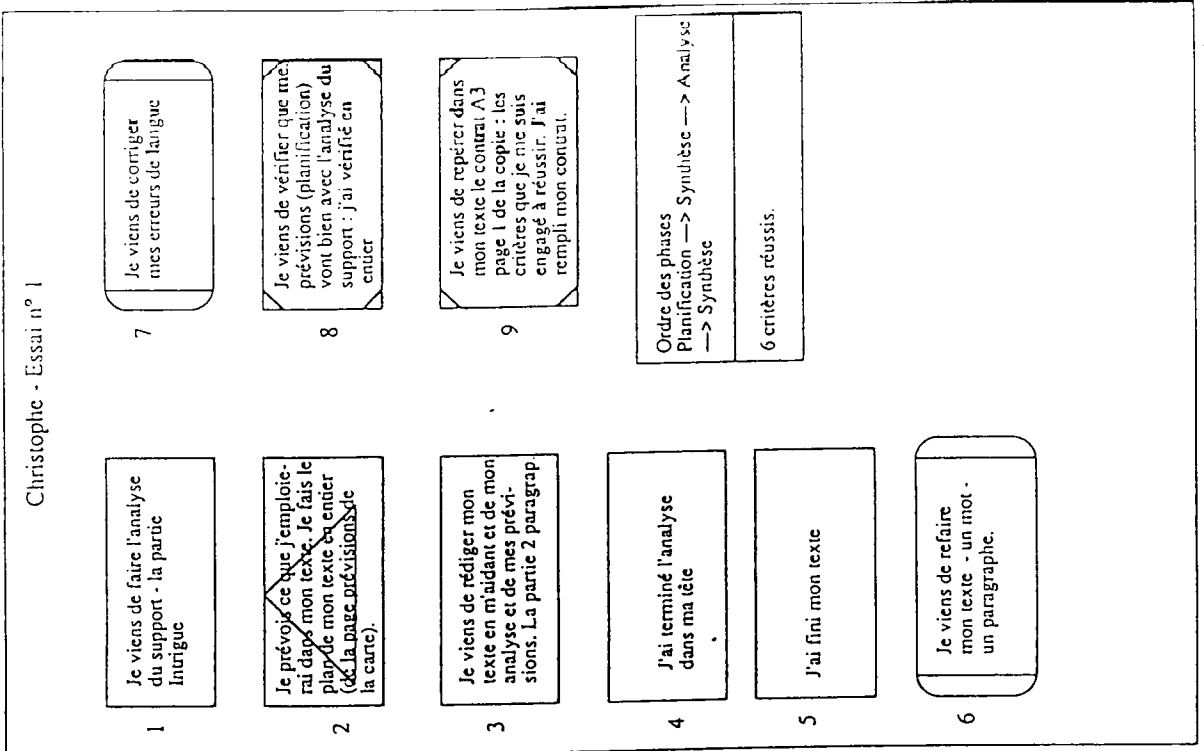
| | NOM | | A3 | |
|--|---------------|-----------|----------|-----------------|
| | Christophe | | 4°3 | |
| | mes résultats | | | |
| réalisations attendues | | | | |
| I - TRANSMETTRE l'essentiel de l'histoire | | | | |
| 1. redonner l'essentiel de l'intrigue | + | + | + | + |
| 2. et l'essentiel de la situation de la fiction | + | - | + | + |
| 3. et les signes principaux de genre et de style littéraires | + | + | - | + |
| II - RELIER les éléments relatifs | | | | |
| 1. faire apparaître la progression de l'intrigue par la mise en page | + | + | + | + |
| 2. et les rapports logiques entre les éléments racontés | - | + | + | + |
| III - REFORMULER économiquement | | | | |
| 1. distancer l'énonciation | + | + | + | - |
| 2. généraliser le vocabulaire | + | + | + | + |
| 3. réorganiser la structure grammaticale des phrases | - | + | + | + |
| Résultats | 6/8 E1 | 4/8 E2 | 7/8 C | 7/8 E4 C2 |

Dispositif : cinq essais, deux contrôles de généralisation, un contrôle de transfert final (écrire la fin d'un texte narratif qui a été coupé), une réécriture : l'essai 2.

| Évaluation | Christophe | Résultats |
|--|------------|-----------|
| Écrire la fin d'un texte narratif coupé | | |
| I Compléter l'intrigue : | | |
| 1 conserver les actants | + | + |
| 2 ajouter des actants | + | + |
| 3 compléter le schéma narratif | + | + |
| 4 compléter les possibles narratifs (ajouter des indices d'amélioration ou de dégradation du sort du héros) | + | + |
| II Compléter la situation de la fiction | | |
| 1 Les caractérisations temporelles : conserver l'époque de l'histoire et la durée | + | + |
| 2 les caractérisations spatiales : nature des lieux : ajouter facultativement des lieux ou conserver ceux du support valeur des lieux : pour le héros, en liaison avec les possibles narratifs ajouter ou conserver des indices de valeur investissements descriptifs des lieux : conserver, ajouter | + | + |
| 3 Les caractérisations des actants : identité : conserver, ajouter en liaison avec le tableau des actants et l'intrigue entière | + | + |
| les portraits : ajouter | - | - |
| les caractères : les faire évoluer | - | - |
| les objets-attributs : ajouter ou réutiliser | + | + |
| III Conserver : | | |
| 1 le genre et le style du support | - | - |
| 2 l'énonciation : statut du narrateur : représenté ou non dans l'histoire focalisation | + | + |
| temps de référence de la fiction par rapport à la narration | + | + |
| interlocuteur | + | + |

Démarche : suit ses plans d'action, planifie, bonnes analyses du support, complètes, quelques erreurs qui ne se répètent pas...

Algorithmes de Christophe :



11

Résultats :
sur les outils à transférer:

| intrigue | caractérisations | | | | | énonciation | | | | | |
|----------|------------------------|------------------------------|--------------------------------|------------|---------------|--------------------|---------------------|----------------|------|----------------------|-----------------------------------|
| | sché ma narratif | labi eau actan ciel | possi bles narrat ifs | espa ce | tempo rité | perso na ges | para gra phes | articu lons | voix | foca lisa tion | temp s de ré fé rence |
| CT | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + |

| tâches | réussites dans la tâche | 1,1 <<<<<< | 1,2 critères | 1,3 transfé rables | 11,1 | 11,2 |
|-----------------------------|-------------------------------|---------------|-----------------|--------------------------|------|--------|
| essai 1 | 6/8 | + | + | + | + | >>>>>> |
| essai 2 | 4/8 | + | - | + | - | - |
| essai 3 | 7/8 | + | - | + | + | + |
| contrôle 1 | 7/8 | + | - | + | + | + |
| essai 4 | 7/8 | + | + | - | + | + |
| essai 5 | 5/8 | + | - | + | + | + |
| contrôle 2 | 7/8 | + | + | + | + | + |
| contrôle de transfert | 13/16 | + | - | + | + | + |
| ---> réussites | 7/7 | | 3/7 | 5/7 | 6/7 | 5/7 |

| Essai n° 2 | |
|--|---|
| 1 | Je prévois ce que j'emploierai dans mon texte. Je fais le plan de mon texte en entier (de la page prévisions de la carte). |
| 2 | Je viens de faire l'analyse du support entière - la partie |
| 3 | Je viens de rédiger mon texte (ma synthèse) en m'aidant de mes prévisions en entier. |
| 4 | Je viens de vérifier que mon texte va bien avec la page Analyse de la carte d'étude. J'ai vérifié en entier seulement la partie |
| 5 | La partie III de ma planification est présente dans mon texte - est échouée |
| 6 | Dans mon texte (ma synthèse) je viens de corriger ceci : III des prévisions. |
| 7 | Je suis sûr que mon texte va bien avec - la planification que j'ai faite, - l'analyse du support. |
| Ordre des phases Planification → Analyse → Synthèse 4 critères réussis | |
| Essai n° 3 | |
| 1 | Je viens de faire l'analyse du support entière |
| 6 | La partie II de mon analyse du support est contradictoire avec mon texte. |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| 2 | Je prévois ce que j'emploierai dans mon texte. Je fais le plan de mon texte en entier (de la page prévisions de la carte). | 7 | Je viens de refaire l'analyse du support la partie II |
| 3 | Maintenant il faut que je rejette la carte d'étude de la partie Synthèse | 8 | Je suis sûr que mon texte va bien avec la planification que j'ai faite et l'analyse du support. |
| 4 | Je viens de rédiger mon texte (ma synthèse) en m'aidant de mes prévisions en entier, la partie | 9 | Mon texte est meilleur que celui de l'essai précédent, mon ordre de réélitisation est celui prévu. |
| 5 | Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y analyser : ma planification est présente dans mon texte | Ordre des phases Analyse → Planification → Synthèse 7 critères réussis | |
| Essai n° 4 | | | |
| 1 | Je viens de faire l'analyse du support | 7 | Je doute de l'emploi des critères de la carte partie Synthèse numéro III |

Partie III

Essai n° 5

| | | | |
|---|--|---|--|
| 1 | J'ai fait l'analyse du support | 6 | Je viens de refaire mon texte un paragraphe sur les espaces |
| 2 | J'ai prévu ce que je vais garder dans mon texte | 7 | Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y employer ma planification |
| 3 | Je viens de vérifier que mes prévisions vont bien avec la carte d'étude. J'ai vérifié en entier. | 8 | La planification est présente dans mon texte, est réussie. |
| 4 | Ma prévision est bonne | 9 | Mon texte est meilleur que celui de l'essai précédent ma bon . Mon ordre de réalisation est bon. |
| 5 | Je rédige | | Ordre des phases Analyse → Planification → Synthèse |

107

| | | | |
|---|--|--|--|
| 2 | Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude. J'ai vérifié en entier | 8 | Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y employer : sa planification. |
| 3 | Je prévois ce que j'emploierai dans mon texte. Je fais le plan de mon texte en entier (de la page prévisions de la carte). | 9 | Dans mon texte (ma synthèse) je viens de corriger ceci : le III |
| 4 | Je prévois que mon texte va bien avec mon analyse | 10 | Je suis sûr que mon texte va bien avec la planification que j'ai faite et avec l'analyse du support. |
| 5 | Je rédige le texte | 11 | Je viens de repérer dans mon texte les objectifs de mon contrat de langue (c) ceux employés sont justes, je les ai vérifiés. Je n'ai vérifié que les numéros |
| 6 | Je viens de repérer dans mon texte le contrat A3 page 1 de la copie : les critères. Je me suis engagé à réussir. | 12 | Je pense que tous les objectifs de mon contrat de langue qui sont dans mon texte sont bien employés. |
| | | Ordre des phases Analyse → Planification → Synthèse 7 critères réussis | |

Cas n°6 Pascale :

| Actualiser un texte narratif | NOM | A3 | | | | | |
|---|---------|-----|------|----|-------|-------|-------|
| Feuille de route | Pascale | 6°2 | | | | | |
| réalisations attendues | | | | | | | |
| I - Transposer l'intrigue | | | | | | | |
| 1. transposer le rôle des personnages, objets ou sentiments | | + | + | + | + | + | + |
| 2. transposer l'ordre logique | | + | + | + | + | + | + |
| II - Moderniser les caractérisations | | | | | | | |
| 1. époque plus récente | | + | + | + | + | + | + |
| 2. moderniser nature des lieux | | - | + | + | + | + | + |
| 3. moderniser les descriptions des lieux | | - | + | + | + | + | + |
| 4. moderniser l'identité des personnages | | - | + | + | + | - | + |
| 5. moderniser les portraits | | - | + | + | + | - | + |
| 6. moderniser les objets-attributs | | - | + | + | + | + | + |
| III - Reprendre les éléments à conserver | | | | | | | |
| 1. énonciation | | + | - | + | + | + | + |
| 2. durée | | + | + | + | + | + | + |
| 3. genre | | - | - | + | + | + | + |
| 4. style | | + | - | + | + | + | + |
| Résultats | 6/12 | E1 | 9/12 | E2 | 12/12 | 10/12 | 10/12 |

Dispositif : trois essais, deux contrôles de généralisation, un contrôle de transfert final (réduire un mythe).

| Réduire un texte narratif | Pascale, contrôle |
|--|-------------------|
| évaluation | résultats |
| 1. donner l'essentiel de l'intrigue les étapes du schéma narratif les rôles des acteurs l'évolution du sort du héros | + |
| 2. donner l'essentiel des informations sur les personnages les lieux le temps | + |

| | |
|---|---------------|
| III restituer les indices de genre et de style | - |
| IV relier les éléments recueils : par la mise en page par l'emploi de mots de liaison | + + |
| V reformuler économiquement : 1 traduire l'énonciation narrateur extérieur style indirect 2 généraliser le vocabulaire 3 réduire la structure des phrases phrases complexes propositions relatives tournures impersonnelles pronominalisation | + - - + + + + |

Démarche : suit ses plans d'action, donne des traces de toutes les phases de la tâche, analyse du support : beaucoup d'erreurs à l'essai 1 puis à partir de l'essai 2 très peu d'erreurs.

Résultats : sur les outils à transférer :

| intrigue | | caractérisations | | | | énonciation | | | |
|-----------------|------------------|------------------|-------|-----------|------------|---------------|---------|-----------|-------------|
| schéma narratif | tableau narratif | espace | temps | personnes | paragrapes | articulations | liasons | fonctions | temporalité |
| + | + | + | + | - | + | + | + | + | + |

en appliquant le même barème que pour Eric :

| tâches | critères hiérarchisés, note sur 20 |
|----------|------------------------------------|
| essai 1 | 10,83 |
| essai 2 | 17,5 |
| essai 3 | 20 |
| essai 4 | 16,66 |
| contrôle | 16,66 |

Les résultats de Pascale (total des réussites = 81,65) sont bien meilleurs que ceux d'Eric (45,76).

Partie III

111

Essai n° 2

| | | | |
|---|--|--|--|
| 1 | Je fais l'analyse du support | 6 | Je rédige mon texte |
| 2 | Je vérifie avec la carte partie Analyse | 7 | Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y employer : ma planification. |
| 3 | L'analyse est bonne | 8 | Dans mon texte (ma synthèse) je viens de corriger ceci : les personnages. |
| 4 | Je prévois les changements de support | 9 | Je viens de corriger mes erreurs de langue sur les objectifs n° 1,6 |
| 5 | Je vérifie avec la carte partie Prévisions | Ordre des phases Analyse → Planification → Synthèse | |

| | | | |
|------------|---------------------------|---|--------------------------------|
| Essai n° 3 | | | |
| 1 | Je relis le texte support | 7 | Je rédige mon texte une partie |

Pascal - Essai n° 1

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | Je rédige mon texte | 7 | Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y employer : ma planification |
| 2 | Je relis la carte entière | 8 | Je viens de refaire mon texte en entier, une partie |
| 3 | Je fais l'analyse du support | 9 | Je relis le texte - support pour la 5ème fois en entier |
| 4 | Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude. J'ai vérifié en entier | 10 | Je viens de comparer mon texte et le support |
| 5 | Dans mon analyse du support je viens de refaire ceci : les caractérisations. | 11 | C'est bon |
| 6 | Je fais les prévisions | Ordre des phases Synthèse → Analyse → Planification → Synthèse | |

Comparaison du nombre de critères porteurs de transferts réussis (mis sur 20, donc quel que soit le nombre de devoirs)

| critères | I,1 | I,2 | I,3 | II,1 | II,2 |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Cathy | 12 | 04 | 15 | 17,5 | 17,5 |
| Carole | 05,71 | 0 | 14,28 | 14,28 | 08,57 |
| Christelle | 08,57 | 02,85 | 11,42 | 05,71 | 08,57 |
| Christophe | 20 | 08,57 | 14,28 | 17,14 | 14,28 |

Carole et Christelle performant moins bien que Cathy (total : 66) et sensiblement aussi mal l'une que l'autre (total : 42,84 et 37,12). Christophe = 74,27, a le meilleur score.

