

Couverture : du livret-réponses (extralls)

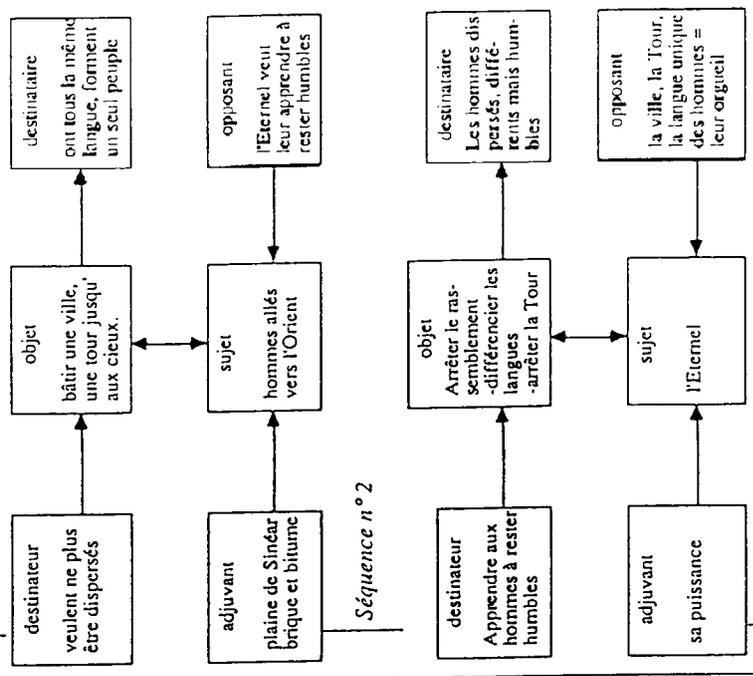
<p>A2</p> <p>Fiches-réponses ou livret-questions Analyser un texte narratif</p> <p>Boucle n°1</p> <p>Exercices à l'aide de la boîte à outils et de la Carte d'étude.</p>
--

Comment te servir du livret-réponses	P o.
<p>- Ne rien écrire sur le livret-réponses</p> <p>Ton but est de voir tes erreurs et tes réussites et d'essayer de les comprendre en te reportant à la carte d'étude.</p> <p>Il ne s'agit pas de recopier (bêtement) la réponse.</p> <p>Car tu peux très bien avoir dit la même chose avec d'autres mots : avant de barrer, décide si c'est vraiment différent !</p> <p>De plus, même si ta réponse est différente de celle de la fiche-réponses, elle peut ne pas être fausse : surtout pour l'analyse de l'intrigue : les schémas et tableaux peuvent donner une autre lecture du support, plus ou moins profonde, mais juste !</p> <p>Donc, NE CONSIDERE PAS AUTOMATIQUEMENT QUE CE QUE TU AS FAIT EST FAUX, ESSAIE D'ABORD DE DEFENDRE TA SOLUTION !</p> <p>Pour cela, retourne au texte-support de l'exercice pour voir si tu n'as pas raison autant que la fiche-réponses, appelle le professeur ou un camarade pour en discuter ou note sur ta fiche pourquoi tu n'es pas d'accord, avant de la donner au professeur.</p> <p>Tu peux simplement barrer (à la règle) ce qui est faux sans recopier la fiche-réponses : NE RECOPIE QUE SI TU EN AS BESOIN pour t'en souvenir, pour apprendre ou comprendre plus tard.</p> <p>PAR CONTRE NOTE après chaque exercice, LES CRITERES DE LA CARTE que tu as échoués sur ton passeport, cela te permettra de savoir précisément où, sur quoi, à quoi faire attention et où aller dans le fichier-relais pour t'entraîner davantage.</p> <p>CE TRAVAIL DE CORRECTION EST TRES IMPORTANT, PRENDS TON TEMPS pour le faire.....</p>	

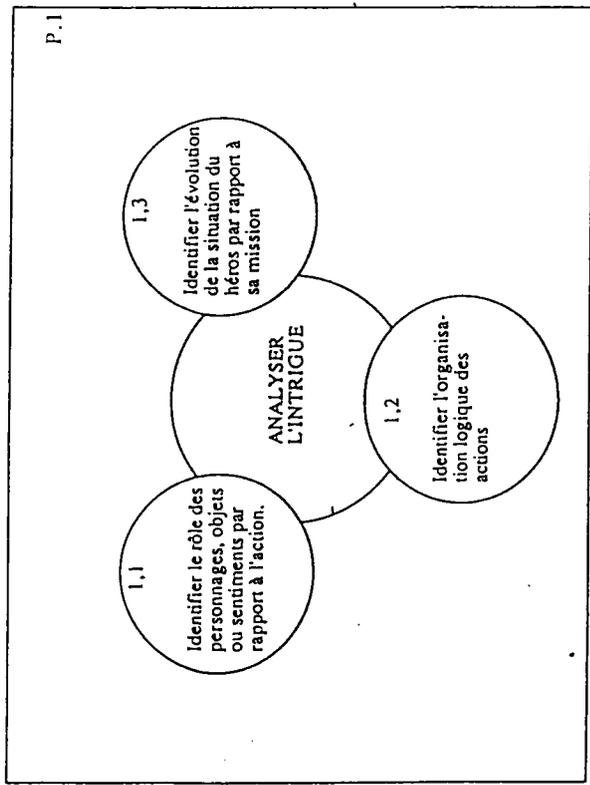
Fiche réponses
Analyser l'intrigue à l'aide des outils

P.2

La Tour de Babel
1.1 L'analyse le rôle des personnages, objets ou sentiments par rapport à l'action avec le tableau ci-dessous :
Séquence n° 1



Les deux séquences se suivent. Ce n'est pas un sujet double.



Ces pages vignettes signalent un bloc de travaux, elles décomposent l'organigramme de l'organisation des livrets ; présentes dans tous les livrets (questions- réponses-relais) et dans le livret de l'élève, elles permettent donc de visualiser l'emboîtement des différentes fiches.

Livret-relais (extraits)

Couverture :

Livret-relais

pour analyser un texte narratif

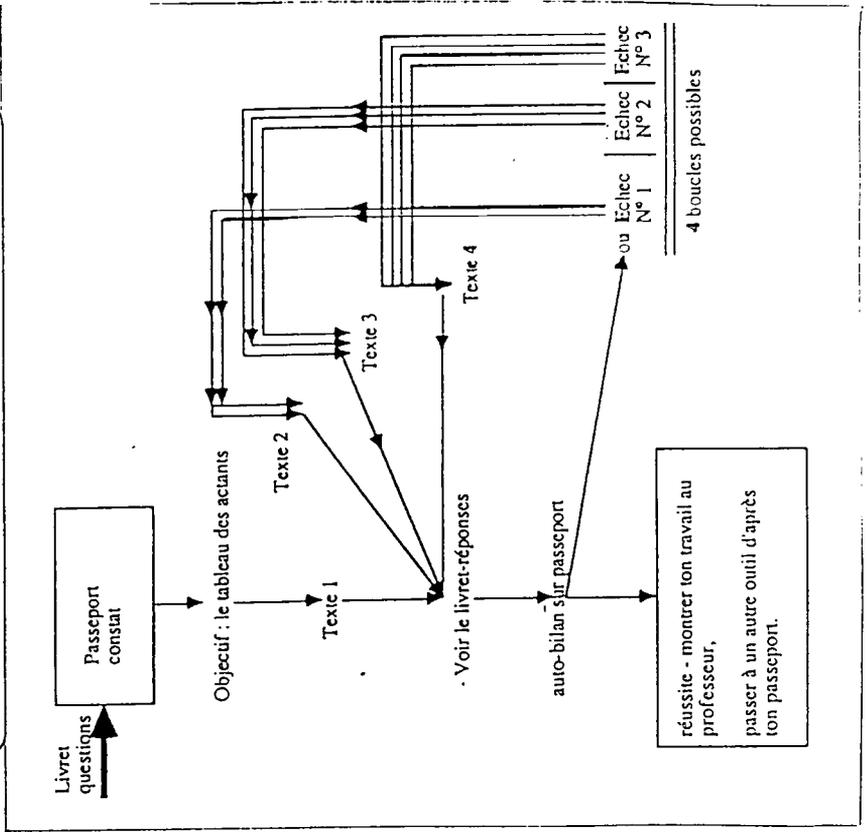
N°

Lire page suivante les trajets possibles dans ce livret.

Pour la correction, la consigne reste la même qu'au livret-questions : il ne s'agit pas de recopier mais de savoir où tu t'es trompé, quel critère de la carte d'étude n'a pas été réalisé et pourquoi !

Les livrets-relais sont organisés d'outils en outils : sur son passeport, l'élève a inscrit les outils dont la maîtrise est suffisante et ceux qu'il doit retravailler dans ces livrets-relais. Pour chacun des outils, quatre livrets-relais (les quatre passages) sont prévus.

ANALYSER L'INTRIGUE D'UN TEXTE
NARRATIF EN EMPLOYANT L'OUTIL
"TABLEAU DES ACTANTS"



lexie support des exercices qui suivent

JEANNE D'ARCL'entrevue de Chinon

En 1428, une bande bourguignonne contraignit les habitants de Domrémy à fuir. La famille de Jeanne se réfugia à Neufchâteau. De là, la jeune fille accompagnée d'un oncle, résolut d'aller voir le seigneur de Baudricourt, le seul qui pouvait lui procurer harnachement, escorte et sauf-conduit. Baudricourt haussa les épaules quand il entendit cette jeune fille affirmer qu'elle devait mener le dauphin se faire sacrer à Reims et chasser les Anglais. Comment une pucelle pourrait-elle réussir là où le courage de puissants capitaines avait échoué ? Il conseilla à l'oncle de la ramener, avec une bonne escorte, dans sa famille. Mais Jeanne revint à la charge après la "bataille des Harengs", et Baudricourt finit par accepter. Etrange revirement. Ici encore bien des interrogations sont possibles. Baudricourt fut-il touché par la grâce, fut-il impressionné par l'ardeur et la simplicité de Jeanne ? Ou plutôt, sachant la situation désespérée de Charles VII, son maître, savait-il que l'on ne pouvait plus compter que sur un miracle ? Il céda après avoir vu le curé de Vaucouleurs, qui lui assura n'avoir rien trouvé de sauterie dans le comportement de la jeune fille. Accompagné d'une escorte et muni d'une lettre de recommandation de Robert de Baudricourt, Jeanne parvint à Chinon, où résidait Charles VII, après un voyage de onze jours. Le roi accepta de la recevoir, mais pour l'éprouver, on décida de mettre un page sur le trône à la place du souverain. Jeanne, qui n'avait jamais vu Charles VII, ne s'y trompa point. Elle alla directement au fond de la salle vers un personnage laid, insignifiant et mal vêtu : le roi. Celui-ci accorda à Jeanne un entretien particulier. On ne sait ce qu'ils se dirent mais, en tout cas, à la fin de l'entrevue, le visage de Charles rayonnait. Sans doute Jeanne réussit-elle à le convaincre qu'il était bien le fils légitime de Charles VI. Or tout reposait sur cette légitimité : s'il n'était pas un bâlard, le traité de Troyes devenait illégal, il était bien le seul roi de France et sa guerre était une guerre sacrée du droit contre l'usurpation, du bien contre le mal. Charles VII prit cependant ses précautions : il s'assura que celle qui se faisait appeler Pucelle méritait bien ce titre ; il la fit examiner. Puis il l'envoya à Poitiers. Jeanne fut interrogée par des théologiens sur la religion : l'orthodoxie de ses réponses prouva aux docteurs qu'elle n'était pas inspirée par le diable.

— "En quelle langue parlent vos voix ?

— Meilleure que la vôtre.

— Croyez-vous en Dieu ?

— Mieux que vous."

Dès lors le roi fit confiance à Jeanne : il lui donna une armure, lui confia une petite armée à laquelle se joignirent de rudes combattants comme La Hire et Xaintrailles. On compta même parmi eux Gilles de Rais, qui devait être supplicié plus tard pour ses abominables meurtres d'enfants, et qui témoigna d'un grand respect pour l'héroïne.

Jeanne fit broder sur un étendard la fleur de lys et l'inscription "Jésus Maria".

Elle envoya une lettre au duc de Bedford pour le sommer d'évacuer le royaume.

Hachette

Connaissance de l'Histoire n° 11

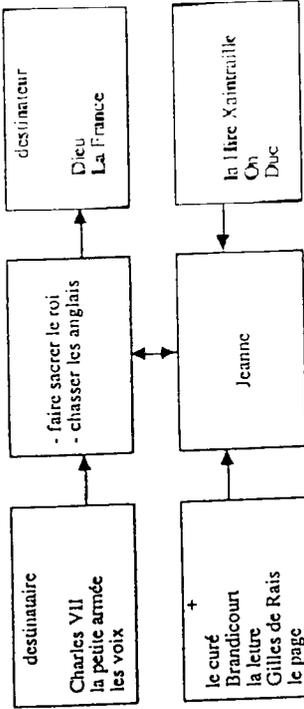
Employer le tableau des actants - passage n° 1

13

Jeanne d'Arc

1. Corriger ce devoir d'élève

Si tu te sers de la carte d'étude, marque-le.