Si on reprend toutes les performances aux contrôles de transfert :

| | intrigue | | | | | caractérisations | | | | | énonciation | | | | |
|------------|-----------------|--------------------|-------------|-------------------------|--------|------------------|-------------|-------------|---------------|--------|-------------|-------|------------|--|--|
| | schéma narratif | tableaux narratifs | évaluations | possibilités narratives | espace | temps | personnages | paraphrases | articulations | unités | fonction | liste | tempérence | | |
| Cathy | - | + | + | + | - | + | - | + | + | + | + | + | + | | |
| | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | | |
| | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | | |
| Carole | - | - | - | - | + | + | - | - | + | + | - | - | - | | |
| Christelle | - | - | - | - | + | - | - | - | - | + | + | + | - | | |
| Christophe | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | | |
| Pascale | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | - | - | + | | |

On voit que l'outil "caractérisations des personnages" est le plus souvent échoué. La maîtrise des trois outils sur l'intrigue semble liée à de bons scores sur les autres outils, les élèves ayant de mauvais résultats les échouent

2.4.3.4. Interprétation :

Il a semblé pertinent, au vue de ces analyses des traces d'auto-contrôle des outils didactiques et des méta-procédures, de décider que l'auto-évaluation de ces dernières, l'auto-contrôle des stratégies méta-procédurales, des démarches de production n'était apparemment profitable aux élèves concernés que si cette auto-évaluation des méta-procédures se greffait sur un tronc solide d'auto-évaluation des outils didactiques, et qui plus est, si leurs performances en analyse étaient suffisantes.

L'entraînement déterminant devient donc l'analyse des supports. De sa maîtrise dépend la possibilité de planifier et de développer les auto-corrrections. L'apprentissage fondamental des élèves reste l'acquisition d'outils d'analyse, peut-être parce que cet apprentissage n'a pas été suffisamment conduit à l'école primaire et/ou qu'une possibilité globale à conduire une analyse serait nécessaire pour conduire des opérations d'évaluation. L'évaluation serait bien une tâche intermédiaire entre l'analyse et la synthèse (BONNIOL, 1981) mais de plus, l'entraînement à l'évaluation serait un accélérateur de l'apprentissage de la synthèse, à condition qu'un socle d'analyse suffisamment solide soit installé.

2.4.3.5. Décisions :

Il ne faudrait pas en conclure qu'on devrait dans un premier temps, apprendre l'analyse, puis dans un second temps, apprendre à conduire des évaluations pour réaliser des synthèses, ce qu'une lecture des taxonomies d'objectifs peut laisser entendre (DE CORTE, 1973, GUILFORD 1967 dans DE LANDSHEERE, 1982). Et ce, d'abord parce que l'analyse se développe aussi grâce à des tâches d'évaluation. Ensuite parce qu'on risquerait d'en revenir à des dispositifs consacrés à l'analyse au détriment de la synthèse, puisque les tâches complexes comportent et analyse et synthèse ; leur apprentissage serait reculé, ce qui n'est pas pensable. On ne peut attendre le lycée pour entraîner à la synthèse, on l'utilise dès le primaire ! Il ne s'agit donc pas de remettre en question le choix des tâches ni l'utilité d'entraîner aux tâches complexes. Il s'agit d'un problème stratégique : comment articuler les apprentissages.

Les enseignants concernés ont vivement ressenti l'importance des apprentissages d'analyse. La lourdeur des outils d'apprentissage des méta-procédures les a effrayés. Et il nous a semblé qu'il ne s'agissait pas d'une "stratégie de survie" ("survival strategy", WOODS, 1990) visant la protection de l'enseignant et choisie au détriment d'une stratégie pédagogique centrée sur l'élève ("teaching strategy"). Nous avons ensemble décidé que l'énormité des outils d'auto-évaluation mis à la disposition des élèves jouait le rôle inverse de celui attendu pour les élèves n'ayant pas de procédure d'analyse suffisamment fixes. Nous retrouvons la dérive de logique : à vouloir armer l'élève pour la réussite en lui donnant tous les outils, on en arrive à étouffer l'initiative et à provoquer des erreurs.

Les enseignants ont donc décidé d'alléger le matériel, d'insister sur l'apprentissage didactique et de reconsidérer l'outil central, la carte d'étude, pour lui faire tenir le rôle d'incitation à la réussite. Il semble bien que tout conduire de front comme nous l'avons essayé ne profite qu'à ceux qui ont un degré suffisant de maîtrise de l'analyse. Il a donc été décidé de chercher des moyens pour faciliter l'intégration de l'analyse par ceux qui en ont besoin, à condition que ce soit dans l'effectuation des tâches de synthèse qu'on détecte ces élèves-là. Carole, Christelle et Eric auraient dû, si leur enseignant avait eu le temps d'analyser leurs démarches, avoir un apprentissage simultané supplémentaire en analyse.

De plus, le problème vient du matériel peu maniable pour l'élève : les vignettes sont trop réduites, difficiles à lire ; elles sont en trop grand nombre ; elles sont trop longues à lire et

interrompent trop le travail. L'essai d'expression écrite est compliqué : les tâches d'analyse et de planification demandent de manier un nombre trop important de documents. Les élèves consciencieux mettent deux à trois heures pour faire leur travail. Il fallait alléger tout ce matériel.

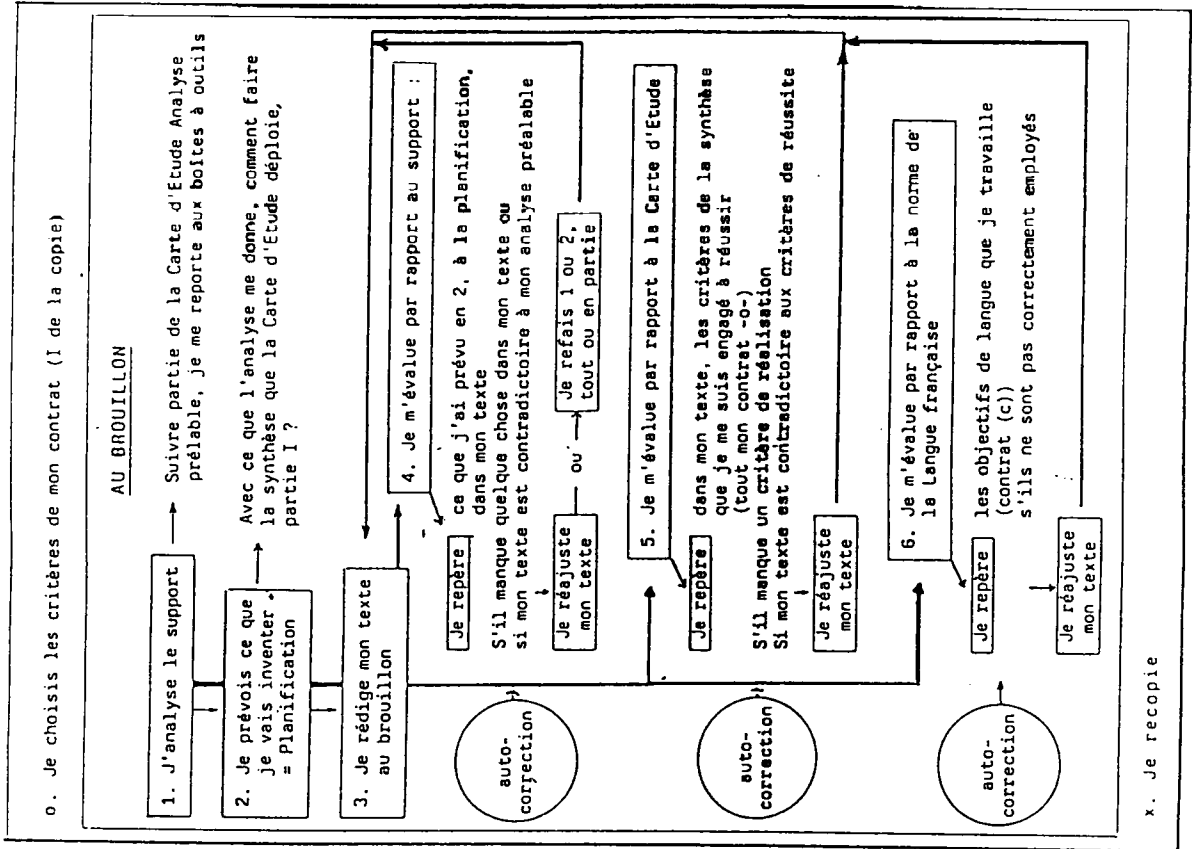
Enfin, les difficultés viennent de la fabrication des cartes d'étude de synthèse : elles sont construites selon une logique de la tâche découverte à grand peine, avec leurs trois blocs principaux de procédures selon l'image de l'iceberg : la synthèse dont les traces sont les seules visibles dans le produit est la partie apparente. Sous la copie, dans le brouillon se font les travaux déterminants d'analyse et de planification. Il apparaît qu'avoir ainsi découpé, en toute logique, les procédures et les avoir transformées en tâches induisent les élèves qui réussissent le mieux aux essais, à adopter l'algorithme de résolution suivant : analyse du support puis prévisions de traitements puis recombinaison des éléments, lequel algorithme hache la réalité de l'écriture. Comme si cette logique de la tâche était trop analytique et participait encore d'une reconstruction rationnelle.

(Se reporter au tome 2 pages 116, 117 à l'algorithme choisit par les élèves dans l'algorithme proposé).

L'erreur consiste-t-elle tout simplement dans le fait d'avoir découpé en blocs ce qui se donne à vivre dans un continuum ? La carte d'étude ainsi conçue ne correspond pas à l'activité d'écriture, ce qu'on savait ; elle sert d'abord à dévoiler les outils donnés à apprendre. On attendait que l'activité se rationalise avec la carte, que la carte serve de repère pour ne rien oublier, pour se donner des principes d'organisation du type : "il faut vérifier, il faut corriger" ... mais c'est ce que l'organigramme donne. Il semble donc qu'il y ait interférence entre ces deux outils, brouillage parce qu'on a transformé les phases de la tâche complexe en tâches. Il y a redondance entre les documents. Des informations données par l'organigramme n'ont pas besoin de se retrouver dans la carte. Il faut alléger les cartes d'étude.

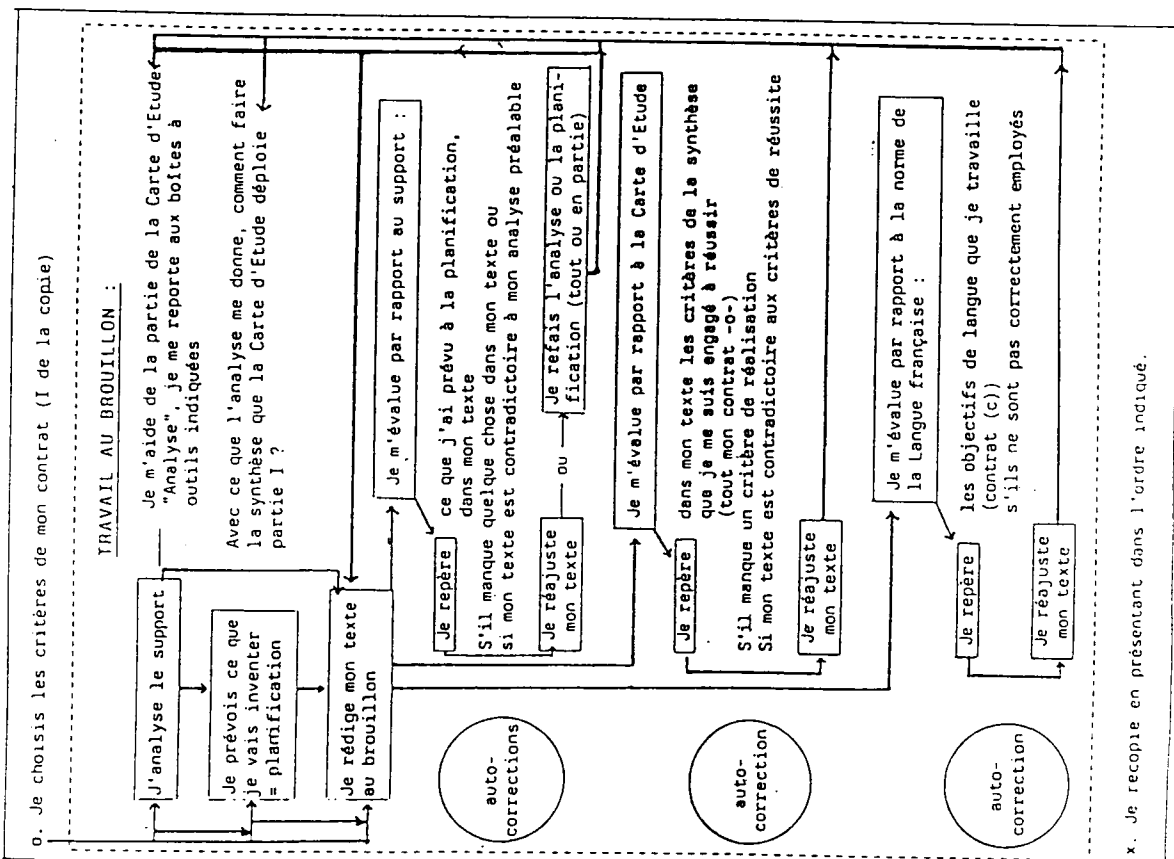
Partie III

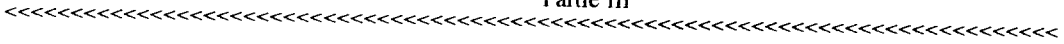
L'algorithme qui a été adopté par les élèves performants est plus simple et linéaire, la réussite dépend de la qualité de l'analyse :



Conclusion de l'analyse qualitative

L'algorithme du travail au brouillon qui était préconisé :





Partie III, première expérimentation.

3. Vivre les cycles didactiques, seconde période, l'instrumentation souple :

Au bout du voyage, il est beaucoup moins question de savoir que de voir dans le vide .

Kennet WHITE.

3.1. LES REGULATIONS DU PROCES DE FORMATION :

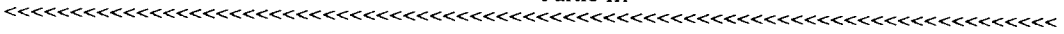
Le terme de procès est emprunté à la linguistique : "Les linguistes désignent généralement sous le nom de procès (lat. processus, de procedere : s'écouler, se dérouler) les formes diverses que prend une de ces notions : actions (ex: boire) - états (ex: dormir) - modifications (ex: pâlir) dans la conjugaison d'un verbe" (WAGNER ET PINCHON, 1973, p. 224). Il nous semble que le pédagogique est bien une conjugaison d'actions, d'états et de modifications, sous des formes diverses se déroulant dans ces cadres morphologiques que constituent les contraintes réelles d'exercice (nombre d'élèves, origine, nombre d'heures, etc). On pourrait d'ailleurs dire que si la didactique s'occupe en priorité des produits, l'évaluation formative s'occupe de leurs procédures et la pédagogie, des variations du procès : le procès pédagogique organise le vécu du dispositif.

Nous allons voir maintenant quels sont les réajustements qui ont été introduits avec les élèves, pour les élèves, sur le dispositif de formation.

Les objectifs des régulations faites sur le dispositif sont d'une part, l'efficacité, chaque réajustement intervenant pour faire disparaître des erreurs relevées, persistantes, et d'autre part, l'efficacité, le bien-être des personnes concernées. Il apparaît que l'ensemble des modifications qui s'en suivirent concernèrent la dernière phase du dispositif "phase de contrôles" : les procédures d'aide à la construction des représentations de la conformité du produit ont été injectées dans les deux premières phases. En même temps qu'on construit les représentations de la logique de la tâche, on s'est mis à construire l'auto-évaluation sur les procédures. Le résultat fut un allègement des outils d'auto-évaluation et un autre statut de la carte d'étude.

3.1.1. Révisions des apprentissages conduits :

A ce moment de notre recherche, le dispositif d'apprentissage comporte deux grands mouvements : la construction de la carte d'étude de la tâche complexe porteuse du cycle et l'utilisation de cette carte comme outil d'auto-contrôle pour réaliser des devoirs d'entraînement appelés "essais" : des produits, remonter à la carte puis, de la carte, passer à des productions. Cette carte est construite avec l'aide de l'élève qui évalue des devoirs d'élèves et des textes d'auteurs. Elle a été organisée en ensembles de critères portant sur les trois phases de la tâche : l'analyse du support, les prévisions de traitement, la synthèse finale. Dans la période des essais, l'élève explore la classe de problème que la carte couvre, en utilisant les critères pour transformer un texte support. Il doit donc faire le double apprentissage du va-et-vient entre les critères de la carte et les indicateurs du support et celui du va-et-vient entre les critères et leurs actualisations dans sa production.



Il s'était imposé aux enseignants que les deux phases internes à la synthèse étaient à l'origine de la grande majorité des erreurs. Il fallait entraîner davantage au passage des critères de la carte d'étude aux indicateurs du support et aux actualisations de ces critères dans un produit particulier. Cette régulation de l'apprentissage de la réversibilité des critères s'est faite en deux étapes : elle concerne l'emploi des "fiches-réponses" auparavant données en fin de contrôle, elles devinrent des "fiches-lecture" discutées après les essais ; puis des supports de tâches d'anticipation avant toute production de la synthèse. On est passé, ce faisant, d'une vérification des écarts à un échange dynamique construisant les représentations des procédures et répondant aux interrogations de DE PERETTI (1982) : "L'évaluation formative est-elle située dans une perspective de conformité de jugements ? (Je sais bien qu'il importe de réduire les écarts entre les performances attendues et celles qui sont réalisées, par suite d'apprécier de façon cohérente les écarts). Mais j'aurais aimé que ce qualificatif de "correct", qui reprend le notion de "correction", ait des connotations plus dynamiques et qu'il désigne la possibilité pour un élève de coopérer avec des adultes pour élaborer en commun des critères d'évaluation, c'est à dire des repères pour canaliser et fortifier la mise en oeuvre de ses moyens ("auto-nomie", les lois de l'individu)."

L'idée s'est donc imposée de faire intervenir, dès la période d'entraînement et non plus en correction du contrôle, les fiches "auto-correctives" donnant, sur un support précis, la version de l'enseignant des critères de la carte préalablement construite.

Se reporter dans le Tome 2 à un exemple de ces fiches-lecture pour la tâche Actualiser un texte narratif, sur le support "Les oies du capitole" pages 120 à 124.

A chaque essai, une "fiche-lecture" fut proposée le jour où l'élève devait rendre son travail, avant que l'enseignant ne ramasse les copies. Ces fiches-lecture ne portent plus sur la synthèse finale, mais sur l'analyse du support et la planification. En fait il s'agit, surtout pour la planification, de dessiner les contours des possibles faisables, plutôt que de donner une réponse.

Le premier principe d'emploi de ces fiches est que l'élève ne doit pas se contenter de recopier ou de barrer ses réponses fausses par rapport à ces fiches-lecture. Comme pour toutes les fiches-réponses mises en circulation dans la classe dans d'autres secteurs (pour les exercices de remédiation de langue, par exemple), il doit d'abord comprendre où se situe exactement la différence avec son propre travail, le marquer dans sa marge : c'est le critère qui est objet de la correction. L'élève est invité à discuter la pertinence des indicateurs relevés dans le support.

Ensuite, second principe d'emploi de cet outil : ne pas être systématiquement d'accord avec la fiche de l'enseignant ; surtout en ce qui concerne l'analyse de l'intrigue du texte narratif (le schéma narratif ayant été découvert comme un outil de lecture donc d'interprétation du texte et non comme une grille). Chaque fois que l'élève doute de la différence, il vient en discuter avec l'enseignant et, si plusieurs élèves ont le même problème, on passe pour comprendre à un travail de groupe. Toute revendication est valorisée si elle donne lieu à un débat dans la classe, l'enseignant se contentant la plupart du temps de laisser un autre élève répondre. La tâche de l'élève est d'abord de prouver ce qu'il avance, par le relevé d'indicateurs précis, puis de repérer les contraintes que le support implique, contraintes qui vont déterminer la synthèse finale.

La fiche-lecture donnée à discuter :

| | | |
|--|--------|----|
| Pour actualiser un texte narratif | Page 1 | A3 |
| Fiche-lecture | | |
| A - Analyse du support : les oies du Capitole (ligne 1 à 21 "repos") | | |
| 1 L'analyse l'intrigue du support 1,1. les actants | | |

```

graph TD
    Destinateur[La guerre] --> Objet[Défendre Rome assiégée]
    Destinateur --> Sujet[Romains]
    Sujet --> Opposant[Gaulois - silence]
    Sujet --> Ajuvant[Oies qui orient Le consul muraille - flèches pierres]
    
```

1,2. les actions et leur valeur

| | | | | | | | | | | |
|---|---------------|-------------|------------------|---------|----------------------------|-------------|------------------|-----------------|-------------------|---------------|
| 1 | Rome assiégée | Nuit claire | Gaulois décident | silence | Gaulois montent sans bruit | Oies orient | Consul se défend | Gaulois tombent | Retour du silence | Rome assiégée |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |

2 | L'analyse l'énonciation

1. voix narrative : narrateur extérieur : n'est pas personnage.
2. focalisation : récit non focalisé. Le narrateur sait tout.
3. Temps de référence : le passé : "yit" "profitèrent".

Un exemple de fiche-lecture le texte-support :

Les oies du capitole

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

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

Titre-Livre
"Histoire romaine", Livre 5
Chapitre 47
Ed. Garnier

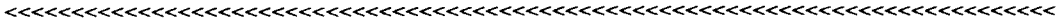
1. Le Capitole (ou mont Capitolin) : l'une des sept collines de Rome où s'élevait le temple de Jupiter, de Junon et la Citadelle.
2. En le cherchant des leurs : en lui passant leurs armes pour escalader les passages difficiles.
3. Les oies sacrées de Junon : selon Plutarque (autre grand historien de Rome), les oies souffraient également de la famine : "tenues en éveil par la faim et agitées, elles s'aperçurent vite de l'entrée des Gaulois". (Cam, 27).
4. Une grêle de traits : une "pluie" de projectiles.

| 3 | <p>J'analyse les caractérisations</p> <p>3.1. temporelles a - <u>temps du calendrier</u> : l'Antiquité romaine - les oies sont sacrées. Les armes. b - <u>temps de l'horloge</u> : la nuit, quelques heures, implicite.</p> <p>3.2. spatiales</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nature des lieux</th> <th>Valeurs</th> <th>Descriptions</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>la muraille la falaise</td> <td>- pour Gaulois (passage difficile) mais + aussi car ils arrivent à l'escalader</td> <td>non</td> </tr> <tr> <td>dans l'enceinte dans Rome dans le Capitole (colline fortifiée)</td> <td>- pour Gaulois à cause des oies se font battre</td> <td>non</td> </tr> </tbody> </table> <p>3.2. caractérisation des actants</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>identité</th> <th>descriptions</th> <th>caractères</th> <th>objets attributs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Les Romains</td> <td>aucune</td> <td>/</td> <td>Combats courageux leurs armes</td> </tr> <tr> <td>Le Consul Marcus Manlius</td> <td>/</td> <td>/</td> <td>célèbre par ses exploits bouclier</td> </tr> <tr> <td>Gaulois</td> <td>/</td> <td>/</td> <td>rusés leurs armes</td> </tr> <tr> <td>Les oies</td> <td>/</td> <td>/</td> <td>sont sacrées dédiées à Junon leur cri</td> </tr> </tbody> </table> <p>4 Classifier le texte Genre : récit historique (cette histoire est présentée comme vraie (?)) Style : réalisme (égarer)</p> | | Nature des lieux | Valeurs | Descriptions | la muraille la falaise | - pour Gaulois (passage difficile) mais + aussi car ils arrivent à l'escalader | non | dans l'enceinte dans Rome dans le Capitole (colline fortifiée) | - pour Gaulois à cause des oies se font battre | non | identité | descriptions | caractères | objets attributs | Les Romains | aucune | / | Combats courageux leurs armes | Le Consul Marcus Manlius | / | / | célèbre par ses exploits bouclier | Gaulois | / | / | rusés leurs armes | Les oies | / | / | sont sacrées dédiées à Junon leur cri |
|---|--|--------------|--|---------|--------------|---------------------------|--|-----|---|--|-----|----------|--------------|------------|------------------|-------------|--------|---|----------------------------------|--------------------------|---|---|--------------------------------------|---------|---|---|----------------------|----------|---|---|--|
| Nature des lieux | Valeurs | Descriptions | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| la muraille la falaise | - pour Gaulois (passage difficile) mais + aussi car ils arrivent à l'escalader | non | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| dans l'enceinte dans Rome dans le Capitole (colline fortifiée) | - pour Gaulois à cause des oies se font battre | non | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| identité | descriptions | caractères | objets attributs | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Les Romains | aucune | / | Combats courageux leurs armes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Le Consul Marcus Manlius | / | / | célèbre par ses exploits bouclier | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gaulois | / | / | rusés leurs armes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Les oies | / | / | sont sacrées dédiées à Junon leur cri | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

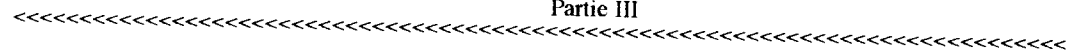
.../...

| 1 | <p>B - Planification pour le texte actualisé</p> <p>Prévoir l'intrigue de son texte</p> <p>1. Prévoir les actants Avoir fait un tableau actanciel avec le même nombre d'actants que dans le support, les mêmes rapports entre eux ; avec des actants plus modernes (deux groupes s'affrontent).</p> <p>2. Prévoir les actions Avoir fait un schéma narratif simple avec le même nombre d'actions que dans le support, les mêmes rapports des actions entre elles ; en plus modernes.</p> <p>3. Prévoir la valeur de ces actions Avoir fait le même graphique des possibles narratifs réalisés que dans le support.</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--------------------------------|--------|-------------|---|--|--|----------|-------------|-----------|-----------|---|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| 2 | <p>Prévoir l'énonciation</p> <p>1. Conserver un narrateur extérieur qui emploiera <u>ils</u> pour désigner le héros.</p> <p>2. Prévoir de conserver la même focalisation : récit non focalisé.</p> <p>3. Prévoir de conserver le même temps de référence : le passé.</p> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | <p>Prévoir les caractérisations</p> <p>1. Temporelles a - calendrier : choisir une époque plus moderne, dire laquelle b - horloge : garder la nuit, en quelques heures : la durée.</p> <p>2. Spatiales</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nature des lieux</th> <th>Valeur</th> <th>Description</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- nommer un lieu de la montée vers un autre lieu connoté et défendu</td> <td>prévoir de conserver les mêmes valeurs que dans le support, les redire</td> <td>les mêmes absences de description de ces lieux</td> </tr> </tbody> </table> <p>3. Caractérisations prévues pour les actants de son texte</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Identité</th> <th>Description</th> <th>Caractère</th> <th>Attributs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>deux groupes qui s'affrontent, les nommer</td> <td>les attaquants les défenseurs</td> <td>devront être rusés courageux</td> <td>nomme l'équivalent des armées.</td> </tr> </tbody> </table> | | Nature des lieux | Valeur | Description | - nommer un lieu de la montée vers un autre lieu connoté et défendu | prévoir de conserver les mêmes valeurs que dans le support, les redire | les mêmes absences de description de ces lieux | Identité | Description | Caractère | Attributs | deux groupes qui s'affrontent, les nommer | les attaquants les défenseurs | devront être rusés courageux | nomme l'équivalent des armées. |
| Nature des lieux | Valeur | Description | | | | | | | | | | | | | | |
| - nommer un lieu de la montée vers un autre lieu connoté et défendu | prévoir de conserver les mêmes valeurs que dans le support, les redire | les mêmes absences de description de ces lieux | | | | | | | | | | | | | | |
| Identité | Description | Caractère | Attributs | | | | | | | | | | | | | |
| deux groupes qui s'affrontent, les nommer | les attaquants les défenseurs | devront être rusés courageux | nomme l'équivalent des armées. | | | | | | | | | | | | | |

Partie III

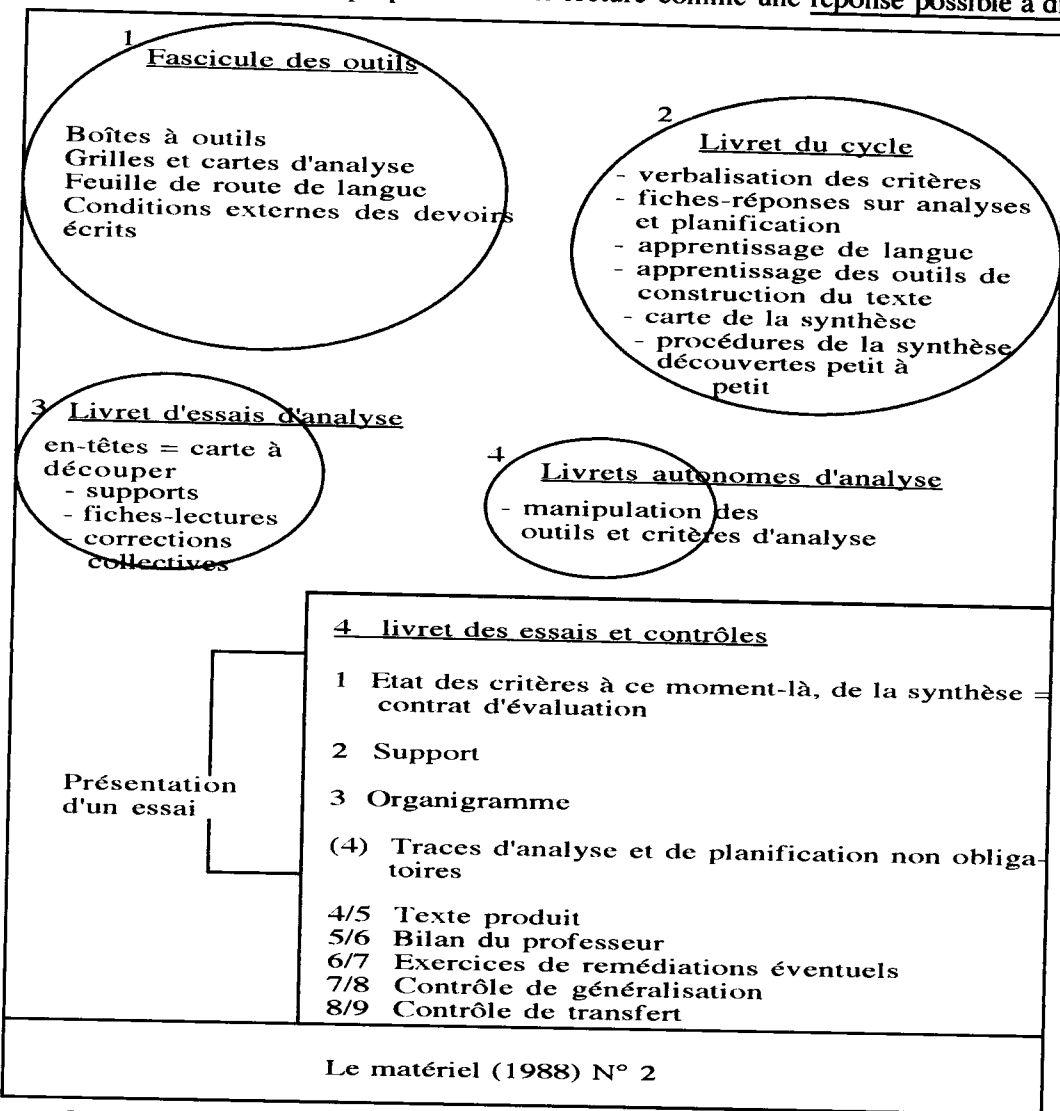


| | | | | |
|---|--|----|--|---|
| | les défenseurs au- front un chef. Le nommer | | il a été célèbre le prévoir | nommer l'équi- valent du bou- clier |
| | dans le camp des attaqués, nommer un équivalent mo- derne des oies | .. | elles devront avoir été épar- gnées (on n'a pas mangé les oies malgré la faim) Ce doit être un acte religieux | nommer l'équi- valent de leur cri qui va sau- ver les attaqués |
| 4 | <p>Classer le texte actualisé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prévoir de conserver le même genre que le support : récit historique, faits présentés comme vrais. - Prévoir de changer le style, dire quel style tu vas employer et donner une liste d'indices du style choisi. | | | |



Le nombre des essais de réalisation de la tâche complexe a pu être ainsi fortement diminué, mais on a demandé à ceux qui n'étaient pas à l'aise avec les outils d'analyse et qui s'apercevaient dans ces séances de discussion des fiches-lecture, de ne rendre comme essai que les phases internes, sans faire la synthèse finale.

L'idée est venue ensuite de faire faire à tous, et pas forcément par écrit, ce travail de recherche précise des indicateurs dans un texte à partir de la fiche-lecture de l'enseignant avant qu'ils n'aient fait leur texte, "à blanc", en tâche de planification, sur le mode du "Si vous aviez à traiter ce support, quelle analyse et quelle planification feriez-vous ? ", de leur faire produire cette partie du travail et de proposer la fiche-lecture comme une réponse possible à discuter.