2. Donner à l'aide de la carte la liste des critères que cet élève a échoués.

Corrige-toi
fais l'auto-bilan

→ A la fin de chaque page de ce livret.

Fiches-réponses du livret-relais

Analyser un texte narratif

Passage N° 4

Extrait

Barrer à la règle ce qui te paraît faux

L'important reste :

- 1) d'identifier les critères précisément que tu as échoués,
- 2) de les recopier de la carte d'étude sur ton passeport,
- 3) de demander, si tu le juges encore nécessaire, des exercices supplémentaires.

Fiche-réponses livret-relais - Passage 4 - tableau des actants

L'apparition d'Arsène Lupin.

deux lectures possibles :

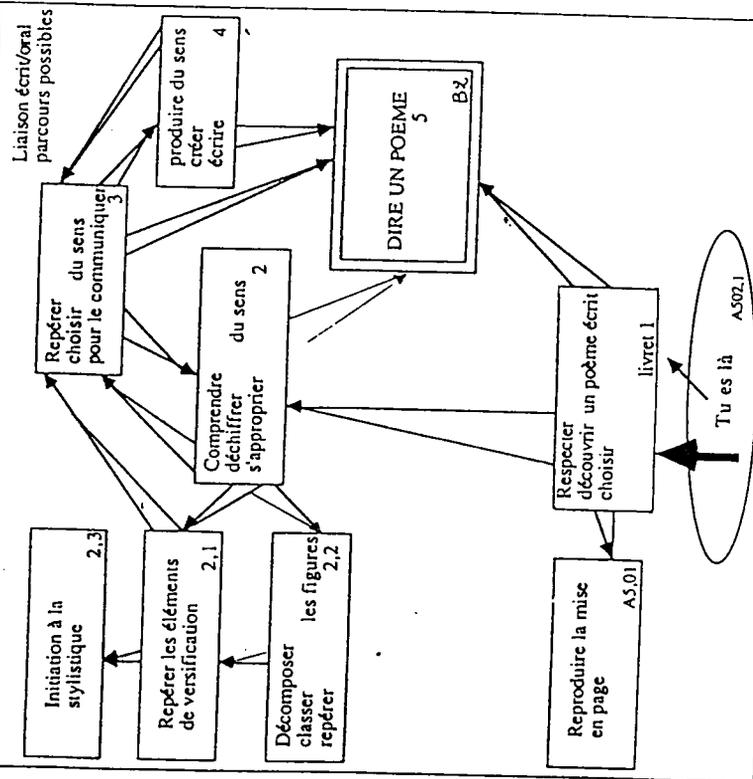
- 1)

destinateur la réunion mondiale dans un hôtel de pein- ure	objet rentrer chez lui	destinataire Arsène Lupin qui a tout organisé pour connaître Imbert
adjuvants Arsène Lupin le sau- veur	sujet Ludovic Imbert	opposant L'assaillant la nuit
- 2)

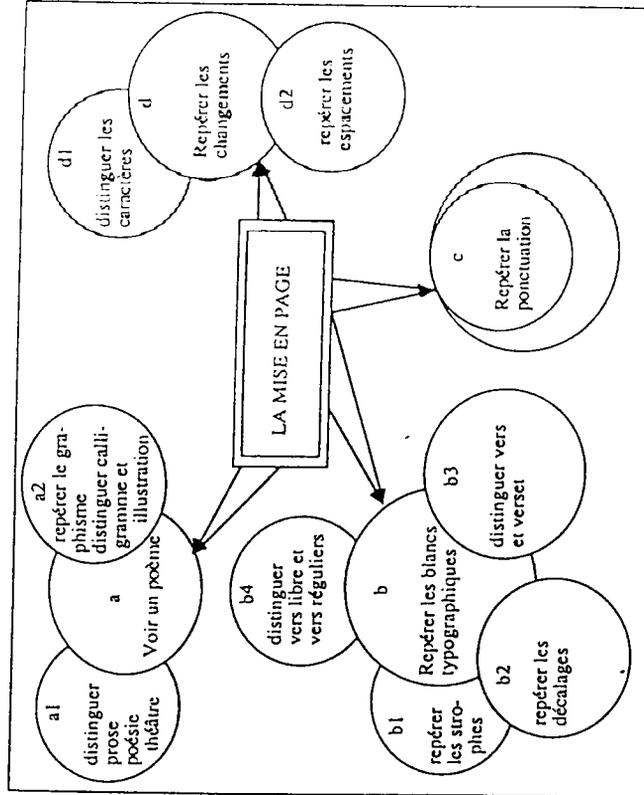
Destinateur Voler Imbert	objet S'introduire chez le riche Imbert	destinataire A. Lupin dont M. Imbert est devenu l'obligé
adjuvant le compare qui va assaillir Imbert.	sujet Arsène Lupin	opposant Ne connaît pas Imbert

ANALYSER LA MISE EN PAGE D'UN TEXTE POÉTIQUE

Livret-questions à rendre en l'état
ne rien écrire dessus



Organigramme de l'organisation de ce livret



Organigramme de ce livret - Page 2

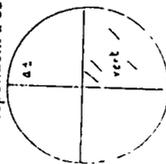
Comment faire pour le livret-questions A5, 02/1

Regarder l'organigramme de la page 2. Choisir une des pages-lettres a/b/c/d : chercher à quelle page cela correspond dans le livret. Recopier la page-lettres sur ton livret-réponses : cela sert de table des matières à tes travaux de ce bloc que tu as choisi.

Ne rien écrire sur le livret-questions ; répondre aux travaux demandés en constituant ton livret personnel (feuilles doubles reliées).
 Corriger avec le livret-réponses quand on te l'indique.
 Quand tu as terminé les travaux qui correspondent à une bulle verte (une bulle-mère qui chapeaute les bulles bleues), demande-toi :
 - si tu saurais le refaire à un contrôle,
 - si tu as compris (tout),
 - si tu as atteint l'objectif qui est marqué dans la bulle verte.

SI OUI :

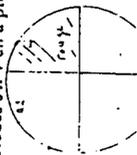
dans ton livret personnel : colorer en vert un quart de tes bulles bleues qui correspondent à ce que tu viens de faire



- puis prévoir de réviser
- prévoir un contrôle, avertir le professeur
- choisir une autre bulle verte en suivant les
- flèches de l'organigramme et commencer un
- autre bloc.

SI NON :

colorer en rouge le quart de la bulle bleue que tu ne saurais pas refaire (ou des bulles bleues s'il y en a plusieurs que tu ne saurais pas refaire).



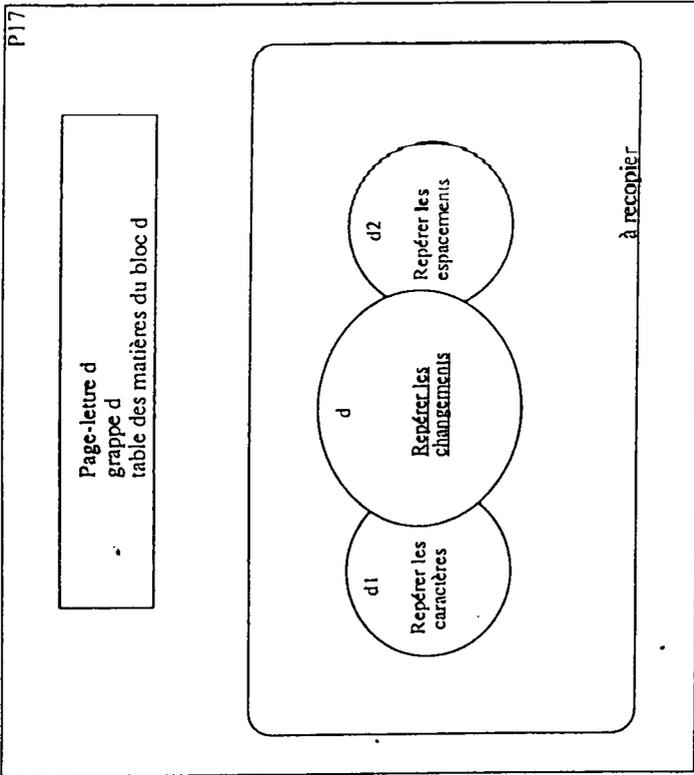
- attention de ne pas te tromper dans les
- numéros
- Identifier la partie du travail qui correspond à
- la bulle centrale bleue !

ALORS faire dans le livret-relais que tu viens demander, la fiche ou les fiches qui correspondent à ce que tu ne sais pas faire, portant le même code (même chiffre - même lettre), puis voir le COMMENT FAIRE au début du livret-relais.

TU VIENS DE FAIRE UN AUTO-BILAN !

Au contrôle, selon les résultats obtenus, tu coloreras un quart de la bulle verte, en vert et en rouge.

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



Partie III

165

Repérer les changements - documents pour les exercices
 AVEC LA BOÎTE A OUTILS

P20

Documents pour les exercices page 21

Ville en deuil

J'ai longtemps marché dans tes rues
 j'ai quémanté le pain et le sourire
 j'ai volé les insignes
 les courbes
 qui effarouchent mon abdomen
 j'ai aussi négligé...

cette vente aux enchères
 f é r o c c e
 où les griffes se disputent nos plates
 où nos échaveaux corrompus
 se gonflent
 s'expatrient...

La vente aux enchères continue
 qui achète ?

texte 1

J'ai écarté, que l'on a voyagé, cherché, travaillé ? Il pleut une
 inexistantie pluie. Le monde peut cesser d'être, au coin de l'ave-
 nue sans rumeur ; le remarquera-t-on ? C'est une neige aussi,
 mais fine et sans commerce avec nos sens d'objets difficiles.
 C'est une douce grêle, un vent sans résistance, un temps sans
 date, une petite mort sans frissons.
 Boulevard du Montparnasse, en décembre 1941, ou 1482,
 étais-je avant ou après, ce n'était que pendant, pendant ce seul
 temps, j'ai connu ce gris qui annonce peut-être une pluie — mais
 viendra-t-elle au rendez-vous ? La pluie n'annoncerait-elle pas
 que le gris va mourir ?
 Je venais de prendre mon parti de l'hiver, et j'inaugurais, une
 *Fenil ides, page 211.

...le ciel embrasé, les Z et doubles n
 triplets Z de feu, les changements de
 visage — je veux dire de perspective
 de la ville inquisite et secourue. La
 pierre n'a pas l'air de savoir tout de
 suite si ce vacarme et ces flamboi-
 lements viennent de l'effrénement ou de
 l'homme. — Oui, le siècle allait se
 réduire en poudre. —
 Léon Dauder *

texte 4

On entendit sonner leur paire de bogues
 mais en vain

l'opacité revenue

les scorées noires trempées de soie grège
 qui tombaient

depuis le fucus premier
 s ' é p a n o u i r e n t

Ce fut une surprise !

Quelques accords jumeaux
 avaient suffi

la bouche de l'air frais
 était à jamais germée !

texte 3

Repérer les changements	1d P21
Attention !! si ces réponses d'élèves sont justes, tu les recopies. Si c'est faux, tu corriges en l'aidant de la boîte à outils. Donc, recopie en corrigeant !	
I Repérer les changements de caractères :	
1 Le texte n° 1 de la photocopie ci-jointe "Ville en deuil" est écrit en lettres manuscrites.	
2 Le texte n° 2 est écrit en italiques.	
3 Le texte n° 3 est en minuscules romaines.	
4 Dans le texte n° 4 sont employés les caractères gras (exemple ligne 1). Les caractères romains majuscules (à la dernière ligne) et les caractères gras italiques.	
II Repérer les changements d'espacement :	
1 Dans le texte n° 1 "Ville en deuil" il n'y a pas de changement d'espacement.	
2 Dans le texte n° 4 "je veux dire" ligne 3 est imprimé avec un espacement plus petit.	
3 Texte n° 3 : le mot "s'épanouirent" est imprimé avec un espacement plus petit.	
4 Texte n° 2 : "Paris vécu, page 222" est imprimé avec un espacement plus petit.	
CORRIGE-TOI avant de faire les exercices sans la boîte à outils qui suivent. Interroge-toi sur les erreurs : d'où viennent-elles ? Apprends la boîte à outils Viens demander de l'aide.	