Les enseignants ont éprouvé l'importance décisive de la **maîtrise des outils d'analyse** : les **critères de synthèse deviennent des opérateurs de synthèse quand l'analyse est auto-contrôlée**. Il a été alors décidé que tous les élèves feraient un livret d'analyse de textes à part et le continueraient **en parallèle** sur des supports différents ou sur les mêmes supports que pour les essais de la tâche porteuse du cycle, tout au long du dispositif.

Le nombre de ces travaux d'analyse dépend de la qualité des produits rendus, tous ne feront pas autant de devoirs d'analyse.

Voir dans le tome 2 page 126 à 131 les en-têtes à découper dans la carte d'analyse pour le livret simultané d'analyse du narratif.

Ces livrets d'analyse entraînent l'élève aux critères de l'analyse du support de la tâche complexe ; analyser ici signifie se servir des critères d'analyse, gérer les indicateurs qui manifestent que ce texte appartient bien à une classe de textes (ici le narratif, ailleurs le descriptif). L'essai a donné lieu à deux dispositifs d'apprentissage.

Le cycle didactique aboutit à conduire des dispositifs simultanés et non plus énumérés.

Le livret d'analyse, en-têtes

| | |
|---|--|
| en-têtes pour analyser un texte narratif découper-coller aux doubles traits. | Page 1 |
| 1. l'analyse l'intrigue du texte : | |
| Je fais.....en | contrôlant..... que c'est bien fait |
| ANALYSER LE RÔLE DES PERSONNAGES, OBJETS OU SENTIMENTS — PAR RAPPORT A L'ACTION AVEC LE TABLEAU ACTANCIEL | |
| 1 Déterminer le (ou les) sujet(s) : celui (ou ceux) qui font l'action, qui font avancer l'histoire. | a pas d'oubli d'actant : complétude b pas d'invention : tous les actants repérés sont présents dans le texte. c rien de contradictoire dans le texte aux rôles déterminés. |
| 2 se demander ce que veut faire chaque sujet, déterminer son (ou ses) objet(s). | d si le sujet est double, présence de diagonales. e si plusieurs héros, présence de plusieurs tableaux. |
| 3 se demander ce qui aide le sujet, déterminer le (ou les) adjuvant(s). | |
| 4 se demander ce qui s'oppose au sujet, déterminer le (ou les) opposant(s). | |
| 5 se demander pourquoi le sujet veut ou doit réaliser son objet, déterminer le (ou les) destinataire(s). | |
| 6 se demander qui profite de la réussite du sujet, qui profite de la réalisation de l'objet, déterminer le (ou les) destinataire(s). | |
| CONDITIONS DE RÉALISATION DE L'EMPLOI DU TABLEAU DES ACTANTS | |
| 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 Ecrite. | a traits à la règle. b écriture lisible. |
| 2. J'identifie la suite des actions remises dans un ordre logique, avec le schéma narratif (fascicule pages 22/23), j'utilise cette carte : | |

| ORDONNER LOGIQUEMENT LES ACTIONS EN ANALYSANT LE TEXTE AVEC LE SCHEMA NARRATIF | |
|--|---|
| 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 du 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 conformité à la page 23 du fascicule : "L'agencement des séquences", pertinence du choix de l'enchaînement des schémas au texte-support. |
| CONDITIONS DE REALISATION DE L'EMPLOI DU SCHEMA NARRATIF | |
| 1 | Normes de présentation à respecter. a le texte n'est pas recopié : réduire, vocabulaiser personnel. b pas de phrase sous forme de notes. c présence du nom des étapes. d présence des symboles (ronds, carrés, rectangles). e pas d'oubli des traits verticaux. |
| 2 | Normes venant du secteur Ecrite. a lisibilité. b traits à la règle. |

3. Sous le schéma narratif, j'ai identifié l'évolution de la situation du sujet par rapport à sa mission, avec le graphe des possibles réalisés (fascicule page 22), j'ai utilisé cette carte :

| ANALYSER L'EVOLUTION DE LA SITUATION DU SUJET PAR RAPPORT A SA MISSION AVEC LE GRAPHE DES POSSIBLES NARRATIFS REALISES | |
|--|--|
| 1 | Déterminer le degré de bien-être ou de malaise du héros à la force 1 et à la force 3 du schéma en repérant les champs lexicaux. a graduation relative des états entre eux, exacte, adéquate au texte. |
| 2 | 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 si plusieurs sujets, plusieurs graphes des possibles réalisés. |
| CONDITIONS DE REALISATION DE L'EMPLOI DU GRAPHE DES POSSIBLES | |
| 1 | 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 : avant de ligaturer verticalement 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 Ecrite. a lisibilité. b traits à la règle. |

II - L'analyse l'énonciation dans ce texte :

1. J'identifie la voix narrative (fascicule page 28), j'utilise cette carte :

| IDENTIFIER LA VOIX NARRATIVE | |
|------------------------------|--|
| 1 | Repérer des indices (pronoms personnels qui désignent le héros) et déterminer qui parle, qui raconte, qui est le narrateur. a pas de confusion entre narrateur représenté = personnage, témoin ou héros (Je) et narrateur non-représenté voir boîte à outils "l'énonciation". |
| 2 | Décider si le narrateur est représenté dans l'histoire ou s'il est non-représenté. b pas de confusion entre auteur et narrateur. c pas de confusion entre récit et discours. d présence d'indices reliés dans le texte et localisés. |

2. J'identifie la focalisation (fascicule page 28) avec cette carte :

| IDENTIFIER LA FOCALISATION (le point de vue) | |
|--|---|
| a | pas de confusion. |
| b | présence de preuves relevées dans le texte et localisées. |
| c | pas d'invention. |

Déterminer ce que sait le narrateur des personnages : s'il se contente de les voir, d'enregistrer comme un magnétophone = focalisation externe (il en sait moins)
- s'il entre dans la tête des personnages pour dire ce qu'ils pensent et ressentent, il en sait alors autant que le personnage, le récit est à focalisation interne.
- si le narrateur est dans la tête de tous ses personnages et se permet de dire des choses que le personnage ne peut avoir sur lui-même si le narrateur ne sait plus que le personnage le récit est dit "non focalisé".

3. J'identifie le temps de référence de la fiction par rapport à la narration (fascicule page 28) avec cette carte :

| IDENTIFIER LE TEMPS DE REFERENCE DE LA FICTION par rapport à la narration | |
|---|--|
| a | pas de confusion entre le Récit et le Discours. |
| b | pas de confusion entre les trois temps de référence possibles (voir boîte à outils). |
| c | présence d'indices relevés dans le texte et localisés. |

Repérer des indices (les temps des verbes) et déterminer si le temps de référence est le présent, le passé ou le futur.

III - L'analyse la situation de la fiction dans ce texte :

1. Je repère les caractérisations temporelles (fascicule p. 30), carte :

IDENTIFIER LES CARACTERISATIONS TEMPORELLES

| | | |
|---|--|---|
| 1 | Déterminer le temps du calendrier : repérer les dates s'il y en a (indices directs) ou - le nom des vêtements, des moyens de transport, le métier des personnages qui peuvent être des indices indirects pour nommer le siècle, l'année ou le mois auquel se passe l'histoire. | présence obligatoire de ces preuves relevées dans le support. présence de localisation dans le texte, de ces preuves (armées de la ligne, mot accompagnateur déductions justes de la convergence de ces preuves sur le temps du calendrier concerné par le support. aucun indice contradictoire au temps déterminé dans le texte. pas d'oubli. |
| 2 | Déterminer le temps de l'horloge : repérer les nombres s'il y en a ou reconstruire approximativement le temps écoulé, la durée de l'histoire : heures, jours et années. | mêmes réussites aux indices que pour le temps du calendrier. |

2. Je repère les caractérisations spatiales (fascicule p.30), carte :

IDENTIFIER LES CARACTERISATIONS SPATIALES

| | | |
|---|--|--|
| 1 | Déterminer la nature des lieux : regrouper les indices indirects désignant un même lieu nommer les lieux successifs de l'histoire | a si possible présence des noms des lieux donnés dans le texte. b généralisations justes selon les indices indirects : pas de confusion. c aucun indice contradictoire dans le texte pas d'oubli. |
| 2 | Déterminer la valeur de ces lieux : mettre en rapport ces lieux et les outils d'analyse de l'intrigue : décider si le fait d'être dans ce lieu aide ... valeur +, ou empêche ... valeur -. Le sujet ou les sujets de réaliser leur(s) obli(s). | a pertinence de la mise en rapport entre la nature du lieu et la mission du sujet avec le support : aucun signe contradictoire de la valeur déduite dans le support. |
| 3 | Déterminer les investissements descriptifs de ces lieux : 3.1. repérer les investissements courts, les localiser. 3.2. repérer s'il y en a, les investissements longs : - les localiser, - généraliser, déduire le thème, - nommer les sous-thèmes. | a présence du numéro des lignes. b présence du numéro de la ligne du début et de la fin. c présence du thème : fidélité au support. d présence des sous-thèmes dans l'ordre du support. e pas d'oubli. |

3. Je repère les caractérisations des actants (fascicule p.31), carte

| IDENTIFIER LES CARACTERISATIONS DES ACTANTS | |
|---|--|
| 1 | <p>Déterminer l'identité des personnages : les distribuer (séparer et ranger) en humain/non-humain, localiser les indices directs ou indirects sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'âge, - la profession, - le sexe, - le milieu social, - les liens de parenté. |
| 2 | <p>Déterminer les investissements descriptifs des personnages :</p> <p>2.1. repérer les investissements courts : les distribuer en physique/moral.</p> <p>2.2. repérer les investissements longs : les distribuer en statique/action et physique/moral, déduire le trait de caractère dominant ou l'impression d'ensemble donnée par la description.</p> |
| 3 | Déterminer les objets-attributs des personnages : les nommer, localiser les indices. |

IV - Identifier le genre et le style littéraires du texte : à l'aide de la page 20 du fascicule, du livret B1E.

3.1.2. Revalorisation du passage à l'écriture :

Il n'est pas question de revenir au proverbe selon lequel c'est en forgeant qu'on devient forgeron, le texte libre à la Freinet n'étant pas dans nos préoccupations pour l'instant, mais de **reconsidérer l'idée que** "pour apprendre à écrire, il faut faire écrire et réfléchir sur le quoi, le comment, et le pourquoi de l'écriture" (HALTE, 1989). **Réfléchir était bien engagé, mais écrire ?** Revoyant la vidéo qui avait été faite dans une de mes classes, j'ai été choqué par une scène qui jusque là ne m'avait fait que sourire : arrivée à la fin de la première phase du dispositif, quand on lui dit que maintenant il faut qu'elle se serve de la carte d'étude pour écrire, une des élèves (bonne comédienne) mime l'étonnement le plus complet. Ecrire ?

L'idée est venue de ne pas attendre aussi longtemps pour les faire écrire, de ne pas attendre d'avoir toute la carte d'étude ni de l'avoir organisée avec tous les outils didactiques et toutes ses phases, pour passer aux essais. Il a été alors proposé aux élèves qui le voulaient, dès qu'une séance de verbalisation de critères à partir de tâches faites par d'autres élèves était terminée, de faire un essai. Et ils furent très nombreux ! Il va de soi que n'était vérifiée que la conformité de l'emploi des critères négociés, sur lesquels on s'était mis d'accord, et rien d'autre. Cela permit d'avoir un reflet plus rapproché dans le temps de la compréhension des critères en synthèse.

Voir dans le tome 2 la réorganisation des en-têtes pour l'essai d'expression écrite, page 125.

Etait laissé au choix de l'élève, de faire ou de ne pas faire par écrit les phases internes : on y gagna que ces procédures d'analyse du support et de planification étaient ainsi vécues dans l'acte d'écrire comme des actes mentaux de lecture et de décisions. La tâche n'était plus déroulée dans ses phases de réalisation, laborieusement ; elle reprenait vie. Mais on perdait des traces de dysfonctionnement.

Partie III

Révision des en-têtes à découper pour l'essai d'expression écrite

| | | | |
|---|-----------------------------|---|----------|
| Sujet : | | Nom | A3 |
| | | Classe | Essai N° |
| Titre du support : | | | |
| <p>JE M'ENGAGE A REUSSIR ces critères : c'est mon contrat d'évaluation</p> <p>..... je fais..... en contrôlant que c'est bien fait</p> | | | |
| <p>Partie II : ma démarche de production : comment j'ai fait pour réaliser mon essai : Je colore l'organigramme.</p> | | | |
| <p>Partie III : pour pouvoir savoir d'où viennent mes erreurs, je communique des traces de l'analyse du support : je recopie en suivant les parties de la carte d'analyse, en mettant les titres et les numéros des critères réalisés (voir p. et p. du livret d'analyse). (travail facultatif)</p> | | | |
| <p>I - MON'ANALYSE DU SUPPORT :</p> | | | |
| <p>Partie IV : mon texte, ma synthèse réalisée : conditions habituelles du secteur écrit :</p> <p>Je fais des décrochements pour les alinéas Je saute des lignes Je laisse des marges J'écris lisiblement.</p> | | | |
| <p>annotations du Prof. : langue</p> | <p>..... mon texte.....</p> | <p>annotations du Prof. expression, construction du texte</p> | |

Nous sommes là devant une de ces situations qui révèlent **la complexité des faits d'éducation : l'enseignant est devant une alternative et ne peut choisir l'un de ses termes**. Ou il instrumente l'auto-évaluation et oblige l'élève, pour s'entraîner, à dérouler toutes les composantes de la tâche et cela devient fastidieux et impossible à gérer, ou bien il allège l'instrumentation pour redonner vie à la tâche vécue par l'élève, mais alors il perd des sources d'informations qui auraient pu occasionner des remédiations.

La science de la complexité dont un enseignant doit faire preuve consiste là comme ailleurs, à refuser la simplification qui consisterait à opter irrémédiablement pour l'un ou l'autre des choix et à assumer les deux voies contradictoires, en alternance, selon ce qu'il pressent de tel ou tel élève à tel moment de l'apprentissage. Toute solution provisoire ne peut être qu'"expérimentale", c'est-à-dire présentée à l'élève et vécue par les partenaires comme **une expérience à tenter**, pour voir si "cela marche ou pas" et seul l'élève peut décider, en définitive, la validité de ce qu'on lui propose : "sur le processus, la seule régulation possible est celle qui relève de celui-là même qui est concerné" (BONNIOL, 1986 p.146). **L'enseignant se pose alors comme régulateur externe intéressé par la qualité**, au sens où "ce qui dans la qualité intéresse le régulateur, c'est, pour reprendre le mot de Stufflebeam, non pas de la mesurer - le régulateur a bien mieux à faire que de mesurer la qualité - mais de la promouvoir" (BONNIOL, 1986 p.133).

Donc, dès que la classe a verbalisé quelques critères, l'élève produit un écrit en se servant seulement de l'organigramme. Dans ce produit, on analyse les erreurs et on décide s'il faut ou non dérouler l'analyse ou la planification dans l'essai suivant. Les devoirs obtenus peuvent, dès lors que tout le monde sait qu'on n'a pas tous les critères, devenir des supports pour en verbaliser de nouveaux, sans risquer de culpabiliser celui dont on décortique le devoir ; au contraire, l'élève joue le jeu et verbalise ce qu'il a fait, ce qu'il voulait faire.

A ce moment là de notre recherche, on mit l'accent sur l'existence des phases de la tâche complexe et non plus sur le détail de leurs procédures. On abandonna la technique de la facilitation procédurale qui passait par la centration sur quelques critères de la synthèse (le contrat personnel d'expression): on "prend tous les critères qu'on a vus". On consacra beaucoup plus de temps qu'auparavant à la découverte de l'organigramme des méta-procédures pour construire des représentations globales de la fabrication du produit et on abandonna les vignettes donnant les traces de l'algorithme personnel de l'élève qui interrompaient l'acte d'écrire.

3.1.3. Régulation du statut de la carte d'étude :

En somme, on n'a la norme d'évaluation que le jour du contrôle sommatif. La carte d'étude se construit pendant toute la durée du dispositif ; les essais eux-mêmes servent à verbaliser les critères. Ce travail de négociation progressive des critères immédiatement expérimentés se poursuit au-delà des contrôles lesquels peuvent ponctuer tout le dispositif et ne sont plus réservés à une étape finale, car on peut transformer l'état de la carte telle qu'elle est à un moment donné pour lui faire tenir le rôle de référentiel fixe avec lequel on va mesurer.

La carte de la tâche complexe n'est plus par nature un référentiel. Elle peut jouer le rôle de référentiel quand on a besoin de faire un bilan, soit pour des raisons administratives (les contrôles trimestriels), soit pour savoir où on en est de l'apprentissage, pour décider de qui peut passer à autre chose et qui a besoin de continuer à s'exercer. La carte d'étude se construit tout au long de l'apprentissage ; elle accompagne la découverte des critères et l'apprentissage des

outils. *La carte n'est plus la norme que l'on doit réussir, elle remplit sa fonction de repère dans l'action.*

Jusque là en fait, la carte d'étude était employée comme un référentiel : bien qu'elle fût construite et négociée avec l'élève, elle était vécue dans l'acte d'écriture comme un modèle à acquérir. Elle avait le statut d'une norme à respecter, à mettre en application pour réussir le produit attendu. Alors qu'à présent, la carte d'étude est prise dans l'acte d'écriture des devoirs d'entraînement comme un repère provisoire que l'écriture fera évoluer et ce n'est que le jour du contrôle que son état est transformé en norme consensuelle, sur laquelle on négocie le barème affecté aux critères qu'on a. **La logique de l'apprentissage prime sur la logique didactique.**

Nous avons donc revu ce que nous avons compris des écrits de TALYZINA (1980) et qui nous avait induit à vouloir exhiber d'abord (avec la participation de l'élève) les repères complets avant de faire produire. Pour employer le vocabulaire de Galpérine, on peut maintenant dire que la "base d'orientation" se construit davantage dans le va-et-vient entre la verbalisation et l'action. Il n'est pas nécessaire d'avoir un ensemble de repères complet pour favoriser l'établissement de la "base d'orientation rationnelle". La rationalisation de la base de représentations constitue l'apprentissage et cette rationalisation s'entend dans un rapport le plus étroit possible avec l'action.

Pour nous, les régulations de la base de représentations procédurales et méta-procédurales sont facilitées par l'attitude expérimentale, ce qui nécessite que prime la logique formative sur l'acquisition d'un modèle, même provisoire. La carte d'étude d'une classe de problèmes, par statut, est un repère réglable pour et par l'action. Ses deux fonctions sont d'une part, pendant l'apprentissage, d'orienter l'élève dans les procédures de la tâche en lui rappelant les outils didactiques auxquels le groupe a donné le rôle d'objets d'apprentissage et les actions à conduire sur ces outils ; et d'autre part, au contrôle, de permettre la mesure de l'acquisition de ces objets d'apprentissage en privilégiant parmi eux ceux qui sont des objets transférables à d'autres classes de problèmes.

Les enseignants ont donc mis en circulation des "cartes d'étude", fiches de critères provisoires, construites tout au long du dispositif d'écriture et des "référentiels", fiches de critères peu réglables sauf exception, mais créées avec la participation d'élèves. Par exemple, le référentiel de diction poétique a bien été construit à partir de prestations orales enregistrées que l'on a étudiées mais l'année suivante, avec d'autres élèves, c'est la seule reconnaissance des critères dans des enregistrements qui débute l'apprentissage puis les critères devenus pratiquement définitifs sont donnés à acquérir; l'élève se centrant sur quelques critères qu'il choisit à chaque prestation :

voir le référentiel pour Dire un poème et ses documents annexes, dans le tome 2 des documents, pages 132 à 140.

| | |
|---|---|
| Dire un poème | B2 |
| Des repères | Page 1 |
| Référentiel : ensemble des points à acquérir | |
| JE FAIS..... EN CONTRÔLANT..... QU'EST BIEN FAIT..... | |
| I | Pour COMMUNIQUER avec ceux qui écoutent : 1 Dire, énoncer, le sentiment global que je veux faire partager ; c'est l'objectif de la diction. |
| a | pas de contradiction avec le rythme et les mises en reliefs choisis |
| b | les auditeurs ressentent ce sentiment sans ambiguïté |
| 2 | dire le texte : - articuler les consonnes - prononcer les voyelles |
| a | compréhension aisée de tous les mots : clarté de l'articulation |
| b | plus articulé qu'en lecture orale |
| c | respect du texte : pas de transformation gênante |
| II | Pour RESTITUER le texte : 3 Donner un rythme : en introduisant des silences et en marquant les liaisons c'est : |
| a | conformité avec la ponctuation |
| b | en conformité avec la mise en page (strophes ou non) |
| c | en conformité avec la typographie (changements de caractères ou d'espacements). |
| 3,1 | Introduire des silences : 3,1,1 : premier cas : le texte est ponctué faire un arrêt court aux virgules, plus long aux points virgules, encore plus long aux points. 3,1,2 : deuxième cas : le texte n'est pas ponctué ; délimiter des blocs par des silences traduire en silence les blancs typographiques (en coupes) |
| a | respect de la durée relative de ces arrêts obligatoires |
| a | pas de coupe entre le verbe et son sujet. |
| b | pas de coupe entre le nom et son expansion. |
| c | ni entre le verbe et son expansion |
| a | à condition que le blanc strophique - soit précédé d'un point (arrêt du à |

| | | | |
|-----|---|---|---|
| | s'arrêter entre les strophes, marquer un silence = faire entendre les blancs strophiques | | la ponctuation) ou que cet arrêt ne coupe pas le sujet de son verbe, ni le nom de son expansion, ni le verbe de son expansion |
| | 3,1,4 : de toutes façons : marquer les arrêts obligatoires (longs) entre le titre et le début du texte et entre la fin du texte et le nom de l'auteur. | a | pas d'oubli |
| 3,2 | Marquer les liaisons : relier les mots d'un même groupe : 3,2,1 : faire entendre les liaisons à l'intérieur d'un groupe de mots 3,2,2 : faire entendre les liaisons entre deux groupes si elles sont euphoniques | a | les liaisons ne sonnent pas |
| | | b | tous les mots d'un même groupe sont liés |
| | | c | liaisons obligatoires : pas d'oubli |
| | | a | les liaisons ne sonnent pas |
| | | b | pas de liaison cacophonique injustifiable (comique). |
| III | Pour METTRE EN RELIEF Mettre en avant, faire ressortir des mots des syllabes ou des groupes de mots parce qu'ils sont signalés par la typographie ; qu'ils sont porteurs de sens ; qu'ils correspondent à mon objectif de dialogue. c'est : 4,1 mettre en relief par le débit de la voix : 4,1,1 : ralentir, allonger certains sons 4,1,2 : accélérer, raccourcir | a | pertinence entre le choix des éléments mis en relief et l'objectif de diction et donc avec le ou les sens du texte. |
| | | b | mises en relief variées, pas de monotonie dans l'emploi des outils de mise en relief ci-dessous. |
| 4,1 | | a | pas d'emphase = pas d'exagération, le texte ne doit pas être "théâtralisé" sauf pour créer un effet de comique justifiable. |
| | | a | ne pas appuyer en faisant sonner ces rimes = pas d'emphase. |
| 4,2 | 4,1,3 : si le poème est rimé : - allonger la voyelle qui précède le [] des rimes féminines ou - allonger le son-voyelle des rimes masculines mettre en relief par l'intonation de la voix : marquer des accents d'intensité en appuyant sur l'élément choisi | a | pas d'emphase injustifiée : ne pas "en faire trop" |
| 4,3 | mettre en relief par la hauteur de la voix 4,3,1 : dire plus haut, plus aigu 4,3,2 : dire plus bas, plus grave | a | ne pas "chanter" après une coupe, ne pas attaquer toujours sur la même note. |
| 4,4 | mettre en relief par le volume de la voix 4,4,1 : grossir la voix 4,4,2 : diminuer la puissance de la voix | a | pas d'emphase injustifiée |

| | | | |
|-----|---|---|--|
| 4.5 | mettre en relief par la tenue corporelle 4.5.1 : illustrer le texte avec des gestes, le mimer 4.5.2 : accompagner le texte avec des gestes allusifs, symboliques 4.5.3 : jouer avec des accessoires. | a | compréhension aisée du rapport entre le geste et le texte. |
| | | b | pas d' emphase : pas de confusion avec un sketch ou du théâtre |
| IV | Pour exprimer le texte | a | pernence de la combinaison avec l'objectif de diction |
| V | Combiner le rythme choisi et les mises en relief | b | pernence de la combinaison avec le ou les sens du texte. |

Les modalités pour dire un poème
faire..... en contrôlant..... que c'est bien fait

| | | | |
|---------------|---|---|---|
| Modalité N° 1 | enregistrement sans musique | a | ne pas donner l'impression de lire |
| M1 | | b | pas d'hésitation |
| M2 | enregistrement avec fond musical | a | pas "lu" |
| | | b | pas d'hésitation |
| | | c | la musique ne couvre jamais la voix |
| | | d | pas d'arrêt brusque de la musique |
| | | e | musique en accord avec l'objectif de diction et avec le texte |
| M3 | enregistrement avec fond sonore | a | pas "lu" |
| | | b | pas d'hésitation |
| | | c | la musique ne couvre jamais la voix |
| | | d | pas d'arrêt brusque des musiques |
| | | e | fond sonore en accord avec le texte. |
| M4 | enregistrement avec illustration | a | pas "lu" |
| | | b | pas d'hésitation |
| | | c | illustration ne couvre jamais la voix |
| | | d | illustration en accord avec le texte |
| | | e | l'illustration ne mime pas le texte = ne le récite pas, mais l'exprime. |
| M5 | en direct avec le texte sous les yeux et sans musique | a | ne pas lire |
| | | b | pas d'hésitation |
| M6 | en direct avec le texte et avec fond musical | a | ne pas lire |
| | | b | pas d'hésitation |
| | | c | la musique ne couvre jamais la voix |
| | | d | pas d'arrêt brusque de la musique |
| | | e | musique en accord avec l'objectif de diction et avec le texte. |

IV Pour dire un poème (suite)
Les conditions de réalisation des essais

Voir page de couverture du livre : choisir une des modalités suivantes, l'ajouter à ton contrat dont elle fait partie.

Tu as le choix pour les entraînements entre deux grands cas : enregistrer le poème ou le dire en direct, en classe.

Ensuite, tu peux mettre de la musique ou non : cette musique peut être - un fond musical = une musique existant telle quelle, un disque,
- un fond sonore = un montage que tu fabriques à partir de plusieurs disques de musiques ou de bruitages, que tu mélanges,
- une illustration musicale = une bande sonore que tu fabriques toi-même à partir de bruits.

Enfin, en direct, tu peux avoir le texte sous les yeux (comme les speakers de la T.V.) pour prévenir les trous de mémoire ; ou bien tu peux dire sans le texte, de mémoire (ce sera la modalité des contrôles).

Si on conjugue ces différentes possibilités de réalisation (ou modalités) on a douze possibilités ! Chacune comporte des signes de réussite (colonne de droite) pour le permettre l'auto-évaluation :

| | | |
|-----|---|---|
| M7 | en direct avec le texte et avec illustration musicale | <p>a ne pas lire pas d'hésitation</p> <p>b la musique ne couvre jamais la voix</p> <p>c pas d'arrêt brusque de la musique</p> <p>d musique en accord avec l'objectif de diction et avec le texte</p> |
| M8 | en direct avec le texte et illustration musicale | <p>a pas "lu"</p> <p>b pas d'hésitation</p> <p>c la musique ne couvre jamais la voix</p> <p>d pas d'arrêt brusque des musiques</p> <p>e fond sonore en accord avec le texte</p> |
| M9 | en direct sans le texte, sans musique | <p>a pas d'hésitation</p> |
| M10 | en direct sans le texte avec fond musical (venir avec cassette) | <p>a pas "lu"</p> <p>b pas d'hésitation</p> <p>c la musique ne couvre jamais la voix</p> <p>d pas d'arrêt brusque de la musique</p> <p>e musique en accord avec l'objectif de diction et avec le texte.</p> |
| M11 | en direct, sans le texte, avec fond sonore | <p>a pas "lu"</p> <p>b pas d'hésitation</p> <p>c la musique ne couvre jamais la voix</p> <p>d pas d'arrêt brusque des musiques</p> <p>e fond sonore en accord avec le texte</p> |
| M12 | en direct sans le texte avec illustration musicale | <p>a pas "lu"</p> <p>b pas d'hésitation</p> <p>c illustration ne couvre jamais la voix</p> <p>d illustration en accord avec le texte</p> <p>e l'illustration ne mime pas le texte = ne le redit pas, mais l'exprime</p> |

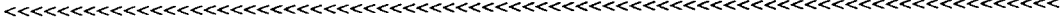
Quelques précisions pour le référentiel Dire un poème :




- . une séquence = tous les essais entre deux contrôles
- . aux essais, reprendre les critères échoués (-) et ceux jamais acquis (au minimum trois + le M + l'analyse)
- . pour obtenir la note = $20 \frac{x}{\text{le nbre de critères}}$ x par le nombre de + obtenus
- . donc ! moins tu as de critères, plus ils valent chers ; plus on s'entraîne, plus on risque de réussir.
- . Tu peux rendre des cassettes quand tu le veux (mais attendre les résultats de l'une pour en donner une autre).
- . Faire un contrat est un engagement 1) de ta part à tout faire pour réussir les critères choisis, 2) de la part du professeur à n'évaluer que le contenu du contrat. .
- . Les musiques peuvent bien sûr être enregistrées à plusieurs.
- . Aux contrôles, mettre dans le contrat tous les critères réussis au dernier contrôle et tous ceux réussis depuis : c'est pour voir s'ils "tiennent".
- . Varier les modalités, ne pas s'en tenir à la même est un bon exercice pour lutter contre le "trac".
- . Le texte du contrôle est choisi par le professeur et est le même pour tous, ceux des essais sont choisis par toi. Ne jamais reprendre deux fois le même. Le recopier en face du contrat, en respectant sa mise en page.
- . Apprendre le texte quelle que soit la modalité choisie !
- . Apprendre en essayant de réaliser les critères de ton contrat : ne pas travailler au hasard.
- . Avant d'apprendre, il te faut prévoir quels outils tu vas devoir utiliser pour réussir ton contrat, c'est pourquoi tu dois faire l'analyse du texte comme il t'est indiqué aux pages suivantes...