• *Livret de l'élève, extraits -
Couverture*

Anne		A5
Sè3		Sème
<p>ANALYSER UN TEXTE POÉTIQUE</p> <p>Choisir, découvrir, respecter un poème écrit.</p> <p>La mise en page</p>		

Table des matières

Travaux		Fait Avec Bêta & d'utils	Corrigé Sans Avec Sans
a	voir un poème		
a1	distinguer visuellement prose, poésie, théâtre	X	X
a2	repérer le graphisme, distinguer calligramme et illustrat.	X	
b	Repérer les blancs typographiques		
b1	les strophes		
b2	les décalages		
b3	vers et verset		
b4	vers libres et vers réguliers		
c	Repérer la ponctuation		
d	Repérer les changements		
d1	les caractères		
d2	les espacements		

Analyser la mise en page d'un texte poétique		Anne				A5	
Feuille de route		Sè3				P1	
réalisations attendues		Résultats					
I - Voir le texte							
1- distinguer visuellement prose/poésie/théâtre		+	+	+	+	+	
2- repérer le graphisme		+	+	-	+	+	
II - Repérer les blancs typographiq.							
1- repérer les blancs strophiques pour déterminer le nombre de strophes		+	-	+	+	+	
2- localiser les décalages à droite et à gauche (schéma)		-	+	-	+	+	
3- en conclure que ce sont des vers ou des versets		-	-	-	-	-	
4- distinguer vers libres et vers réguliers		-	-	-	-	-	
III - Repérer la ponctuation							
IV - Repérer les changements							
1- les changements de caractères		+	+	-	+	+	
2- d'espacement		-	-	-	+	+	
Devoirs n°		1	2	3	4	Complète	

Repérer les changements - documents pour les exercices 1d P.22
SANS LA BOITE A OUTILS !

documents pour les exercices page 23

Il faudrait
 la langue pure du vent
 pour plonger dans l'azile ample de ses pupilles
 et braver au besoin de lumière de ses yeux jaunes

Il faudrait
 un amour d'aigle
 — trop haute, si haute —

Il faudrait
 l'instant où la pierre frappe l'enclume tûble de sa tempe...

Meurtrier message de la fronde !
 Pouvoir sans puissance !
 Invoix fini ! — le père —

texte 1

la nature étant ainsi faite que l'esprit de conquête l'emporte
 encore sur l'esprit de possession, l'action du négatif sur
 l'homme est sans doute la plus forte.

Cette considération, qui doit être prise le plus absolument
 possible, est moins importante que la conscience de ce qu'une
 objectivité ne pourrait être sans que le négatif participe à sa
 perpétuelle constitution. Il ne suffit pas que cela soit évident,
 il est facile de comprendre quels progrès la conscience du
 négatif peut porter au comportement quotidien. Il s'agit, en
 somme, de retourner ce jeu du contentement qui a été exposé
 dans un livre pour jeunes filles, mais dans lequel la plupart des
 êtres humains, peuvent leur faire de vivre, et de chasser le jeu
 heureux des malheurs que je n'ai pas devant un / j'ai mal des
 biens que je pourrais avoir. Place au jeu du mécontentement ! A
 l'amor positivik !

Comme qui se repille, qui se dépile a besoin de s'envelier et
 qui n'est pas.

Bien des paradoxes sont commensurables autour de ces propo-
 sitions : Ce qui n'est pas, (par le fait même) est... Il existe des
 êtres : ce qui existe et ce qui n'existe pas... Le négatif est un
 aspect de l'être... L'être est une catégorie du néant...
 C'est prétendre de ces paradoxes, pourtant fondés, de se
 lullanimer, qu'il est nécessaire de se débarrasser une fois pour
 toutes si l'on veut creuser le problème du négatif, et le résoudre.
 La plus grande clarté est ici de rigueur, nous voyons dans

la légende si alimentée
 si propagée
 que notre quotidien bourré d'offenses
 passe inaperçu
 comment ne pas alimenter la légende
 quand les cris reviennent du sous-sol
 grimpent les pentes
 pour atteindre
 les places
 où le collectif en liesse totale
 met à nu
 les squelettes
 en décomposition
 comment ne pas propager la légende
 quand on sent
 que le pavillon qui dominait
 jadis
 les reuparats
 s'oublie à épousseter les décorations
 de ses poutres
 mais que peut-elle entretenir
 la chauce
 sinon le peu de cheuveux qui lui reste

texte 2

texte 3

la nature étant ainsi faite que l'esprit de conquête l'emporte
 encore sur l'esprit de possession, l'action du négatif sur
 l'homme est sans doute la plus forte.

Cette considération, qui doit être prise le plus absolument
 possible, est moins importante que la conscience de ce qu'une
 objectivité ne pourrait être sans que le négatif participe à sa
 perpétuelle constitution. Il ne suffit pas que cela soit évident,
 il est facile de comprendre quels progrès la conscience du
 négatif peut porter au comportement quotidien. Il s'agit, en
 somme, de retourner ce jeu du contentement qui a été exposé
 dans un livre pour jeunes filles, mais dans lequel la plupart des
 êtres humains, peuvent leur faire de vivre, et de chasser le jeu
 heureux des malheurs que je n'ai pas devant un / j'ai mal des
 biens que je pourrais avoir. Place au jeu du mécontentement ! A
 l'amor positivik !

Comme qui se repille, qui se dépile a besoin de s'envelier et
 qui n'est pas.

Bien des paradoxes sont commensurables autour de ces propo-
 sitions : Ce qui n'est pas, (par le fait même) est... Il existe des
 êtres : ce qui existe et ce qui n'existe pas... Le négatif est un
 aspect de l'être... L'être est une catégorie du néant...
 C'est prétendre de ces paradoxes, pourtant fondés, de se
 lullanimer, qu'il est nécessaire de se débarrasser une fois pour
 toutes si l'on veut creuser le problème du négatif, et le résoudre.
 La plus grande clarté est ici de rigueur, nous voyons dans

Réinventer le décor, de l'aureau jusqu'au matin.
 Ma neige a tout envahi et je perds pied.
 Je nage sans fatigue, pulvérisant des nuages de gouttes raso-
 héliées.
 Tu es là, bien sûr, sirène de neige au loin.
 Tu es le seul relief. Ma raison est perdue.
 Je vois ton corps nu, en filigrane sous la neige,
 fragile comme l'insoumission.
 Le bloc d'acier de ta froileur a fondu.

TEXTE 4

Repérer les changements	1d P23
exercices à faire SANS REGARDER LA BOITE A OUTILS !!	
même consigne : si c'est juste, tu recopies — si c'est faux, tu corriges : recopier en corrigeant.	
I Repérer les changements d'espacement	
1	Texte 1 : le groupe "le père" (dernière ligne) est écrit avec un espacement plus petit.
2	tandis que le mot "mensonge" est imprimé avec un espacement plus grand.
3	Texte 2 : "les squelettes" (au milieu du texte) est écrit avec un espacement plus petit que le reste du texte.
4	Texte 3 : il ne comporte pas de changement d'espacement.
5	Texte 4 : "ma raison est perdue" est avec un espacement plus grand.
II Repérer les changements de caractères	
1	Texte 1 : tout écrit en minuscules romains sauf Mensonge qui est écrit en italique.
2	Texte 2 : le vers 2 "si propagé" est écrit en caractères romains en minuscules.
3	Texte 3 : écrit en caractères gras en italique sauf quelques passages (comme la ligne n° 13) qui sont en caractères romains.

corrige-toi avant de faire autre chose
 fais ton bilan avec l'aide de la page 2
 viens demander les fiches-relais si néces-
 saire.

3.3. BILAN DE CETTE SECONDE PERIODE D'INSTRUMENTATION SOUPLE :

3.3.1. Redéfinition de l'instrumental :

L'allègement des outils d'auto-évaluation revient en fait à avoir privilégié l'apprentissage de l'anticipation sur celui de la planification. Au lieu d'apprendre aux élèves à prévoir ce qu'ils vont faire et ce plusieurs fois au cours de la fabrication du produit (ce que la partie "planification" des cartes de synthèse visait), il leur a été demandé de se construire la représentation globale de cette fabrication. L'organigramme a pris beaucoup d'importance dans le dispositif. Plusieurs heures ont été consacrées à sa découverte et à l'évaluation d'utilisations faites par d'autres élèves : on a monté des séances où on se sert de l'organigramme pour évaluer des algorithmes d'élèves (objectif de méthodologie : travailler au brouillon). En revanche, la phase de planification des données du support a été éliminée en tant que tâche. On n'en a plus demandé de traces, on n'a plus cherché à en construire les critères. La carte d'étude s'est réduite à la phase de synthèse.

Nous croyons que ce travail de construction de représentations anticipatrices sur les méta-procédures, consistant à se poser des questions du type : "Que faudra-t-il prendre en compte ? Y aurait-il des ordres meilleurs que les autres ? Avec quoi pourrai-je vérifier que le produit est conforme ? ", est beaucoup plus important que de chercher à contrôler par des traces l'effectuation de cette planification dans un produit particulier. Construire en amont une représentation de l'acte de fabrication d'un texte comme d'un objet technique, sans imposer un algorithme précis, mais en insistant sur les trajets possibles et sur l'incontournable vérification de conformité débouchant sur des corrections, puis laisser l'élève vivre l'acte d'écriture, libre de prendre des risques, d'oser décider de se contrôler. En somme, nous avons confondu instrumenter avec contrôler l'emploi d'instruments ou instrumenter avec appareiller.

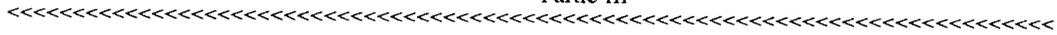
Si nous nous référons aux travaux des linguistes qui distinguent les *compétences métalinguistiques* des *compétences épilinguistiques* :

-métalinguistique : manipulation consciente et réfléchi de l'objet langagier (BREDART & RONDAL, 1982)

-épilinguistique : activités métalinguistiques non conscientes, (CULIOLI, 1968), "comportements qui présentent des analogies avec des comportements métalinguistiques mais dont le caractère réfléchi n'est pas établi" (GOMBERT, 1986);

on peut dire que, dans un premier temps, nous avons pris comme objectif que les procédures de contrôle de la construction des textes soient vécues consciemment, comme des *méta-procédures* par l'élève pendant qu'il réalise la tâche. Alors que dans un second temps les mêmes procédures de contrôle des procédures ont été laissées à la discrétion de l'élève qui pouvait soit les prendre comme *épi-procédures* pendant l'écriture des textes ; soit comme *méta-procédures* et les rappeler consciemment pour évaluer tel ou tel point de son algorithme personnel, afin d'introduire des réécritures ou non.

Dans le début de notre recherche, nous avons eu tendance à croire que l'épi-procédural était le degré supérieur de la maîtrise, le degré d'expertise et, le considérant comme le but de l'apprentissage, nous en étions venu tout naturellement à le rejeter hors de l'apprentissage parce qu'il serait une intégration plus complète du méta-procédural. Alors que maintenant l'épi-procédural est un passage phénoménologique sensé restituer à l'acte d'écrire son épaisseur complexe de vécu. Il est devenu une dimension de l'apprentissage avec laquelle il faut composer.



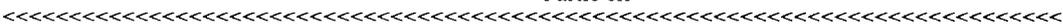
Le méta-procédural est installé par le maniement de l'organigramme de production d'un texte ; il est là, posé avant que les productions ne commencent. L'élève n'est pas obligé de prouver qu'il s'en sert pour réaliser son texte, on lui laisse le choix de transformer cet outil en méta-procédures ou en épi-procédures mais de le faire savoir en colorant ou non l'organigramme pendant le travail de brouillon, jamais après. Au vu du texte produit l'enseignant renvoie à l'élève un questionnement qui vise à impulser l'élève vers l'utilisation consciente des procédures de contrôle : " Ne penses-tu pas que si tu t'étais davantage servi de l'organigramme, cette erreur-là, tu aurais pu la voir et la corriger ?". **La Parole est l'élément de base de l'instrumental.**

L'enseignant n'est plus dans une posture **d'arbitre** : il n'a pas à obliger l'élève, sous risque de pénalisation, à respecter une règle du jeu comme il aurait pu être tenté de le faire quand il exigeait des traces de l'ensemble des procédures d'auto-évaluation. L'enseignant n'est pas davantage dans une posture de **négociateur** : l'élève n'a pas de parti pris contre la conscience des procédures de contrôle. Le conflit ne se passe pas entre lui et l'enseignant puisqu'on n'a pas exigé.