Analyser un poème pour le dire, annexe du référentiel

| | |
|---|---|
| <p>pour cela, je repère si mon texte est ponctué ou non ponctué : <u>Si mon texte est ponctué</u> : je repère les signes de ponctuation pour prévoir de les marquer à l'oral par des silences, des arrêts, des coupes plus ou moins longs</p> <p><u>Autre cas</u> : si mon texte n'est pas ponctué : je repère les fins de vers je décide si le vers fait une unité de sens ; je rétablis dans ma tête une ponctuation (si c'est possible) ; mon objectif de diction me permet de décider si je peux couper à tel ou tel endroit ; je fais attention aux signes de réussite (colonne de droite) du critère 3, 1 et 2 du référentiel</p> <p>Enfin, toujours si j'ai dans mon contrat le critère n° 3, je regarde si mon texte est organisé en plusieurs <u>strophes</u> : je repère les blancs entre deux blocs de vers et si ce blanc correspond à la fin d'un des blancs correspond avec la fin d'un des groupes que je viens de choisir parce que mon texte n'est pas ponctué</p> <p>si la phrase n'est pas finie ou si le groupe n'est pas entier</p> <p>puis je marque les deux longs silences</p> | <p>écrire sur le calque après un point /// après les points virgules // après les virgules /</p> <p>je mets sur le calque les mêmes signes que ci-dessus = une barre pour les arrêts courts, deux barres pour les arrêts plus longs, trois barres pour les arrêts longs.</p> <p>je mets sur le calque un rectangle ROUGE, ce sera un arrêt long.</p> <p>je peux marquer un silence plus court par une ou deux barres, cela dépend de mon objectif de diction.</p> <p>je marque deux rectangles oranges (arrêts longs obligés)</p> <p>je mets le signe : ~</p> |
| <p>pour donner un rythme à mon texte, je dois aussi faire les liaisons : entre deux mots</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>Pour dire un poème - Travail préparatoire ANALYSER LE TEXTE POUR LE DIRE</p> <p>PREVOIR L'EMPLOI DES OUTILS DE DICTION</p> <p>Faire -> attention !!!!</p> | <p>respect de la mise en page, des blancs, des changements typographiques, écriture très lisible.</p> <p>reporter les mots nouveaux dans le carnet répertoire.</p> <p>3. lire et relire le texte, se laisser envahir par les mots pour décider d'un sentiment global (joie, peur, tristesse, violence, comique, angoisse...) écrire cet objectif de diction sous le texte même si tu n'as pas le critère 1 dans ton contrat</p> <p>4. coller un morceau de papier calque de la dimension du texte, sur la gauche seulement du texte</p> <p>5. regarder son contrat à l'aide du référentiel, identifier les outils (surlignés sur le référentiel) que les critères de ton contrat demandent</p> <p>6. sur le calque choisir les endroits où tu décides d'employer ces outils et y dessiner les symboles suivants</p> <p>7. pour apprendre le texte, aide-toi des symboles marqués sur ton calque ce sont eux qui guideront ta diction</p> |
| <p>SYMBOLES DES OUTILS DE DICTION</p> <p>Si je veux rythmer mon texte (critère n° 3), alors je place des silences :</p> | |



| | |
|--|---|
| <p>mais entre deux vers, quand je ne veux pas m'arrêter à la fin du premier, quand je prévois d'enchaîner immédiatement sur le vers suivant</p> | <p>exemple les oies</p> <p>je mets ce signe à la fin du premier vers : </p> |
| <p><u>Si je veux mettre en relief des éléments</u> (si j'ai dans mon contrat l'un des critères 4 du référentiel) :</p> <p>je choisis des mots, des syllabes ou des groupes de mots à "faire ressortir" parce qu'ils expriment fortement mon objectif de diction ou parce qu'ils ont un sens qui m'oblige à les mettre en relief</p> <p>ou parce que leur typographie les signale comme des mots importants</p> <p>Il faut que je choisisse quel outil de mise en relief je vais employer, pour le même élément je peux utiliser plusieurs outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le <u>débit de ma voix</u> : raccourcir allonger | <p><u>ils de mon texte :</u></p> <p>ex : un mot tout écrit en majuscules</p> <p>exemple le mot formidablement = <i>allongé et d'une voix grave</i></p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - l'<u>intonation de ma voix</u> : appuyer - la <u>hauteur de ma voix</u> : plus haut / plus bas - le <u>volume de ma voix</u> : grossir la voix / diminuer - la <u>tenue corporelle</u> : mimer / symboliser / avoir des accessoires | <p>je mets sur le calque sous le mot ou le groupe choisis une flèche allant à gauche, ←</p> <p>je mets sous le mot ou le groupe choisis une flèche allant vers la droite : →</p> <p>je mets sur le calque sur la syllabe choisie une apostrophe.</p> <p>une flèche vers le haut : ↑</p> <p>une flèche vers le bas : ↓</p> <p>mot souligné de deux traits</p> <p>mot souligné de tirets : ---</p> <p>une main : </p> <p>un triangle : Δ</p> <p>un chapeau : </p> |

Ces référentiels portant sur des tâches (orales) auxquelles les élèves ont été entraînés tout au long du Primaire, sont des révisions-approfondissements : dans ce cas, le référentiel est parfaitement efficace, d'autant plus que simultanément l'élève manipule des cartes.

3.2. UN DISPOSITIF SOUPLE AU SERVICE DE LA COMMUNICATION :

Le choix de l'enseignant des outils ou des tâches qu'il décide d'imposer dépend non plus d'une didactique idéale, mais du PARI qu'il fait sur l'élève réel qu'il a avec lui, UN PARI SUR LES POSSIBLES qu'il sent et qu'il donne comme tels. Ni intuition pure, ni technicisme, un dosage des deux.

3.2.1. Réorganisation du dispositif d'écriture:

Le dispositif ne contient plus d'étapes linéairement ordonnées. C'est la pratique de l'évaluation formative qui permet aux partenaires de prendre des repères sur la situation à partir desquels le formateur décide de l'ordre, des retours, des impasses qu'il peut se permettre avec tel élève ou telle classe parce qu'avec eux "ça marche". Ce sont les principes organisateurs de l'apprentissage qui priment sur l'ordonnance des actes pédagogique.

Nouveau programme pédagogique pour les cycles didactiques :

- Si possible deux ou trois tâches complexes équivalentes (ayant les mêmes objectifs d'évaluation) sont proposées aux élèves. On décide du cycle, on annonce que ce cycle va conduire à faire des lectures, des analyses de langue, des rédactions successives pour chercher et acquérir des outils nécessaires.
- Verbalisation de critères, maniement d'outils d'analyse, entraînement à des tâches d'analyses et d'évaluations sur divers supports pour acquérir ces outils, fabrication de boîtes à outils.
- Constitution de livrets d'essais d'analyse de textes se continuant jusqu'à ce que ce soient acquis les outils d'analyse, le nombre des essais étant négocié au vu des résultats. S'est constitué ainsi un dispositif d'analyse simultané au dispositif de la tâche de synthèse mais en lien avec elle. Ces livrets d'analyse peuvent déborder la durée d'un cycle didactique ou être abandonnés très tôt par tel ou tel élève. Le même élève peut conduire en parallèle plusieurs livrets d'analyse sur des champs différents (les textes narratifs, les textes descriptifs, l'image). Un livret d'analyse est présenté comme la constitution d'un socle solide sur lequel greffer les procédures de synthèse ; il est le lieu de découvertes, d'outillages, éventuellement d'appareillages didactiques : la remédiation cède la primauté à la *médiation conceptuelle* (AMIGUES, 1987).
- A chaque moisson de critères, proposition d'écriture sur un support différent, emploi de l'organigramme, traces non obligatoires d'analyse du support et de planification, sauf si la production précédente a convaincu que les erreurs venaient de là.
- Fiches-lecture donnant une interprétation des critères sur les phases d'analyse et de planification, à discuter, dès le début du cycle.
- Utilisation des devoirs des élèves de la classe pour augmenter le nombre de critères verbalisés ; évolution (et non plus seulement révision) de la carte au fur et à mesure du déroulement du cycle.

Partie III

- Apprentissages divers occasionnés par les critères de la tâche, notamment en langue : (tentative de) connection de tout le programme d'étude de la langue sur les textes étudiés, d'auteurs ou d'élèves.
- Apprentissages divers occasionnés par des erreurs constatées dans les devoirs de rédaction du texte : centration sur un critère ou sur un outil ou sur une procédure de construction des textes.
- Quand on le veut, devoir sur table sur la même tâche (en situation de généralisation) avec les documents-outils, puis sans. Fabrication en classe du barème sommatif.
- Contrôle de transfert quand on juge que l'objet à transférer est suffisamment acquis.
- Démarrage d'un autre cycle sans attendre que celui-ci soit "terminé", les outils pouvant se retrouver dans la tâche complexe suivante et les contrôles du cycle un pouvant se continuer pendant le cycle deux.
- Arrêt des essais pour les élèves qui auraient des résultats convaincants au contrôle de transfert, d'autres secteurs de la discipline parallèlement conduits requérant leur attention.
- Fabrication de livrets autonomes d'analyse incluant la manipulation de critères prévus, réservés en priorité aux élèves rapides et "en avance", qui savent déjà "travailler seuls" sur des objectifs didactiques en perspective avec la classe de seconde par exemple (approfondissement).

Le dispositif a été revu :

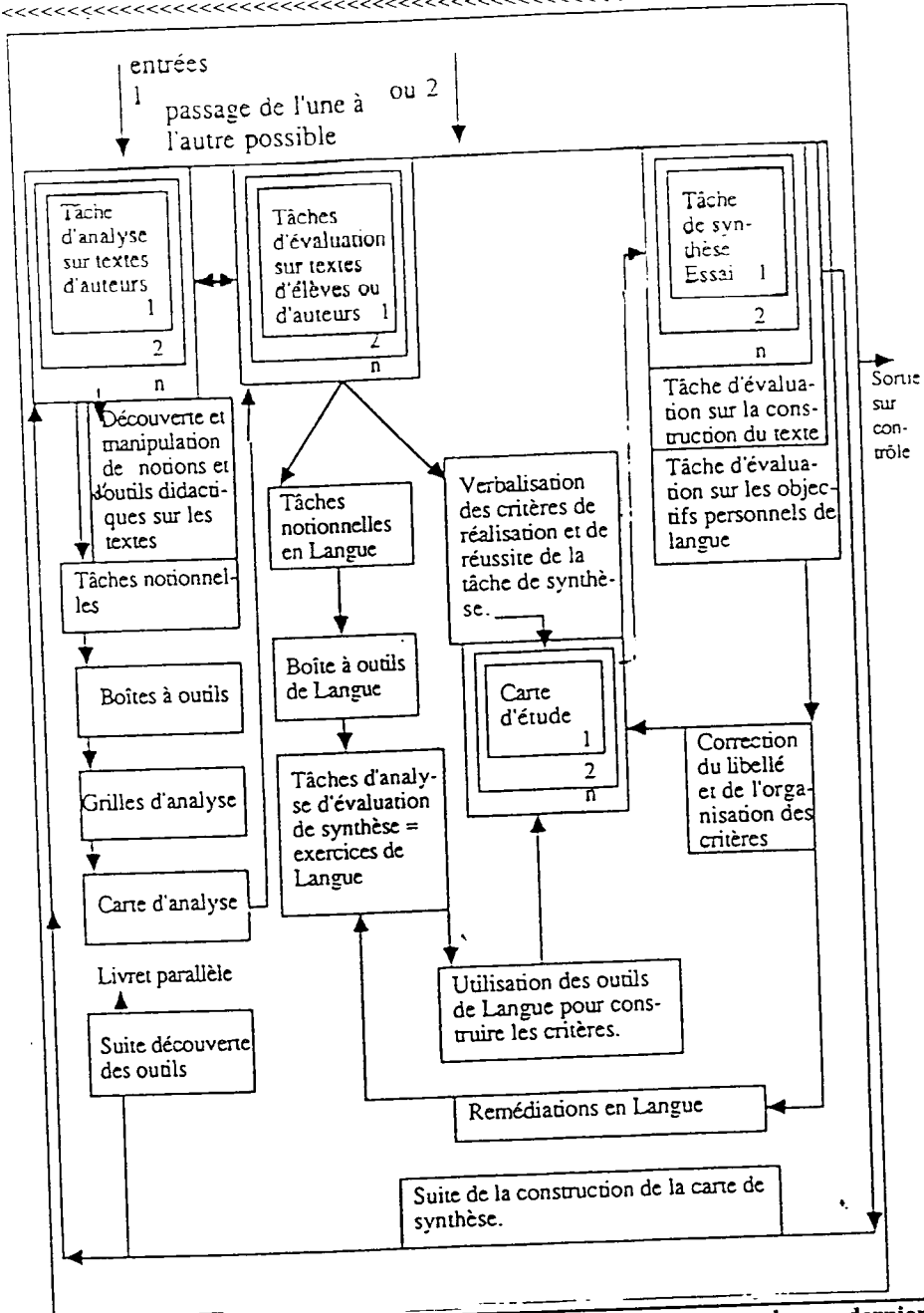


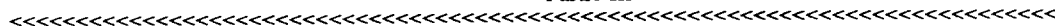
Tableau 30. Le dispositif d'apprentissage de la tâche complexe, dernier état.

Peu à peu, les cartes des tâches de synthèse se trouvèrent réduites à la partie synthèse seulement

(Voir dans le tome 2, pages 141-142)

les procédures d'analyse étant exercées ailleurs, dans les livrets parallèles, la planification nommée par l'organigramme devint, pendant l'acte d'écriture, une procédure mentale : l'anticipation.

Partie III



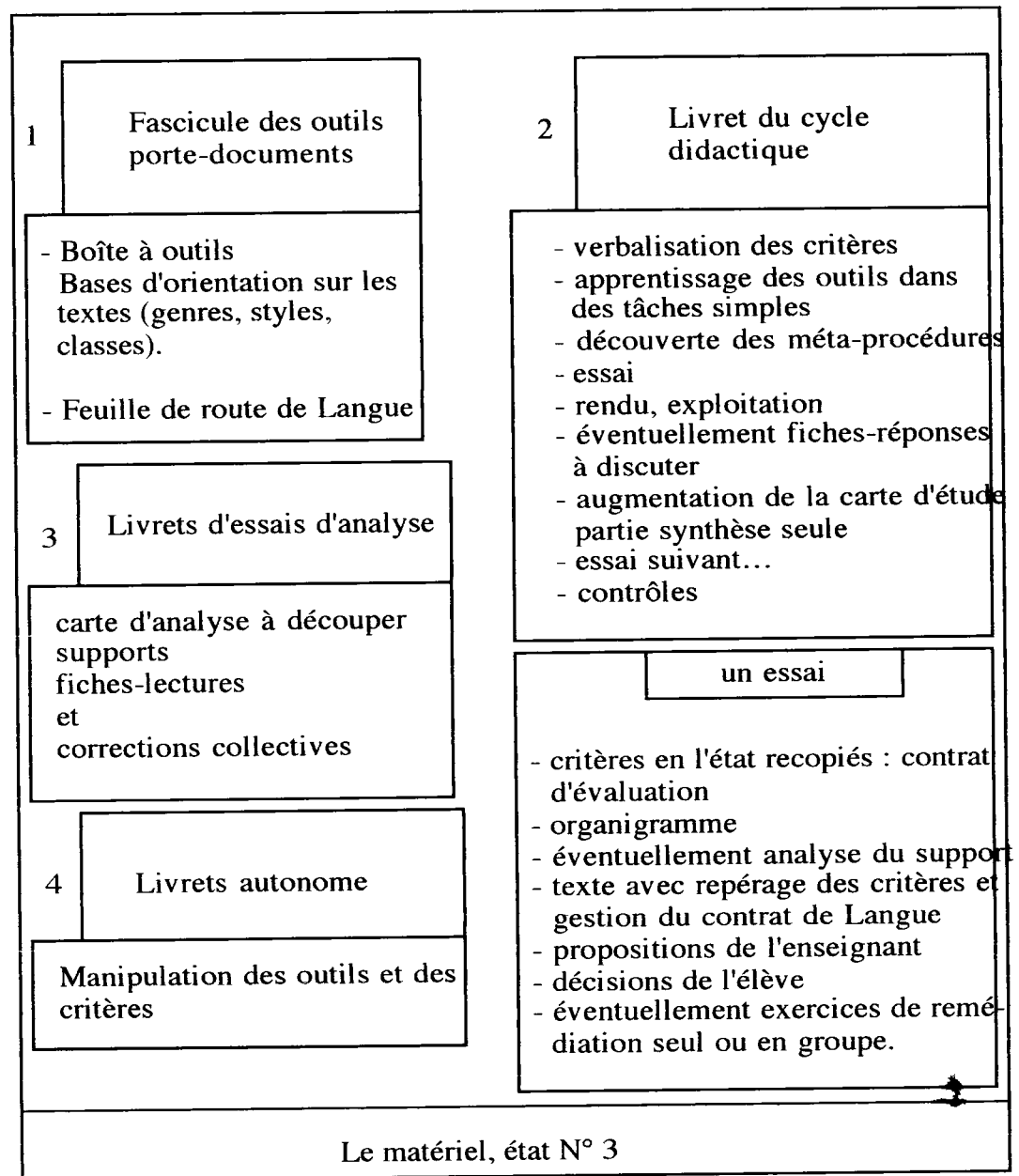
Une carte d'étude réduite à la phase synthèse :

| Raconté par écrit une planche de bande dessinée pour lequel un qui ne la verrait pas. | | Carte d'étude (fin 5°) |
|---|--|--|
| Des repères pour construire mon texte | | |
| JE FAIS EN CONTRÔLANT QUE C'EST BIEN FAIT | | |
| I | Restituer l'intrigue | > faire imaginer : |
| 1 | Suivre le découpage en séquences présent dans la BD, à condition que cela ne contrecarre pas le genre ou le style visés (possibilité alors d'intervenir des épisodes pour faire ressortir le comique). | a pas d'oubli d'une étape du schéma narratif, ni d'inversion de vignettes b présence de mots-outils pour signaler les articulations de l'intrigue. c pertinence de la mise en page (organisation en paragraphes), au schéma narratif de la planche). |
| 2 | Utiliser les actants présents dans la BD et leur évolution. | a fidélité au support. Pas de contre sens sur leur rôle dans l'action. |
| II | Situer la fiction | > Faire voir : |
| 1 | Traduire les images : 1.1 - Décrire les éléments déjà mis en relief dans les images de la BD | a pas d'oubli d'éléments mis en relief par les cadrages (plans et angles de prise de vue). b fidélité de la description à la BD. |
| | 1.2 - Ajouter pendant la narration, les descriptions nécessaires à la caractérisation des lieux, des personnages ou du temps. | a les descriptions doivent servir à comprendre l'intrigue, le genre ou le style de la BD. b fidélité au support donné. c présence d'informations prises dans les mimiques, les traits dessinant le mouvement, la forme des bulles ou des vignettes ou des lettres. |
| 2 | Utiliser les informations essentielles données par le texte de la BD pour caractériser les actants, les lieux ou le temps (époque et durée). | a fidélité des informations retenues dans les textes des bulles, des encadrés, du générique ou en surimpression. b pas d'oubli de l'essentiel. |

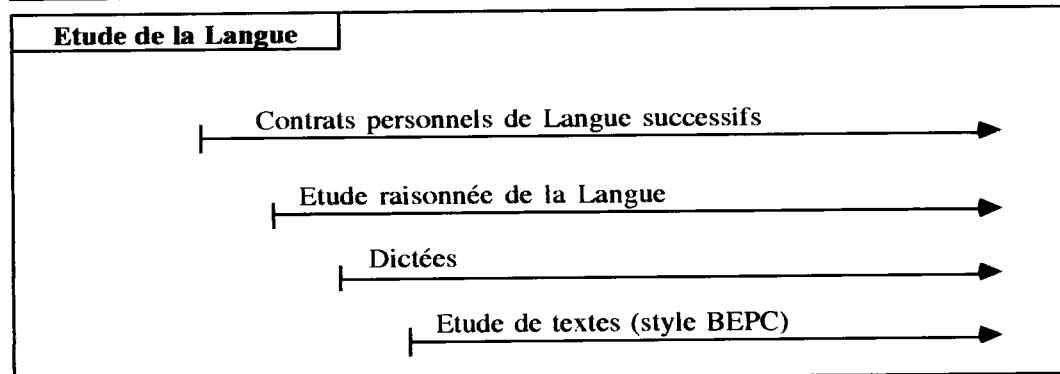
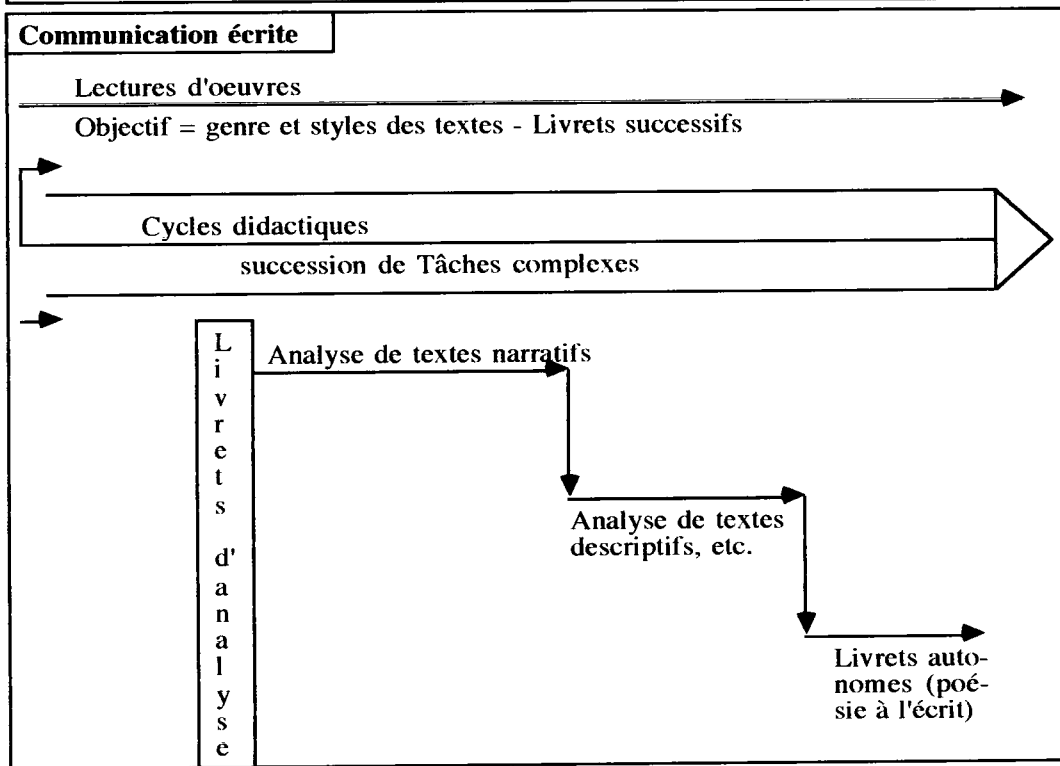
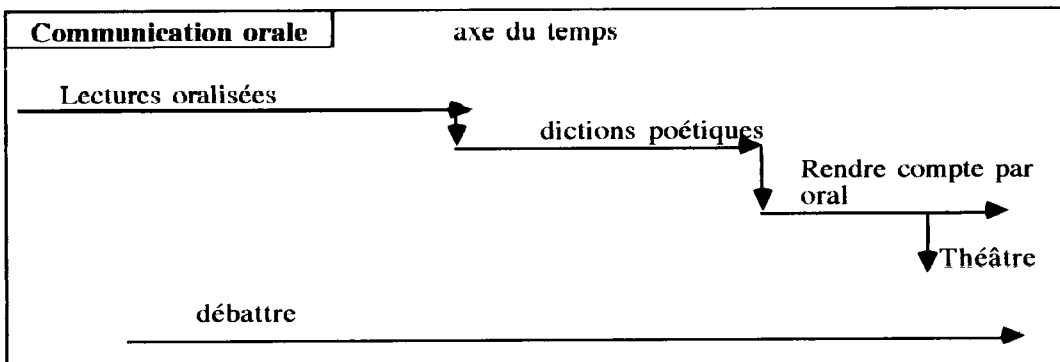
| (critères de synthèse suite) | | | |
|--|--|---|--|
| 2.1 - Conserver le texte de certaines bulles sous forme de paroles rapportées (style direct). | c | équilibre entre le style direct et le style indirect (en quantité). | |
| | d | respect de la ponctuation du style direct. | |
| | e | variation de la place des incises. | |
| 2.2 - Conserver les informations données par les encadrés ou les ellipses de la narration, les retours en arrière, les accélérations du récit. | a | présence de mots de liaison articulant l'histoire, présents dans la BD. | |
| | b | présence (sous forme de résumés) des ellipses et retours en arrière. | |
| 2.3 - Traduire le sens des points de ponctuation isolés et des onomatopées de la BD. | a | ne pas les supprimer tous. Ne pas les recopier. | |
| | b | fidélité de la traduction faite, au sens de l'histoire de la BD. | |
| III | | Situer l'énonciation | > Faire comprendre : |
| 1 | Utiliser une voix narrative | | celle de la BD s'il y a un narrateur qui est un personnage dessiné dans la BD. |
| | | | pas de mélange de voix. |
| 2 | Atribuer les commentaires ajoutés à un narrateur, localiser le récit. | a | commentaires nécessaires à la compréhension de l'histoire. |
| | | b | pas de redite avec les paroles. |
| | | c | pas de vocabulaire de l'analyse d'une BD. |
| 3 | Ajouter tous les commentaires nécessaires à la compréhension du genre et du style de la BD, surtout pour le comique. | a | fidélité à la BD, pas de contre sens de lecture. |
| 4 | Situer l'énonciation dans le temps (le temps de référence de la fiction). | a | pas de mélange inexplicable des temps de référence. |

Les fiches-lecture se firent de plus en plus rares, remplacées par des travaux de groupe ayant les mêmes objectifs de repérages d'indicateurs. Le nombre des essais ne fut plus imposé, mais négocié avec chaque élève. Les exercices de remédiation portant sur la construction des textes se firent beaucoup plus rares. Le document pour l'auto-analyse des erreurs ne fut plus employé, ainsi que la feuille de route puisque la carte n'est fixe que pour les contrôles.

Ainsi, comme un spéléologue, des entrailles de la tâche où nous étions en une complexification de plus en plus exigeante et lourde, nous sommes remonté vers un dispositif complexe mais moins rigide, et somme toute moins linéaire, où les choses sont dites, existent sans devenir automatiquement des objets d'apprentissages systématiquement instrumentés.



3.2.2. Les dispositifs simultanés :



Sur le schéma du tableau 32, les traits horizontaux représentent l'axe du temps : à gauche le début de l'année scolaire, à droite sa fin.

-Chacun des trois secteurs d'activité (expression orale, écrite et étude de la Langue) comporte un nombre variable de livrets qui ne débutent pas tous en même temps : le début du trait à gauche le signale.

-Le démarrage des livrets s'est fait dans cet ordre : la lecture oralisée en tout début d'année puis suivirent les travaux à partir de lectures d'oeuvres, le cycle d'écriture, les contrats de langue, la tâche d'apprentissage du débat, l'étude raisonnée de la langue, le livret des dictées, l'analyse des textes narratifs, l'étude de textes, la diction d'un poème, l'analyse de textes descriptifs, le compte rendu oral, l'étude de la poésie à l'écrit, le théâtre. Cet ordre n'est pas rigide, il peut être adapté selon les classes.

-Tous les élèves ne feront pas tous les livrets en une année, certains mettront les deux années du cycle 6^o-5^o.

-En quatrième, une révision des acquis prendra un ou deux trimestres selon les classes, le reste de l'année de quatrième amorcera le programme de la troisième en mettant l'accent sur les Etudes de textes et les textes raisonnés.

-Le programme de chacun de ces livrets, les objets sur lesquels ils portent sont, bien sûr, différents selon qu'il s'agit de la 6^o ou de la 5^o, de même que pour un livret donné (par exemple, la lecture d'oeuvre), on ne travaille pas toute une année sur le même type d'objectif (ici les genres et les styles littéraires).

-Un livret sur une de ces tâches d'apprentissage n'est pas forcément terminé quand un autre commence mais les flèches entre deux lignes horizontales signalent qu'un élève passe à un autre type de livret quand il a acquis des résultats satisfaisants à celui du dessus. Par exemple, la lecture orale est abandonnée quand l'élève en a acquis le référentiel. L'élève passe alors à la diction poétique avec le même travail à faire sur un second référentiel pour dire un poème. Quand la diction poétique est suffisante, l'élève passe au compte rendu oral etc. La tâche "débatte" est exercée ponctuellement tout au long de l'année.

Pour gérer ce système de trajets individualisés, l'enseignant doit disposer d'un tableau par classe indiquant qui fait quoi, tous les élèves n'avançant pas au même rythme sur les mêmes tâches.

Au bout d'un certain temps on regroupe en équipes ceux qui travaillent les mêmes tâches, sachant aussi que, même dans ce cas, tous ne travaillent pas les mêmes critères en même temps quand un référentiel existe.

La tâche complexe "produire un texte" est le centre du dispositif du cycle didactique, toutes les autres tâches ayant des liens avec elle:

-Le texte oralisé peut être un des textes supports de la tâche d'écriture.

-Les oeuvres étudiées sont choisies en fonction du genre et du style littéraire que le titre de la tâche complexe désigne ou que les supports possibles de la tâche peuvent porter.

-La diction poétique peut prendre un thème qui se retrouve dans la tâche d'écriture.

-Les livrets d'analyse se font sur des critères et des outils de la tâche d'écriture, comme une partie de l'étude raisonnée de la langue, l'autre partie étant liée aux textes de lecture orale ou aux textes des oeuvres lues.

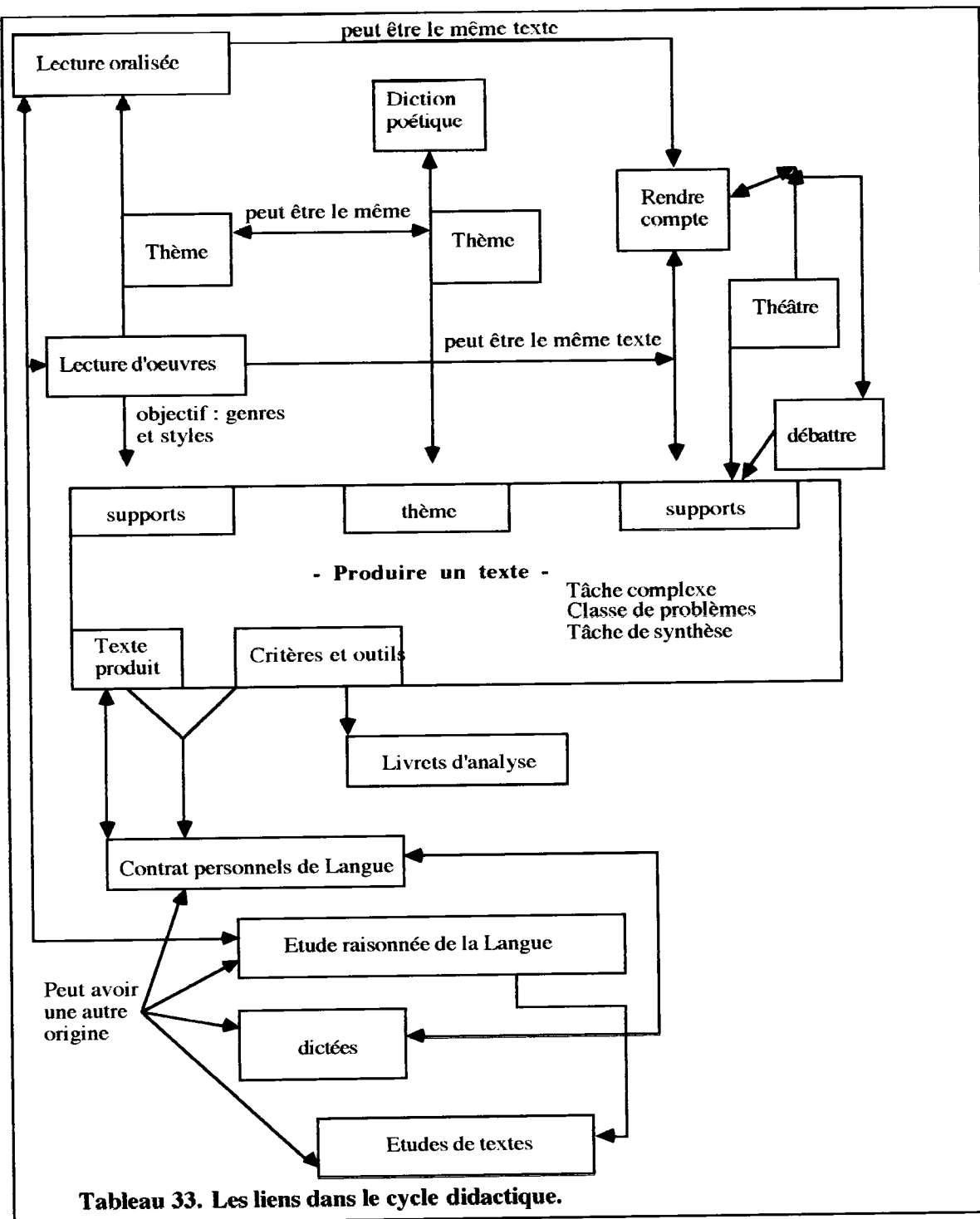
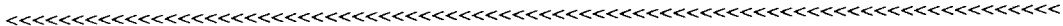


Tableau 33. Les liens dans le cycle didactique.

-Les essais d'écriture alimentent les contrats personnels d'erreurs de langue.

-Les livrets de dictée peuvent utiliser des textes lus ou produits par les élèves et servent aussi à alimenter les contrats personnels de langue.

Seule l'étude de textes connectée sur l'étude raisonnée de la langue n'a pas de lien direct avec la tâche complexe d'écriture.

Ces liaisons ne sont pas systématiques : nous avons indiqué toutes les possibilités de liens, ainsi que les livrets ouverts sur l'extérieur, sur des textes apportés par les élèves, sur des rencontres, l'utilisation d'opportunités imprévues (programme du théâtre voisin, concours de poésie ou d'écriture de nouvelles etc...).