L'enseignant se rapproche davantage de la position de **médiateur** entre ce qu'on a dit qu'il faudrait faire et ce que l'élève fait ; il ne se présente pas plus comme tenant du "il faut être conscient" que du parti adverse. Il se présente comme un intermédiaire *neutre* pour obtenir un compromis. (FOUZARD, 1977). Mais, on pourrait dire qu'il est un médiateur si l'élève est déjà en conflit, alors qu'ici l'enseignant doit d'abord provoquer le conflit interne à l'élève. **Décidément l'enseignant est ici plus proche de la figure du Régulateur externe, le mot externe ne signifiant pas qu'il est hors de la situation, neutralisé, mais régulateur de l'autre, qu'il est là pour aider l'autre à se réguler** : "Si je vous dis : "Est-ce que vous avez vraiment fait attention?" et que j'attends une réponse : d'abord vous allez me la donner, vous allez me dire "Oui". Ensuite vous allez me le prouver, argumenter, vous défendre et vous allez amplifier et à partir du moment où vous m'aurez donné la réponse, cette question qui était pour vous, vous me la renvoyez à travers cette réponse dérisoire ; je ne me leurre pas, je sais parfaitement qu'en me répondant de la sorte, vous obéissez à un rite dans lequel la parole est dévoyée : vous n'allez pas vous amuser à me dire la vérité, pourquoi iriez-vous me livrer cela ? En revanche, au moment où vous prenez votre respiration pour répondre, pour mettre en place toutes les défenses que nécessite cette agression, je vous arrête et vous dis : "Cette réponse, gardez-la avec la question, je n'en ai rien à faire, ce n'est pas mon problème. La réponse, elle est à vous, si vous jugez la question utile" (BONNIOL, 1988 b, p.146) C'est ce rôle que nous appellerons volontiers celui du "Régulateur externé", (par analogie à "être interné), rôle que prend celui qui, de lui-même, se veut agent de la régulation de l'autre.

Ce choix vécu laissé à l'élève, en place d'une mise en vérification par des traces, emporte bien davantage l'adhésion de l'élève à la nécessité du méta-procédural. Pour cela, il faut que l'enseignant, lui, accepte l'épi-procédural qui ne lui permet pas de vérifier. On obtient d'autant plus le niveau méta-procédural qu'on laisse le choix à l'élève : on ne force personne à être conscient pendant l'action, l'exiger, c'est provoquer des défenses.

L'instrumentation réduite à l'organigramme joue le rôle de rappel de l'existence d'un niveau de contrôle sans imposer le statut de ce contrôle. Les procédures sur les procédures sont connues, elles existent dans la conception qu'on a construite du travail nécessaire pour produire un texte. **L'élève fait preuve d'auto-évaluation non plus en appliquant ce savoir dans une tâche mais en choisissant de lui faire jouer le rôle de méta-ou d'épi-procédure.**



3.3.2. Qualité de l'attitude des élèves, désordre et organisation :

Les résultats en terme de réussite des produits aux contrôles de transfert sont sensiblement meilleurs, mais surtout le "climat" des classes, l'efficacité des agents sont totalement transformées : les enseignants ne croulent plus sous les contrôles... des instruments de contrôle ! Les élèves ont davantage confiance en eux, ils parlent, plus volontiers et de leur propre chef, de leurs stratégies, ils ont l'impression de progresser : ils sont impliqués et turbulents.

La conscience qu'ont les élèves d'être mis dans un dispositif qu'ils peuvent transformer, sur lequel ils peuvent agir, les entraîne à être davantage exigeants : ils veulent comprendre pourquoi on leur fait faire ceci plutôt que cela, ils n'acceptent plus les comportements des enseignants comme la donne du jeu avec laquelle il faut faire. Ils argumentent, revendiquent, ergotent -- et ce n'est pas toujours facile à vivre. En tant que professeur principal, les enseignants engagés dans notre aventure se sont trouvés en butte à leurs collègues non plus en terme de "Tes élèves ne savent pas accorder les verbes", mais "Tes élèves sont pénibles".

Les comportements sociaux autorisés en classe de français se répercutent dans les autres cours, dès la sixième. Il a fallu, profitant de la formation des élèves-délégués de classe, parler stratégie des relations humaines avec ces élèves pour rendre les conflits vivables. De la revendication des critères en sixième et cinquième, on passa à des analyses sur les options pédagogiques et puis, en quatrième et troisième, à des analyses sur les rapports de pouvoir inhérents à certaines situations, en particulier à celles de la vie scolaire. Ces actions de formation de la personne scolaire des élèves entrent dans les objectifs de la Rénovation des collèges, et ce fut l'occasion de créer des structures permettant le dialogue, les discussions dans le cadre d'ateliers d'ouverture culturelle.

Ont été cherchés, avec plusieurs de ces groupes d'élèves, des repères sur l'élève rêvé, sur l'élève autonome. Il s'agit de faire participer l'élève à la définition des comportements attendus par l'équipe pédagogique, de poser les bases d'un contrat de vie scolaire.

Voir la dernière mouture travaillée avec des élèves de troisième, dans le tome 2, les repères sur et pour l'élève autonome pages 172/173.

Ces critères ne concernent pas que le travail scolaire, mais portent sur la globalité de la personne scolaire de l'élève dans ses rapports avec l'environnement.

Des repères pour l'élève autonome sur

Liste (à compléter) de comportements attendus

I. Est impliqué dans la vie scolaire
1. Est demandeur d'apprentissages :
a) accepte un surcroît de travail pour éviter des erreurs
b) vient demander des exercices
c) vient demander de l'aide
d) cherche à en savoir davantage : est curieux par rapport aux contenus
e) agit pour obtenir de l'information
f) demande des explications sur les barèmes, le calcul des notes
2. Est curieux du fonctionnement :
a) aussi bien de la classe que de l'établissement
b) discrimine les fonctions tenues par les adultes
c) accepte la nécessité de règles de vie scolaires
d) demande des éclaircissements sur ce qui lui paraît injuste ou contradictoire
3. Est partie prenante du fonctionnement :
a) Ne renvoie pas sur l'autre, la responsabilité entière d'un échec
b) n'attend pas que l'adulte résolve tous les problèmes
c) ne provoque pas les sanctions
d) agit pour rétablir les situations
e) n'est pas centré sur lui-même, accepte d'aider les autres
f) propose des réajustements

III. Fait preuve de centration
1. Sait donner "un coup de collier", travailler davantage momentanément
2. Ne se contente pas de la moyenne.
3. Sait se fixer des points précis, des objectifs particuliers.
4. Sait s'investir dans un travail particulier, se donner à fond.
5. Sait sacrifier ses loisirs quand il le faut.
6. Veut être efficace : travailler vite et bien.
7. Travaille ses copies jusqu'à ce que soient remplis ses contrats.
8. Ne travaille pas "au hasard" et pour s'en débarrasser. Travaille pour lui-même, pour réussir.
9. Sait ce qu'il doit plus particulièrement travailler.
10. Ne se croit pas assuré de bons résultats.
11. N'est pas toujours content de lui.
12. Ne part pas battu d'avance.
13. Analyse ses erreurs, ne regarde pas que la note.

II. Est motivé pour le scolaire
1. Cière son emploi du temps
a) sait ce qu'il va faire dans ce cours
b) s'adapte aux variations du prévu
c) travaille à l'avance
2. Est responsable de ses apprentissages
a) hiérarchise les devoirs. Pas de confusion entre entraînement et contrôle
b) trouve des procédés de rangement
c) retrouve sans peine ses documents
d) s'évite du travail inutile, négocie les exercices
e) argumente ses décisions
f) se considère comme un interlocuteur du professeur et pas comme un exécutant
g) subordonne ses décisions à l'objectif de réussite
h) à conscience de construire sa position d'adulte, de préparer son avenir.

IV. Fait preuve de recul de DECENTRATION
1. Se repère dans son travail
a) emploie le vocabulaire technique
b) distingue les produits attendus des procédures pour les réaliser
c) distingue procédures et conditions de réalisation
d) distingue les secteurs d'activités de la discipline
e) distingue les types d'évaluation et de contrôles
f) voit des liens entre les tâches, y compris dans plusieurs disciplines
g) s'auto-contrôle : vérifie au fur et à mesure qu'il fait la conformité par rapport à la norme attendue
h) distingue les différentes tâches menées de front
2. Se repère dans le scolaire
a) distingue le professeur-aide du professeur -vérificateur
b) ne confond pas ses résultats et son être
c) connaît les limites sociales, pratique l'humour, sait rire et s'arrêter de rire
d) ne fonctionne pas sur le mode de l'agression ni de la séduction
e) se repère dans la hiérarchie de l'établissement.

Si nous reprenons les trois niveaux que distingue BERGER (1988):

"Le niveau de l'individu apprenant, les processus d'ordre métacognitifs, tels que l'anticipation, l'auto-évaluation, etc

-Le dispositif d'intervention (les objectifs énoncés par l'enseignant, les grilles d'auto-évaluation...)

-le contexte social (relationnel et institutionnel) dans lequel se jouent les pratiques de formation",

tout nous porte à avancer que le troisième niveau est un multiplicateur de la puissance des effets des deux autres niveaux. Ce troisième niveau ne peut pas être supposé "neutre" (cf. ALLAI, 1988). La complexité des faits d'éducation demande d'assumer un nécessaire désordre. La mise à jour de conflits nécessite la pratique de la négociation.

La pratique de l'évaluation formative comme pari de l'enseignant sur les possibles de l'élève, favorise l'émergence des processus des élèves, permet de réguler le dispositif d'intervention, et d'élargir, sinon de faire vivre, les pratiques d'auto-évaluation.

3.3.3. L'auto-évaluation et les processus humains :

On peut maintenant dire que la première période a été la mise en pratique d'une focalisation sur les procédures et didactiques et évaluatives, dont les résultats strictement sommatifs étaient valables autant qu'on peut le mesurer, mais là n'est pas pour nous le plus important. L'essentiel est que ce qui a permis de mettre en place l'évaluation formative a permis de remettre en question les façons dont on s'y était pris.

Dans cette régulation radicale, dans ce changement d'orientation, les élèves ont joué un rôle prépondérant. Ce sont eux d'abord qui ont, par des refus, des revendications plus ou moins outrancières, manifesté que le système pouvait être amélioré, que leur individualité n'était pas assez largement investie. C'est comme si nous avions ouvert une brèche dans les remparts du contrat scolaire. Ils ont largement contribué ensuite à situer des bornes, en réagissant comme des personnes plus responsables de leur devenir scolaire. Il semble bien que "le savoir s'auto-évaluer permet à la personne de développer librement et efficacement d'autres savoirs, savoir-être et savoir-devenir. Le savoir s'auto-évaluer est une puissance d'auto-formation et d'auto-éducation" (DE KETELE, 1986).

En somme, on pourrait dire que, parti des procédures et de la volonté de dévoiler les techniques des tâches pour les faire apprendre, nous en sommes arrivé à fonder une identité scolaire en prenant en compte les façons que chacun a d'entrer au travail, de s'y maintenir, comme si nous nous étions retrouvé en train de construire des "savoirs-être" (DE KETELE, 1986) d'autant plus facilement que ce n'était pas notre objectif, que le champ de ce que BONNIOL (1988 b, 1989) appelle les processus humains n'était pas prévu, pas planifié, pas légiféré. L'attention à ces façons d'être-élève, à ces "tensions, ces intentions, ces manières de prendre les choses, d'aborder une situation, de s'y investir, par exemple l'intensité de l'attention, le degré de confiance en soi" (BONNIOL & GENTHON, 1989 b) fait partie de la panoplie d'un enseignant, de cette *science de la complexité* qu'il acquiert au contact des élèves justement, quand il ne se prend pas pour le Grand Commandeur. La formation à l'évaluation formative donne de l'acuité à cet intérêt pour le fonctionnement complexe, global, des élèves vivants.

Par exemple, tout enseignant assume la situation suivante : pendant qu'il s'évertue à faire passer un message, à capter l'attention de son auditoire (parce que ce qu'il explique est important, qu'il sait que ses élèves en ont besoin pour réussir), ou pendant que toute la classe



travaille consciencieusement, il s'aperçoit qu'un élève, dissimulé par le dos d'un camarade joue à la petite voiture avec sa gomme. Cet élève a l'air profondément accaparé par son jeu ; ses lèvres modulent le vombrissement de la voiture. L'enseignant n'a devant lui qu'un comportement, mais il ne peut pas ne pas l'interpréter. Il doit dans l'instant décider de sa propre attitude.

Si l'enseignant est de ceux qui n'ont qu'une seule gamme de règles préétablies, bien rangées selon les situations, ce qui leur permet de se décharger de leur responsabilité sur le contrat scolaire (didactique?), il a la réponse toute faite : "Ca ne se fait pas !" C'est simple, mais c'est mutilant, car rien ne permet d'affirmer, ipso facto, que cet élève-là n'écoute pas ou ne réfléchit pas : **les rituels d'écoute** comme **les rituels de mise au travail** sont, par définition, ambigus. Nous n'avons pas rencontré beaucoup d'enseignants de ce type-là, au risque de choquer les esprits chagrins pour qui les enseignants sont bons à rien. La plupart des enseignants, ceux qui ne s'économisent pas, à toute vitesse certes, mais réellement, ont le choix entre faire celui qui n'a pas vu ou sanctionner l'élève qui n'écoute pas et s'amuse. Alors l'enseignant hurlera d'autant plus fort qu'il est convaincu que ce qu'il était en train de dire ou que ce qui était entrain de se faire dans la classe à ce moment-là était important. Il désapprouvera non pas forcément pour son prestige, non parce qu'il sacralise sa parole, non parce que son pouvoir est bafoué ou ignoré (cf. FILLOUX, 1974). Ce peut être le Savoir qui n'est pas reconnu par cet élève-là et ce peut être au nom de "son bien", qu'on le punira d'une façon ou d'une autre ; parfois un regard suffit pour faire savoir qu'on n'aime pas ça (qu'on ne t'aime pas, toi, faisant ça).

Nous désignons bien par là ce type de situation où on peut avoir d'aussi bonnes raisons de sanctionner que de ne pas sanctionner : une situation complexe. Or, avec quoi l'enseignant décide-t-il ? C'est bien parce qu'il a, y compris sans le savoir, un ensemble d'informations sur les rituels de cet élève précis à ce moment là, informations qu'il rapporte à des critères sur les processus, sur le fonctionnement de cet élève, critères qui lui permettent de poser une signification probable de ce comportement, de **parier** sur telle ou telle signification du geste et de décider de tel ou tel comportement en réponse.

L'observation des élèves au travail, dans ce contexte, est absolument nécessaire, mais observer ne peut être réduit à recueillir des informations dans une grille toute faite. Il faut à chaque fois remettre en question la grille d'observation : il s'agit d'une **évaluation**. L'enseignant ne peut prêter du sens à ce type de comportement s'il n'apparaît qu'une seule fois. La répétition des comportements sert de signal pour commencer à se donner des critères processuels. Ensuite le dialogue là encore, **la Parole**, avec l'élève concerné peut favoriser la prise de conscience chez cet élève de ses rituels et du sens qu'il leur accorde. L'objectif est d'aider l'élève à réussir : il s'agit d'une **évaluation formative**. On ne peut continuer à croire que la fonction principale d'un enseignant est de dire, de faire, de montrer, d'installer, d'expliquer : c'est d'observer, d'évaluer.

Le travail sur les procédures a favorisé la revendication, l'émergence et la prise en compte des *processus*. Il ne s'agit pas d'un simple retour à un quelconque "relationnel" confondu la plupart du temps avec le maternage. Cette dimension des processus humains n'est pas à côté de la didactique, à côté de l'évaluation formative, mais dedans. Pour l'enseignant, ce n'est pas une autre dimension à laquelle on devrait le former de manière spécifique, qu'il lui faudrait instrumenter (cf. DE LA GARANDERIE, 1982). C'est la prise en compte de l'altérité, de l'Autre changeant, la reconnaissance de la complexité des situations de vie. On oublie simplement de dire que ces processus sont présents aussi dans les faits d'éducation : les futurs enseignants, par

exemple, ne savent pas clairement qu'il devront les assumer, avoir des stratégies formatives qui permettront de ne pas les bloquer d'une façon ou d'une autre.

Avoir de la considération pour la personne scolaire de l'élève a permis d'éviter les dérives de la logique techniciste que la recherche des procédures entraîne. L'auto-contrôle a été distingué de l'auto-évaluation. L'auto-contrôle s'occupe en priorité des procédures, l'auto-évaluation des processus.

L'auto-évaluation est maintenant redéfinie non pas comme l'acquisition de mécanismes de conformité, mais comme la possibilité de répondre en conformité quand c'est nécessaire, parce qu'on sait que cette conformité n'est qu'une norme contractuelle, qu'elle n'est pas vraie : un jeu social.

Et puis l'auto-évaluation, c'est tout le reste du temps, la possibilité de produire du sens, d'apprendre le monde, de donner du sens à ce qui est vécu dans la formation, de "voir dans le vide", comme le dit Kennet WHITE.

3.3.4. Les régulations en évaluation formative :

La pratique de "l'évaluation-négociation" (CARDINET, 1990) permet d'associer étroitement l'élève à l'évolution de la classe. Il devient un actant, au même titre que l'enseignant, ce qui ne veut pas dire que l'enseignant n'occupe pas un poste spécifique, il reste bien entendu le garant didactique et le contrôleur des acquis.

Le maître et l'élève, parce qu'ensemble ils négocient (ce qui suppose que soit reconnue leur **Parole** et acceptés les **conflits**) les aménagements du dispositif de formation, surtout au niveau pédagogique et au niveau de l'évaluation sommative, *régulent le Procès de formation* : ils décident l'ordre des tâches ou leurs conditions de réalisation, l'abandon ou le retour sur une partie du dispositif d'apprentissage (niveau 1 dans le tableau 34).

Le niveau didactique reste encore de l'ordre de l'imposition fonctionnelle (bien que l'opérationnalisation des référentiels d'analyse didactique en opérateurs de synthèse soit l'essentiel de ce qui peut être négocié en didactique) ; l'enseignant étant le seul à pouvoir apporter les outils et leurs référents didactiques, il reste le garant du programme didactique en choisissant la nature des contenus et l'objectif d'évaluation des tâches complexes. Mais enseignant et élève peuvent négocier la nature de tâches équivalentes en regard d'un objectif d'évaluation ; ils peuvent aussi transformer la tâche étudiée en s'accordant sur ses critères de réussite : *ils régulent alors les Produits*. (Niveau 2, tableau 34).

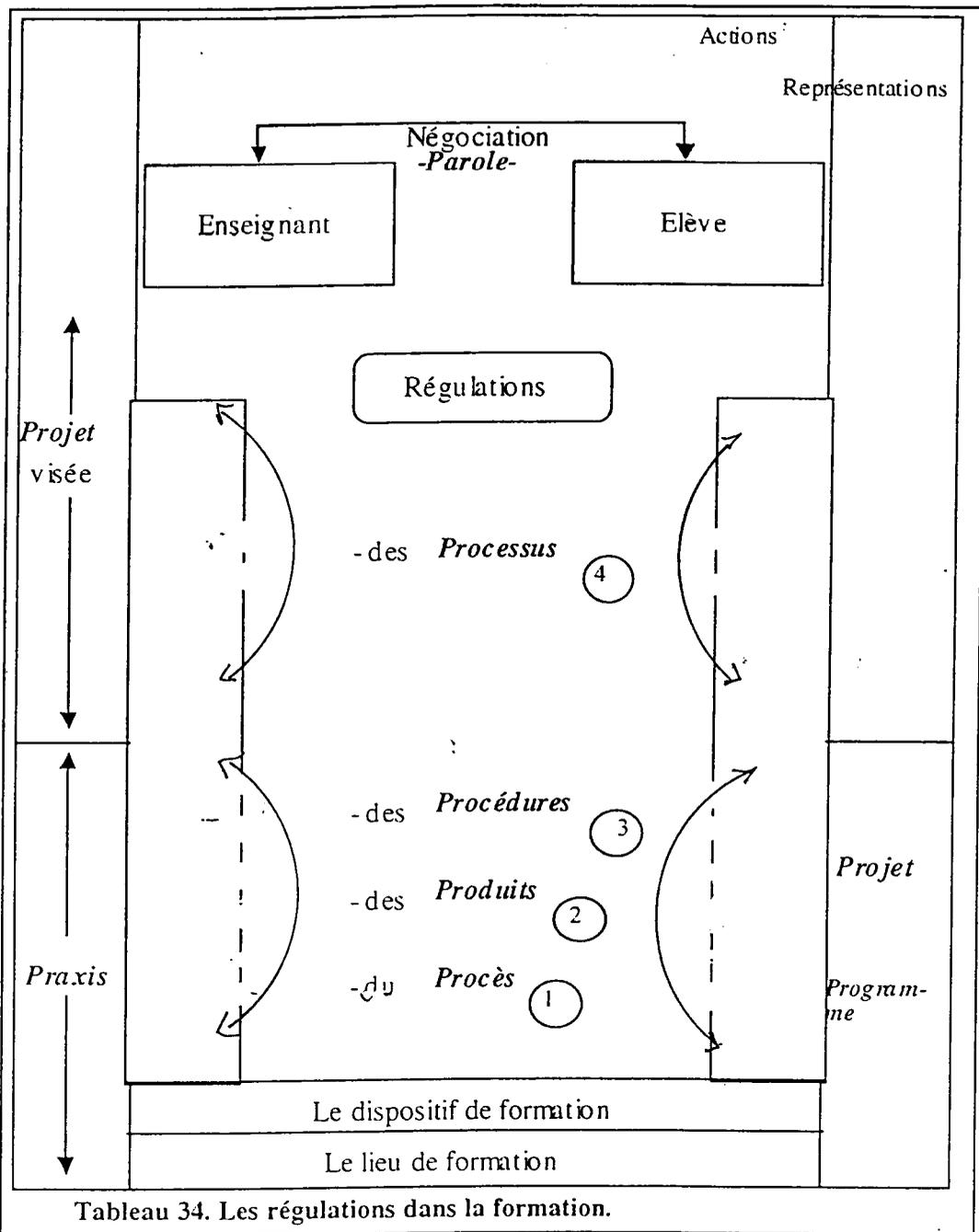


Tableau 34. Les régulations dans la formation.

Les corrections successives apportées aux critères des tâches tout au long du dispositif, en faisant évoluer la carte d'étude de la tâche porteuse du cycle didactique, permettent de *réguler les Procédures* de réalisation et de contrôle de ces tâches, de faire autre chose, d'inventer du faisable (Niveau 3). Ces trois premiers niveaux travaillent le *Projet* programmatique (ARDOINO, 1986), le *Programme*.

Enfin, élève et enseignant transforment leurs manières de faire les mêmes choses, ils font différemment ce qui était déjà faisable : tenir leurs relations, gérer leur potentiel, leur "tour de main", leur "style", (en Provence, on dit leur "biais" - et tout le monde a "un biais", même si certains excellent en ayant "du biais" -), leur façon d'être attentifs, de se positionner dans le

groupe, leurs rituels de production et de prestation, leur jeu : *ils régulent leurs Processus* (niveau 4), en fonction de leur Projet-visée (ARDOINO, 1986), de leur **Projet** .

C'est "la régulation des sept P" (comme on dit "la danse de la mort", "le mouvement de la mer", "l'écume des jours"...): Procès, Produits, Procédures, Processus, Parole, Projet, Programme.

Procès, produits, procédures et processus permettent aux partenaires de réguler leurs **actions**. On peut penser que la régulation de leurs **représentations** est simultanée, représentations concernant leurs rôles à tenir, leur mission, leur poste. Il s'agirait là d'une régulation de l'image du soi, (GENTHON, 1983), soi scolaire, par exemple, mais ailleurs, dans les formations d'adultes ce serait l'image du soi professionnel qui travaillerait, et les actions et les représentations, dans la **Praxis**. (IMBERT, 1985). La Praxis accompagne (double ?) les deux faces du Projet (visées et programme).

La régulation n'est pas seulement un réajustement à, mais aussi une création. Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie, mais aussi inventer une organisation. Ce n'est pas qu'une réponse à une commande, mais la fondation d'un ordre. Il y a donc deux types de régulations : une réponse en fonction de la commande et l'invention d'un ordre utilisant le désordre fonctionnel qu'apportent les processus humains ; changer la manière de faire (faire autrement) ou changer ce qui est à faire (faire autre chose).

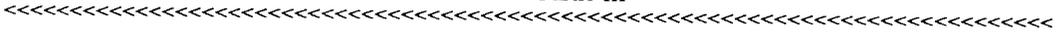
3.3.5. Référentiels et différentiels :

En somme, l'évaluation formative souffre encore de la confusion majeure entre "l'interaction pédagogique" partout prônée et l'intervention du pédagogue. Sous couvert de former les enseignants à la première, on ne les forme qu'à agir sur l'élève, comme si l'élève n'était que pâte molle. Le complexe de Pygmalion a la vie dure. L'élève, le formé n'est pas encore un élément existant. Au mieux on se centre sur lui (on le vise) au lieu de faire avec lui, **on oublie sans cesse et sans le vouloir, que le formé existe avant que d'être formé et qu'il porte en lui ce qui le formera**. On n'en finit pas de poser des réponses, au lieu de faire qu'il y ait *des questions*, ce qui revient à simplifier et donc à perdre du sens : "Je dirai d'abord que la complexité pour moi, c'est le défi, ce n'est pas la réponse." (MORIN, 1990c).