3.2.3. Critères et travail autonome, un dispositif de manipulation de critères programmés :

Le pari est ici de programmer des procédures critérées. Il semblait au début de notre parcours que la verbalisation des critères par et avec les élèves était un passage obligé pour que les élèves puissent les comprendre, sinon se les approprier. Nous avons voulu voir ce qu'il en était et si on ne pouvait pas, pour certaines tâches, donner des cartes d'études toute faites et les faire manipuler .

Le travail autonome ici n'est pas associé à des procédés de construction de fiches programmées selon une série de questions inductives visant à faire découvrir des réponses, ce qui est l'idée ordinaire qu'on s'en fait. Il s'agit de fournir un matériel qui permette à l'élève de travailler sans qu'il ait besoin d'un discours préalable de l'enseignant, d'une "leçon". Les livrets que nous avons construits donnent les définitions des notions, les boîtes à outils assorties de cartes contenant les critères d'utilisation de ces outils. Le jeu consiste à identifier les critères dans des produits, dans des devoirs erronés donnés à corriger. L'élève a donc, à sa disposition, un référentiel d'action critéré, qui explicite certaines des normes d'utilisation.

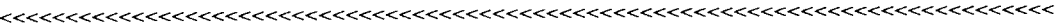
Des livrets-réponses donnent le devoir "corrigé" ; la correction de l'élève consiste non pas à recopier la bonne réponse mais à nommer le critère qu'il n'a pas su identifier en corrigeant le devoir erroné. On lui fait travailler une série de produits contenant des erreurs à l'aide des outils, puis, après correction, une autre série, sans qu'il ait les outils devant lui : ce qu'on vise, c'est l'intégration des critères, et non l'obtention de bonnes réponses pendant l'apprentissage.

Des livrets-relais permettent de revenir sur l'emploi des critères affectés à un outil si l'élève pense en avoir besoin. C'est dire que l'élève est responsable de ses bilans, qu'il est en situation dite "d'auto-contrôle", c'est à dire qu'il doit décider seul s'il a compris ou s'il veut encore s'exercer. De temps en temps, des contrôles sont organisés pour vérification.

Jamais aucun élève n'a eu besoin d'épuiser la totalité des passages prévus dans ces relais : tous obtiennent la sensation d'avoir appris et tous eurent de bons résultats aux contrôles sans faire la totalité des exercices. C'est même l'enjeu qu'ils se donnaient. Mais pour que ces livrets autonomes fonctionnent, il faut que l'élève ait appris à négocier, à revendiquer de l'aide pendant la construction des cartes sur d'autres tâches. Il faut qu'il soit mis, parallèlement au moins, dans des dispositifs d'apprentissage de l'auto-évaluation, par la négociation. Il faut que l'élève ne s'enferme pas dans les boucles prévues par l'architecture des livrets, qu'il ose en sortir pour demander de l'aide, pour poser des questions à un camarade ou à l'enseignant, pour mettre en place d'autres boucles que celles prévues et dont il a l'initiative : c'est là le signe de l'auto-évaluation.

Le risque de ces livrets est de faire penser que tous les critères sont des normes intouchables, fixes, seulement à acquérir et indiscutables. C'est pourquoi, nous avons pris des précautions :

- l'organisation des livrets autonomes est expliquée, dévoilée aux élèves avant de commencer les travaux. Des pages du livret explicitent les procédures d'emploi du livret : les méta-procédures sont données en repères.



Voir dans le tome 2 les extraits des livrets pour analyser un texte narratif pages 143 à 158.

- ces livrets sont réservés aux élèves dont l'enseignant sent qu'ils sont déjà mis dans un projet de réussite scolaire. Avoir ce livret à faire s'est être reconnu comme étant un "bon" élève ou un élève "qui en veut", ce qui, bien entendu, motive l'élève concerné. Non pas que tous les élèves ne puissent pas faire ces travaux (nous avons essayé avec deux classes entières). Les difficultés ne viennent pas de la programmation, mais du matériel qui nécessite pour l'enseignant une série d'outils de contrôle qui lui permettent de suivre la progression de chacun.

De plus, dans l'économie de la classe, il était pratique, pendant ce temps, de pouvoir conduire d'autres activités avec les autres élèves ; c'est d'ailleurs un fait : le travail autonome est indispensable. "La recherche de ces "machines qui fonctionnent toutes seules" (les ateliers, l'imprimerie, le conseil de coopérative chez Freinet, la dictée, l'exercice à trou, la récitation en pédagogie traditionnelle ou le travail avec fiches autocorrectives, la lecture silencieuse ou les batteries de tests de contrôle en pédagogie rénovée) correspond au besoin de solutions "économiques" pour tenir le temps. Plus que l'application pédagogique de modèles politiques ou idéologiques, ces outils sont des inventions pour que l'on puisse tout simplement vivre dans les classes sans avoir en permanence à donner des ordres, pour "économiser" de l'énergie aux enfants et surtout à l'enseignant." (CHARTIER, 1990), **enseignant qui peut alors se centrer sur un groupe d'élèves.**

Maniement de critères programmés - Livrets autonomes - extraits -

Converture du livret-questions

A2

ANALYSER UN TEXTE NARRATIF

- Livret-questions -

Comment faire ce livret-questions P2

Choisir une des pages-lettres correspondant aux bulles vertes de la page 1 ou voir ton contrat. Faire les travaux : recopier en corrigeant ces devoirs d'élèves avec ou sans les boîtes à outils et les cartes qui sont dans ton fascicule.

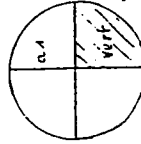
Ne rien écrire sur ce livret-questions : répondre en constituant ton livret personnel sur feuilles doubles reliées.

Corriger avec le livret-réponses quand on te l'indique.

Quand tous les travaux correspondant à une bulle verte sont terminés, demande-toi :

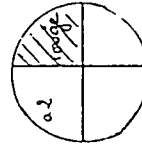
- si tu saurais le refaire au contrôle,
- si tu as compris, si tu as atteint l'objectif marqué sur la bulle verte :

SI OUI, dans ton livret personnel :



COLORER EN VERT un quart des bulles bleues qui correspondent à ce que tu viens de déterminer. puis prévoir de réviser, prévoir un contrôle, choisir une autre bulle verte en suivant les flèches rouges. signifie donc j'ai compris a1

SI NON :



COLORER EN ROUGE le quart de ta bulle bleue (ou des bulles bleues) que tu ne saurais pas refaire. Attention de ne pas te tromper dans les numéros ! Identifie la partie du travail qui correspond à la bulle bleue !

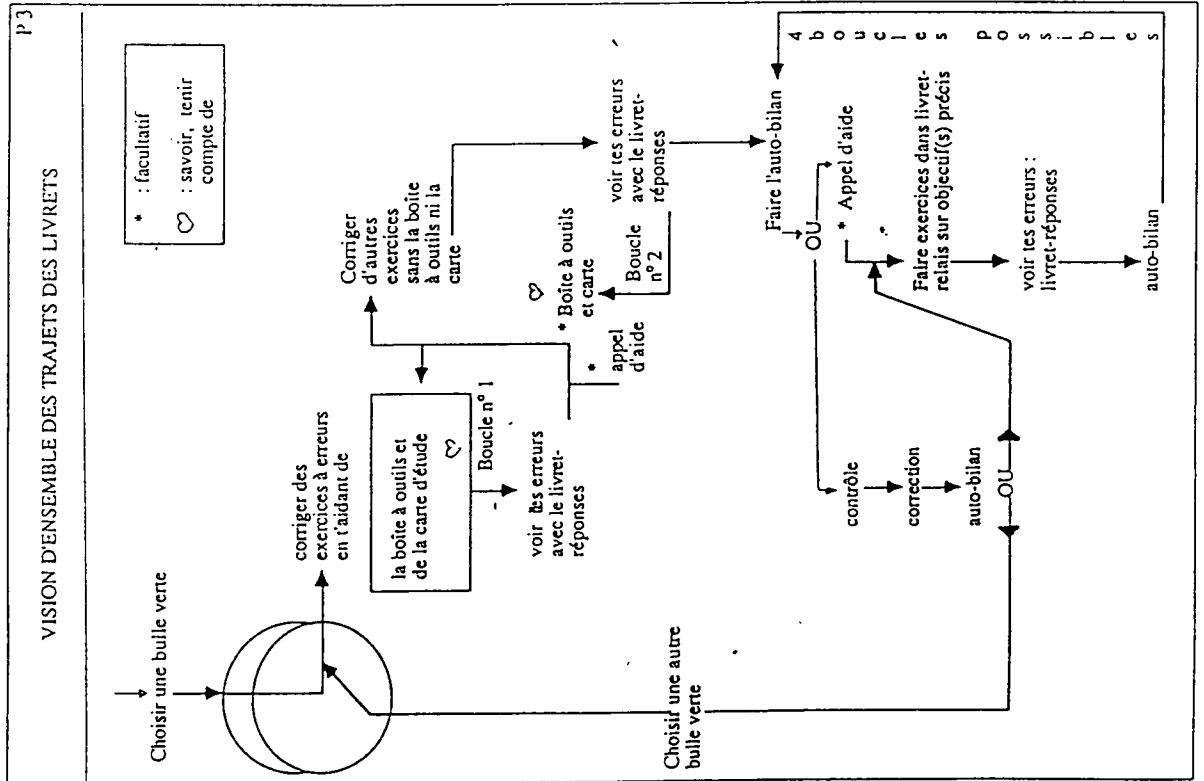
Faire à l'aide du fichier-relais la ou les fiches qui correspondent ou correspondent à ce que tu ne sais pas faire, portant le même code (même lettre et même

égale je n'ai pas compris a2 chiffre) : lis le COMMENT FAIRE du livret-relais.

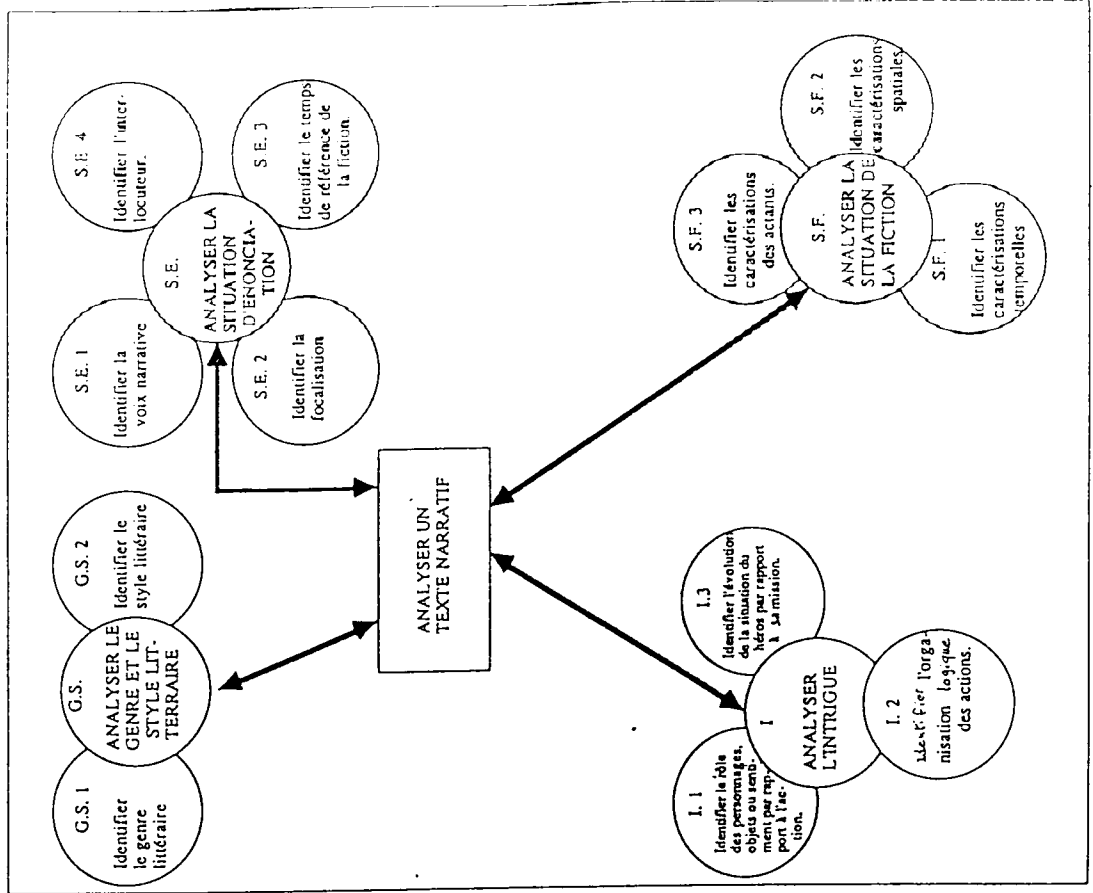
TU VIENS DE FAIRE UN AUTO-BILAN

Au contrôle, selon les résultats, tu coloreras un quart de la bulle centrale VERTE, en vert ou en rouge.

! Suite à un auto-bilan, tu peux toujours demander de l'aide au professeur ou à un camarade...



Organigramme général des livrets pour analyser le narratif page 4 du livret-questions



P5
Analyser l'intrigue
Textes, supports des exercices qui suivent

La Tour de Babel

Tous les habitants de la Terre parlaient la même langue. Des hommes allèrent du côté de l'Orient ; ils trouvèrent une plaine dans le pays de Sinéar, et ils s'y établirent. Ils se dirent l'un à l'autre : "A l'oeuvre ! Faisons des briques et cuisons-les au feu !" La brique leur servit de pierre et le bitume de mortier. Ils dirent encore : "Allons, bâtissons-nous une ville et une tour dont le sommet atteindra les cieux ; faisons-nous un nom, pour arrêter d'être dispersés sur toute la surface de la Terre".

L'Éternel descendit pour voir la ville et la tour qu'avaient bâties les fils des hommes. Puis l'Éternel dit : "Maintenant ils forment un seul peuple et ils ont tous la même langue. Ils ont réussi ce travail ; alors rien ne les empêchera de projeter tout ce qu'ils vont désirer ! Allons ! Descendons, mettons la confusion dans leur langage pour qu'ils ne puissent plus se comprendre".

Ainsi l'Éternel les dispersa de là sur toute la Terre, et ils cessèrent de bâtir la ville. C'est pourquoi on lui donne le nom de Babel ; car c'est là que l'Éternel jeta la confusion dans le langage des habitants de toute la Terre, et c'est de là que l'Éternel dispersa les hommes sur toute la surface de la Terre.

La Bible (Genèse)

Le chien et le loup

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, ils s'arrêtaient : "D'où viens-tu, dit le loup, que ton poil est si brillant ? 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 les mêmes services que moi au maître.
- 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 !

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 t'en 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 soucient 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, quant à moi je préfère ma liberté et ne l'échangerai pas contre une couronne de roi !"

d'après Esopé

P6
Analyser l'intrigue à l'aide de la boîte à outils
Recopier en corrigeant (ces exercices comportent des erreurs)

1.1.1 Je fais le tableau des actants : (La Tour de Babel)

| Destinateur | Objet | Destinateur |
|---------------------------------------|--|--|
| L'orgueil des hommes qui veulent tout | se rassembler et bâtir une tour allant jusqu'aux cieux | les hommes qui deviendront meilleurs, plus humbles |
| Adjuvant | Sujet | Opposant |
| parlent la même langue | tous les habitants de la Terre | Yavé (Dieu) |

1.2 Je recompose l'ordre chronologique des actions du sujet : (La Tour de Babel)

Le diagramme illustre l'ordre chronologique des actions du sujet (La Tour de Babel) à l'aide de cinq cercles numérotés de 1 à 5. Les actions sont :

- 1. Unis bâtir la tour pour aller jusqu'aux cieux : la même langue devenir puissante comme Dieux
- 2. bâtons la tour
- 3. Dieu vient voir il ne veut pas que les hommes sachent tout faire
- 4. Dieu différencie les langues avant la fin de la construction
- 5. séparés, dispersés mais humbles

1.3 Je mesure si le sujet s'approche ou s'éloigne de son but :

2

L'analyse l'intrigue du support : Le loup et le chien d'après Esopé

- Version n° 1
- Recopier en corrigeant ce travail d'élève :
- Je détermine les rôles des personnages par rapport à l'action :
- Les rôles du chien et du loup sont complémentaires : l'objet de l'un ne peut pas se réaliser sans que l'objet de l'autre se réalise aussi ; c'est un texte à sujet double, donc je coupe les cases et tous les triangles du bas seront pour le loup.