La carte d'étude, dans ce contexte, risque sans cesse d'être rigidifiée en Table des Lois permettant tous les contrôles de la conformité des produits, des procédures. Alors que nous voulions qu'elle fût un outil d'auto-guidage, d'auto-réglage, de mises aux points successifs, qu'elle fût objet évolutif, réglable, elle faillit devenir une mise en calibrage. Exalté par la rationalisation des procédures des tâches, nous avons mis en chantier la route solide, droite, obligatoire devant conduire à la réussite.

Décidément, former à l'évaluation formative ce n'est pas montrer la route, ni le cap, ni le nord : ce n'est pas d'abord l'établissement du référentiel mais la mise en circulation à des régimes différents, d'actes vivants, dont l'aide à l'émergence du sens.

La carte d'étude n'est pas une suite de règles de conduite, ni un schéma de montage ni le plan d'un territoire conquis ; elle n'est qu'exploratoire. Il faut revenir, par analogie, au sens du mot *repères* (qui permet de lire dans les mouvements des étoiles) qu'on confond avec celui de *balises* (qui oblige à suivre les bornes sur la route). La carte d'étude des cycles didactiques



pendant l'apprentissage ne doit pas être considérée comme une norme, même consensuelle. C'est aux contrôles qu'elle doit prendre ce statut de référentiel dont on va mesurer l'acquisition.

Pendant l'apprentissage, la carte d'étude a le statut d'outil provisoire modifiable non pas pour la rendre conforme à on ne sait quelle voie royale dont elle serait le plan, mais modifiable par celui qui l'utilise comme le nomade "qui s'enfoncé dans un paysage où il n'y a parfois plus de chemin, plus de sentier, ***tout au plus des tracés*** " (WHITE, 1987 p.10). L'appropriation n'est pas la reproduction **intégrée de gabarits** : "le résultat (qu'on attend) est en fait moins une thèse (un savoir) au sens de "maîtrise" d'un domaine donné que *l'ouverture d'un champ, la découverte d'espaces matriciels, de parcours possibles, de lignes d'horizon*" (WHITE, p.11).

Il ne faudrait plus confondre l'acte d'établissement d'un instrument de mesure comme la carte d'étude, quand elle prend une valeur référentielle, avec l'activité de l'individu quand il fonde ce référent consensuel non pour se l'appliquer, mais pour construire son propre voyage, sa propre voie, son propre sens. C'est ce dernier emploi que nous appelons la valeur différentielle de la carte d'étude.

Un Différentiel sera donc une valeur donnée à une carte d'étude, qu'elle soit communiquée toute faite, ou construite dans une première phase du dispositif avec les utilisateurs, peu importe : le problème n'est plus de savoir s'il faut obligatoirement associer l'utilisateur à la verbalisation initiale des critères - c'est ce que nous ont appris les dispositifs de critères programmés -, plus important est la façon de poser l'utilisation de la carte, d'associer l'utilisateur à la régulation de la carte. L'important est *comment* on manipule, plutôt que *qui* manipule.

La différence des fonctions tenues par la carte dépend maintenant du type de régulation permise ou souhaitée, imposée ou impulsée : régulation de conformité à la carte et de la carte au produit ou régulation d'émergence du sens de l'action, des processus de l'utilisateur par la modification de la carte.

Ceci oblige à redistribuer les formes d'évaluation :

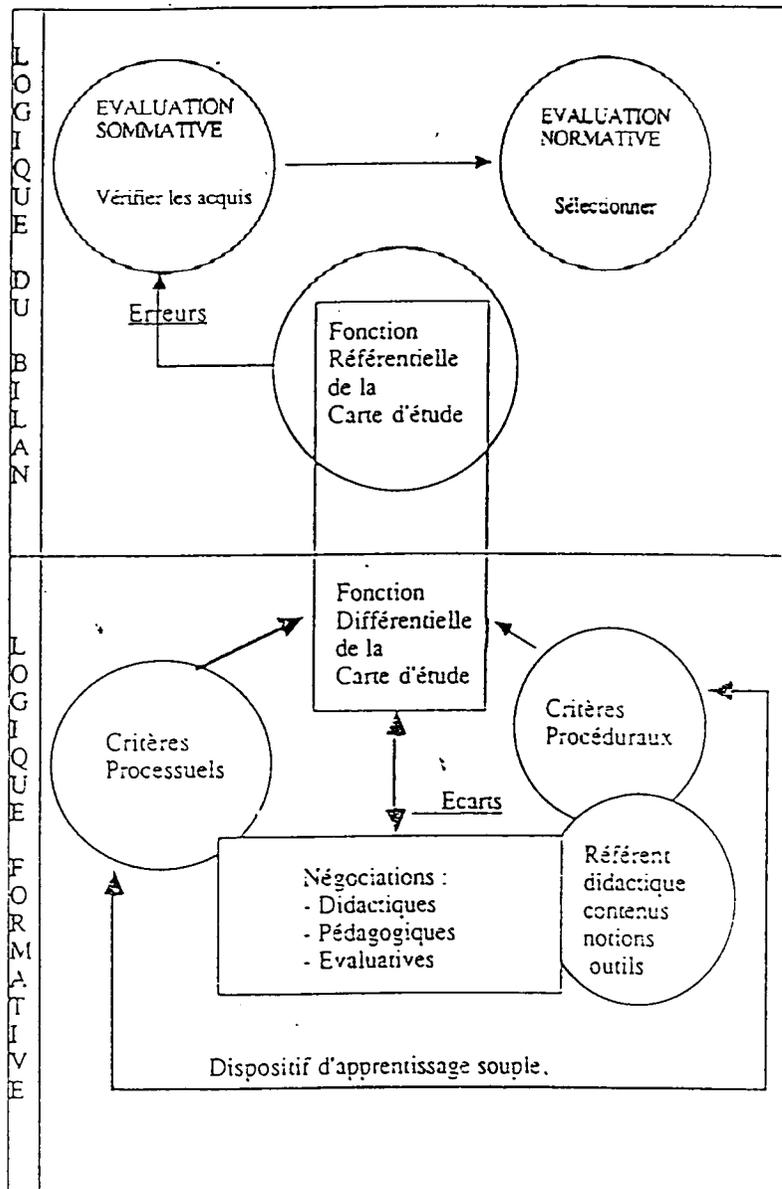


Tableau 35. Redistribution des formes d'évaluation.

On a donc un outil : la carte d'étude qui peut prendre **quatre statuts** :

-1 **emploi référentiel pour assurer la fonction de vérification des acquis, fonction attendue dans la logique du Bilan**, instrument de **contrôle** quand elle est fixée en un gabarit : les critères sont vécus comme des règles de la **communication sociale** -L'utilisateur dira : "J'ai réussi".

-2 **emploi différentiel, pour assurer la fonction d'aide, fonction attendue dans la logique Formative**, instrument d'**auto-évaluation**, dans une visée d'éducation, quand elle est construite par l'action ; les critères sont vécus comme des repères à **négoier**, pour se construire en affirmant ses **régulations de complexification**.----->>"Moi j'ai fait ainsi. qu'en penser ?"

-3 **un référentiel d'apprentissage, pour des régulations de conformité**, instrument d'**auto-contrôle**, dans une visée d'instruction quand elle est donnée comme programme

révisable mais à acquérir ; les critères sont alors vécus comme des balises.---->>"J'ai compris, je sais faire".

4 un différentiel d'évaluation formative, instrument d'auto-évaluation quand elle est donnée à l'appropriation ; les critères sont vécus comme des traces à transformer, tout en réfléchissant son expérience singulière, pour y parler les régulations d'émergence du sens. ---->>"Dans mon expérience, je fais ainsi parce que, pour moi...".

Pour le Différentiel, on attend que celui qui utilise le document critéré y inscrive sa différence. Ce sont d'emblée les écarts qui sont impulsés, suscités, attendus, négociés, car ce sont ces écarts qui manifesteront, et le sens de son action, sens créé par l'utilisateur, et de son savoir-pouvoir-être dans cette action. Le différentiel est le versant privé du référentiel : on demande à l'utilisateur de gérer la régulation de la carte pour lui, en fonction de son expérience, de son point de vue. Le signe de l'appropriation est l'écart à la carte.

Les cartes d'étude des cycles didactiques de production d'un texte ont été, au début de notre recherche, présentées pour un emploi différentiel (second statut de ci-dessus), mais utilisées en fait, dans l'action, dans la phase de production des essais, comme un référentiel (troisième statut) alors que maintenant elles sont vécues dans les deux premiers de ces statuts : emploi différentiel tout le temps sauf le jour du contrôle où on passe à l'emploi référentiel.

Simultanément, dans le dispositif de la classe, d'autres cartes d'études (celles des tâches complexes d'expression orale : lire à haute voix et dire un poème) sont données dans le troisième statut, ce sont des référentiels d'apprentissage à acquérir (toute différence à la carte est une erreur). Enfin l'idée est, à ce moment de notre trajet, d'utiliser la carte d'étude dans la quatrième statut, de Différentiel (toute différence à la carte n'est qu'un écart).

En effet, quand on fonde un Différentiel, l'écart à la carte n'est pas une erreur, mais l'expression d'une appropriation. C'est la modification qui est le signe de la compréhension, pas la restitution ni la reproduction. Le statut de l'erreur doit être négocié, argumenté. Il y a autant de travail à faire pour passer de l'erreur à l'écart qu'il y en a eu de fait pour passer de la faute à l'erreur.

Voilà les idées sorties de la première expérimentation. Il nous fallait voir comment les rendre opératoires. C'est ce à quoi a servi la seconde expérimentation.

Partie III,
SECOND MOUVEMENT, INSTRUMENTER L'AUTO-EVALUATION des
élèves-instituteurs :

Pour avoir davantage, sans rien ajouter, utilisez plus complètement ce que vous avez.

Kogan.

1. Journal de bord de la seconde expérienciation :

Cette seconde étude résulte d'une commande d'un Centre de Formation Pédagogique, établissement de l'Enseignement Supérieur Catholique correspondant aux Ecoles Normales, sous convention avec l'état. En juin 1987, la directrice avant d'abandonner son poste m'a engagé pour travailler l'évaluation avec les formateurs, parce que les textes de lois venaient de changer. J'étais donc en position de consultant.

1.1. LES ETAPES DE LA CONSULTATION :

En fait, le travail commença en septembre avec la nouvelle directrice de cet établissement et se poursuivit intensément jusqu'en 1990 avec les formateurs permanents du Centre, puis avec les élèves-instituteurs. Nous avons travaillé avec les partenaires du haut et du bas de la hiérarchie, le niveau intermédiaire, c'est-à-dire les formateurs-enseignants recrutés par contrat pour assurer des cours, ne nous étant pas directement accessible (nous y reviendrons). Il s'agissait bien pour nous de *promouvoir une dynamique de formation* dans le Centre.

Les deux expérienciations sont donc en partie simultanées et, sous des formes différentes, notre trajet fut le même : d'une volonté d'évaluation formative instrumentée et encore proche du bilan, sinon confondue avec lui, jusqu'à la mise en place de dispositifs d'auto-évaluation souples accordant plus de valeur à la communication qu'au contrôle.

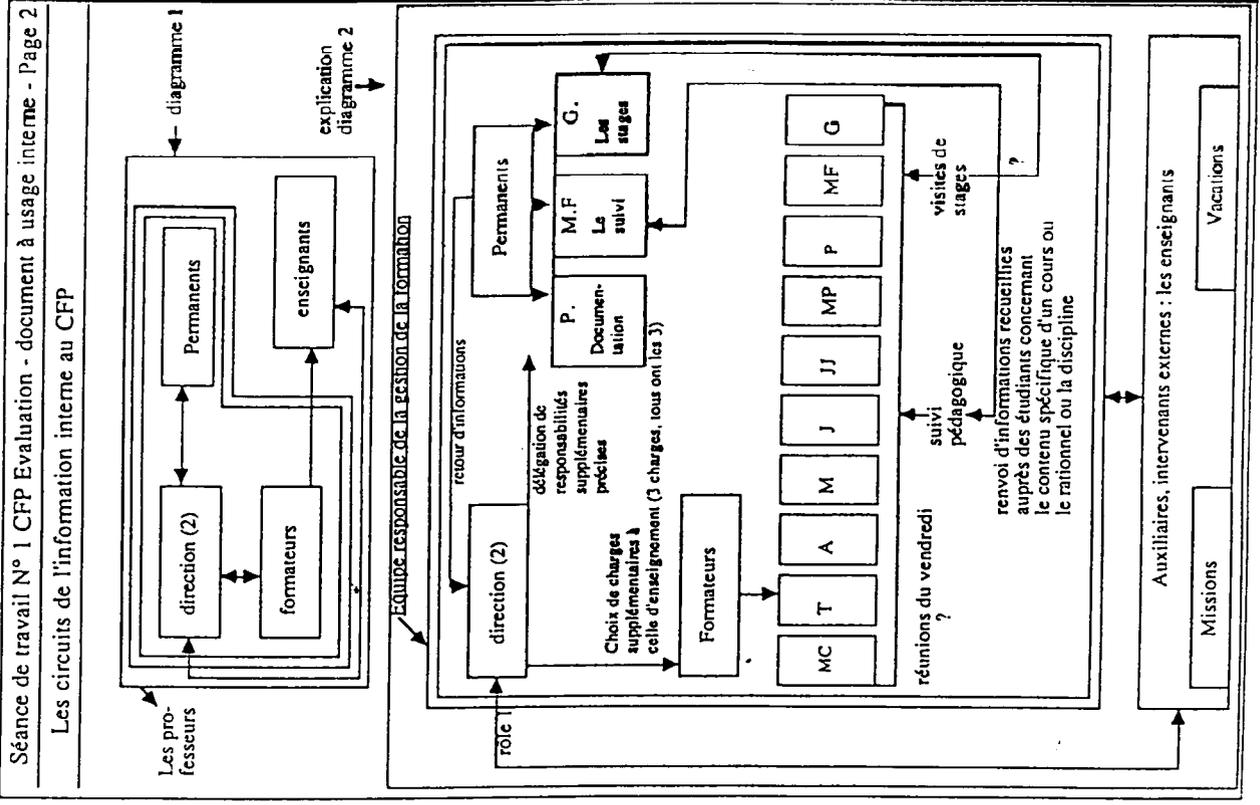
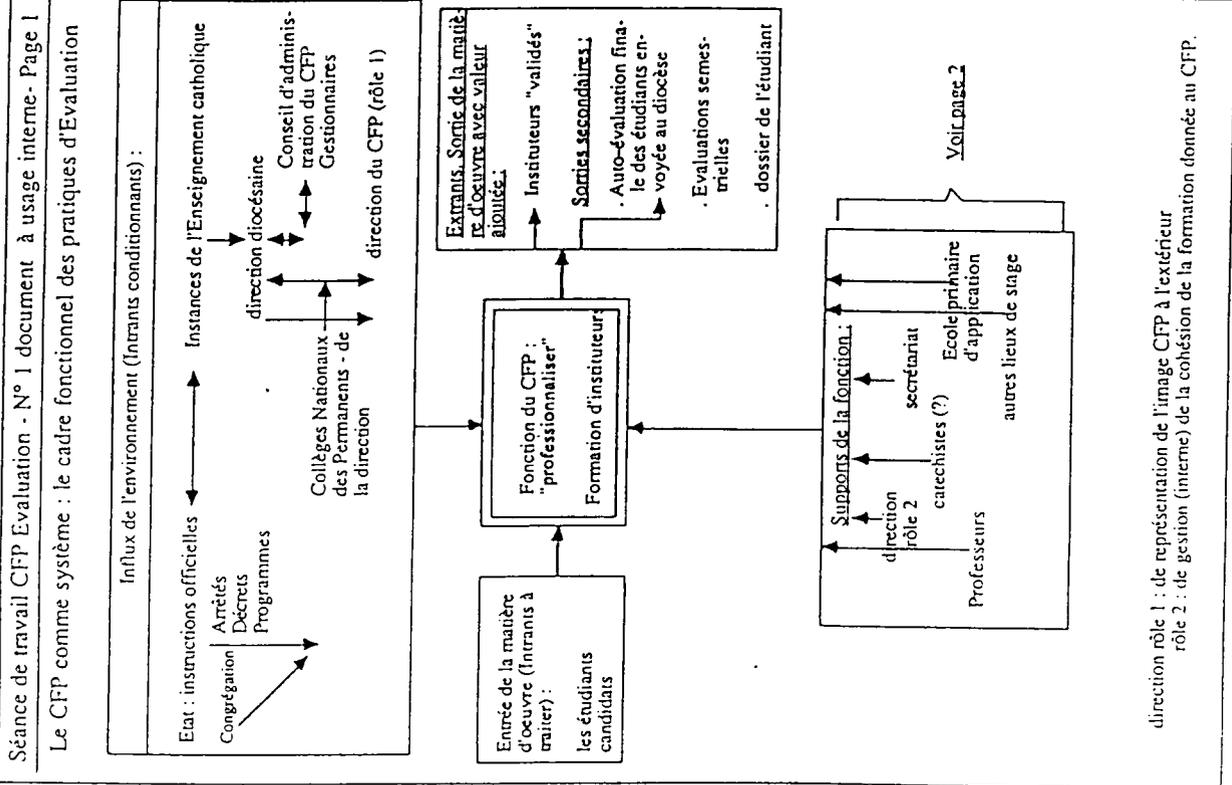
Le travail s'est fait dans cet ordre :

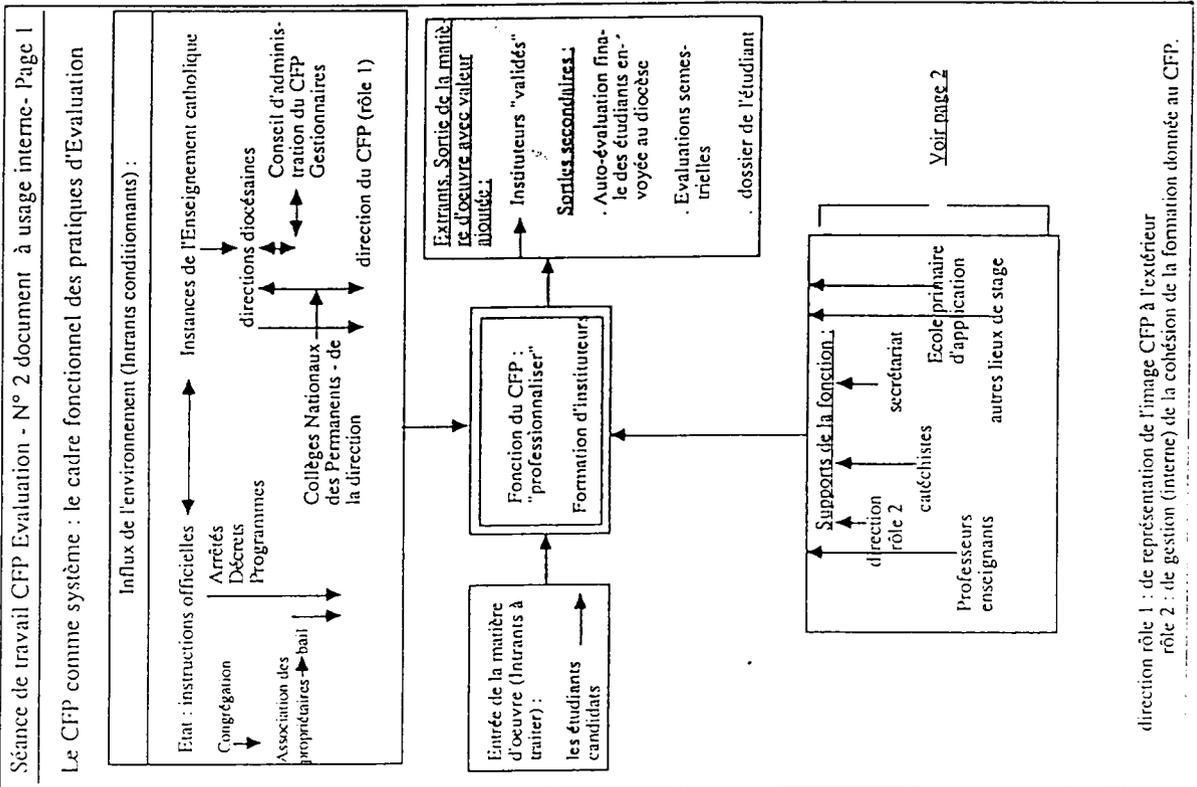
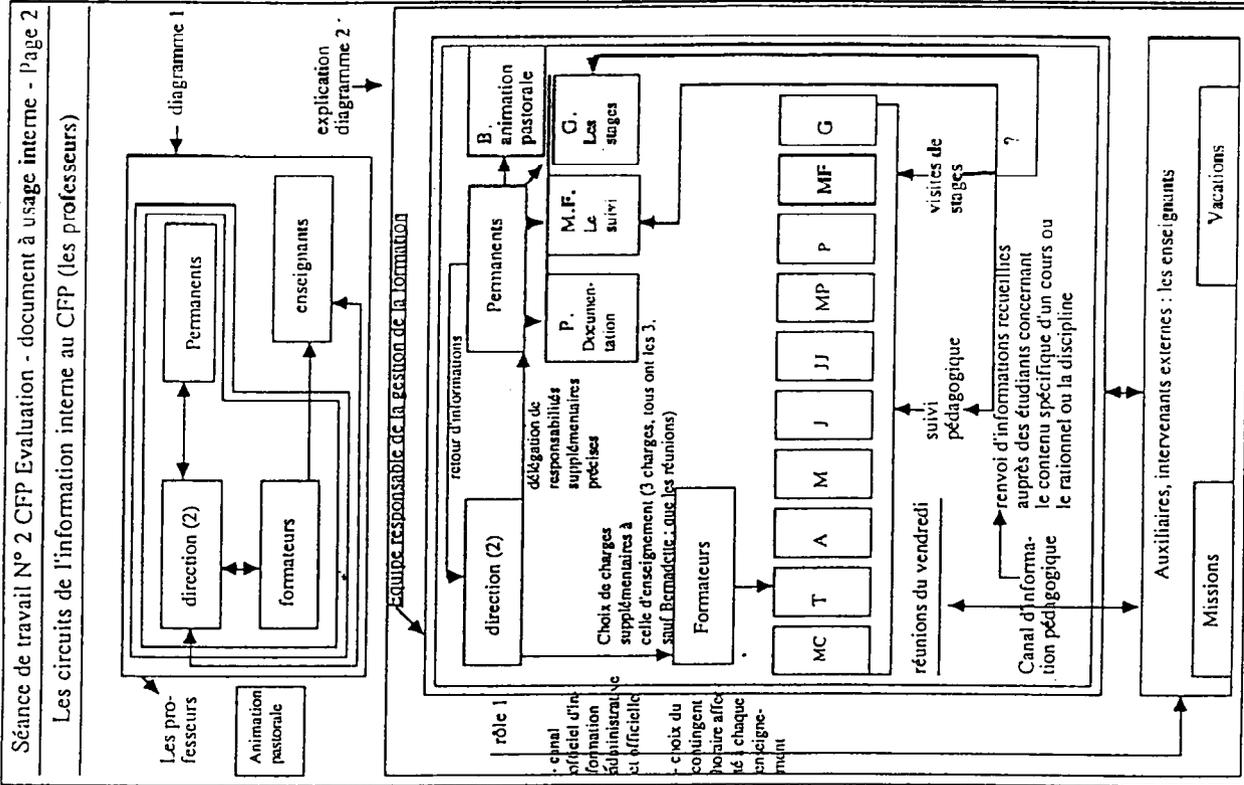
- analyse organisationnelle de l'établissement
- construction d'outils d'évaluation des stages : le référentiel
- établissement d'interrelations par le dispositif de suivi
- régulations des outils d'évaluation : mise en circulation du différentiel
- gestion du différentiel avec les stagiaires, les formateurs-permanents, les maîtres de stages, la direction.

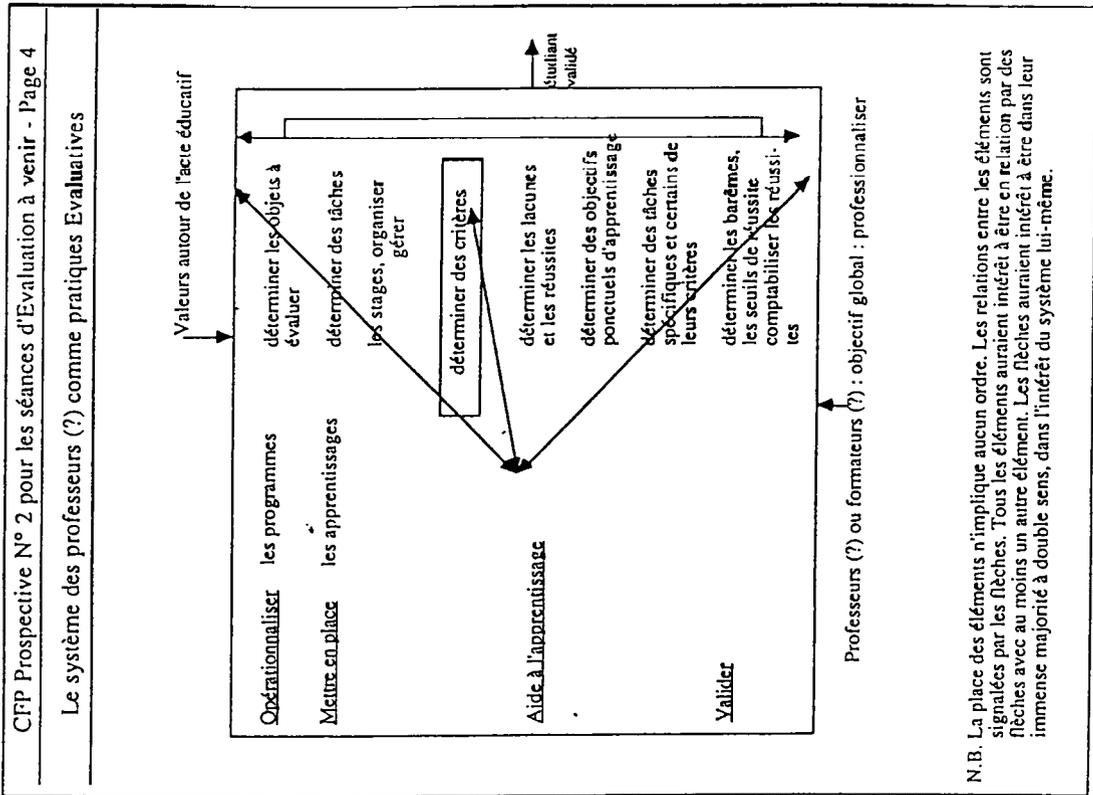
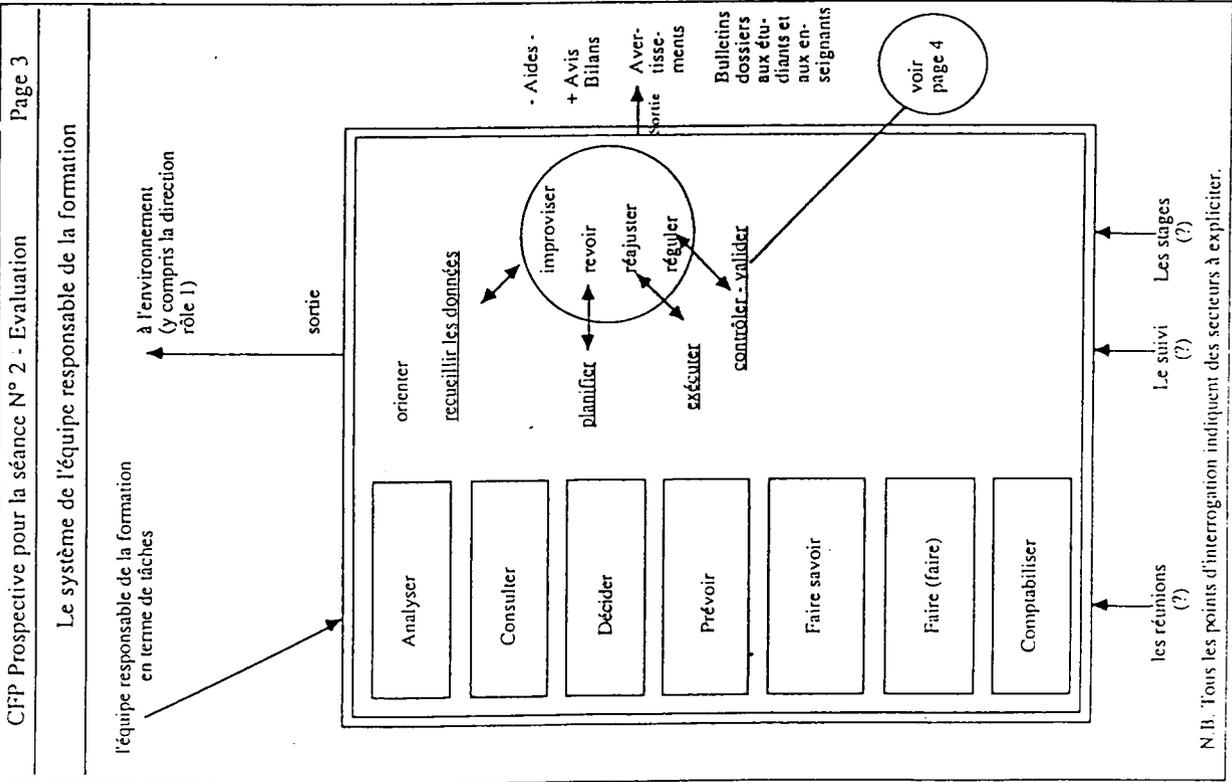
1.2. MISE A JOUR DU FONCTIONNEMENT :

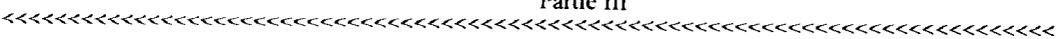
Nous avons travaillé, dans un premier temps, avec l'ensemble des formateurs ayant le statut de "permanents" qui avaient l'habitude de se réunir le vendredi avec l'ancienne directrice. Mais quand nous avons essayé de faire une analyse de l'établissement comme système, il s'est avéré qu'il y avait des confusions sur le titre de formateur qui recouvrait des missions différentes affectées à des personnes ayant des statuts administratifs variés.

Voir du tome des documents pages 176 à 182.









1.2.1 Création d'une équipe de pilotage :

Voir dans le tome 2 le compte-rendu de la première séance de travail, "le cadre fonctionnel des pratiques d'évaluation", pages 176 à 178.

Des délégations à certains membres du personnel de responsabilités supplémentaires (documentation, suivi, stages) venaient encore compliquer les rôles. La directrice a donc décidé de clarifier la situation en distinguant :

- trois permanents recrutés comme tels, déchargés de cours dans le primaire au moins pour un mi-temps, enseignant au Centre et chargé d'une fonction spécifique dans l'établissement (ils sont responsables des stages, de la documentation, du suivi).
- dix formateurs, enseignants du secondaire, assurant des cours au Centre et ayant une charge spécifique supplémentaire (notamment la visite des stages).
- et les auxiliaires-enseignants prestataires de services, intervenant ponctuellement uniquement pour enseigner.

La mise à plat du fonctionnement a permis à l'équipe de permanents et de formateurs de compléter leur conception de l'établissement, dans une seconde séance

(voir tome 2, page 182).

Les secteurs d'activités (suivi, réunion du vendredi) se trouvèrent affectés d'objectifs. Nous avons donc mis à jour l'Organisation du Centre.

Ceci déboucha sur des prises de décisions de la part de la direction, des mises en Ordre. Les réunions du vendredi n'avaient plus de raison d'être systématiques, l'équipe de pilotage de l'établissement émergea ; formée de la directrice et des permanents. C'est avec eux que la consultation se poursuivit. Les autres furent informés des décisions prises, directement par la direction .Il y eut donc création d'un centre de décision.

Fiches d'évaluation existantes

EVALUATION

L'évaluation a pour but de permettre une meilleure connaissance de soi qui conduit à mieux se servir de ses dons,
à développer ses virtualités,
à tenir compte de ses limites,
à progresser à travers ses difficultés.

Cette connaissance de soi se traduit par une capacité
à parler de soi,
à porter une appréciation lucide sur soi.

L'évaluation personnelle est aussi une forme de préparation à la pratique de l'évaluation que l'étudiant aura à utiliser plus tard avec ses élèves.
Deux évaluations sont prévues dans l'année, avec un animateur.
L'une se situe en fin du 1er trimestre ou au début du 2ème qui est une bonne période pour faire le point.

L'étudiant, après l'entretien, peut, s'il le désire, rédiger un petit compte rendu qui :

- lui servira de base et de point de départ pour la prochaine évaluation. Il marque une étape et permet d'en conserver le reflet pour continuer plus loin,
- permettra aux autres animateurs de mieux connaître l'étudiant et donc de mieux l'aider.

Le compte rendu reste interne au C.F.P.

L'autre se situe obligatoirement en fin d'année et donne lieu à un **compte rendu écrit transmis** au Directeur Diocésain.

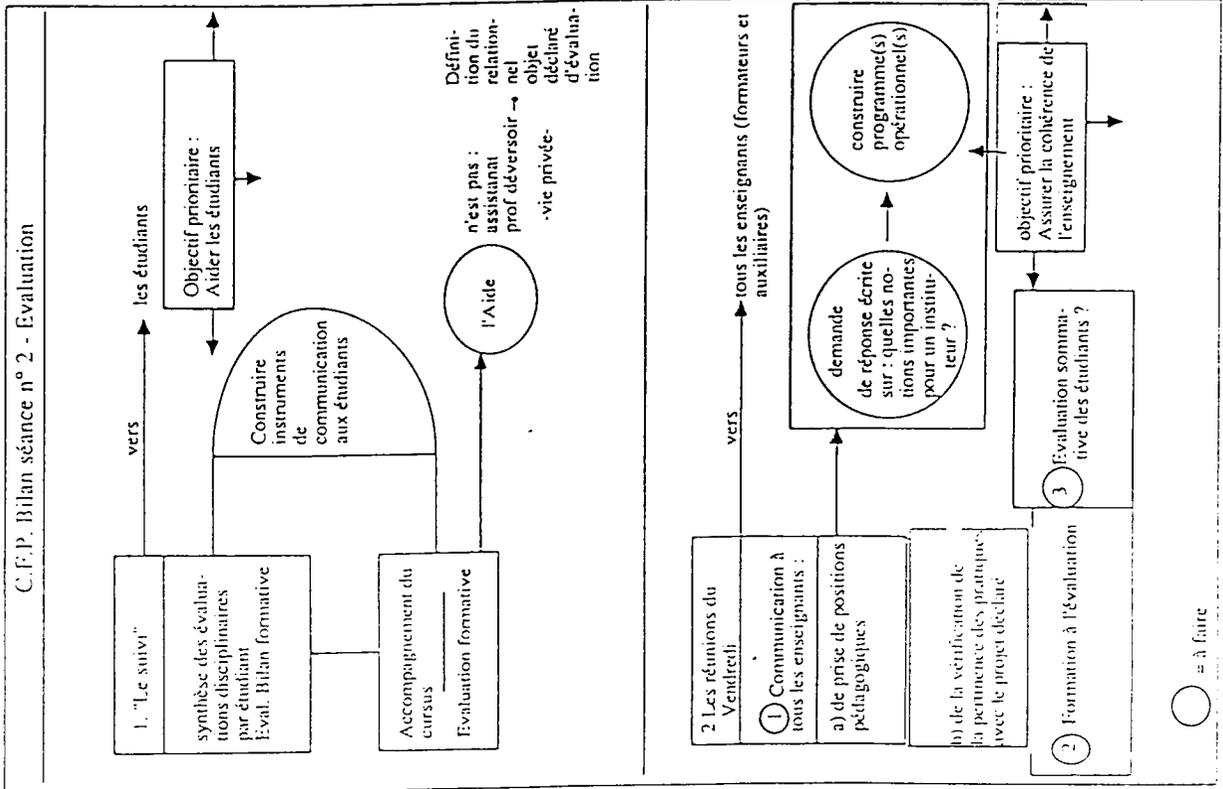
L'étudiant choisit l'animateur avec lequel il désire avoir un entretien pour ces évaluations. C'est avec le même animateur qu'il fera les deux.

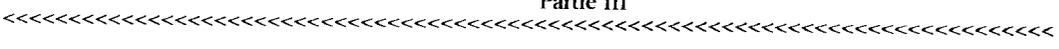
Plusieurs points semblent devoir être abordés :

- le travail personnel : exposés, lectures, recherches, travaux écrits, préparation du mémoire, etc.,...
- les sages : leur apport et les questions qu'ils ont suscitées,
- le cheminement personnel : découvertes, progrès, difficultés, etc.,...
- l'insertion personnelle dans le groupe-classe : apports réciproques, difficultés, etc.,...

Tout ceci peut être envisagé :

- sur un plan objectif : les faits,
- sur un plan subjectif : les questions personnelles que l'étudiant se pose, les difficultés et la manière dont il les a résolues ou non, les problèmes qui demandent recherche.





1.2.2. Les pratiques d'évaluation existantes :

Nous avons alors travaillé le problème des stages et de leur évaluation par les visiteurs de stages, en lien avec la nouvelle formation distribuée en domaines, selon les textes officiels. Nous avons procédé à un constat des dysfonctionnements :

-Les visiteurs de stages pris dans l'ensemble du personnel du centre en raison principalement du nombre de visites à faire, utilisent différemment les outils existants. Il s'ensuit des disparités flagrantes dans les évaluations.

-Les outils d'évaluation existants confondent les critères et les objets à évaluer, doublent les évaluations floues de procédures d'évaluation rigides

(Voir dans le tome 2 les fiches d'évaluation existantes pages 183 à 192).

Les visiteurs des stages avaient tendance notamment à transformer en inspection sommative leur observation, ce qui n'avait guère de sens quand il s'agissait du premier stage effectué par l'étudiant quelques semaines seulement après son entrée au Centre : les notes (car tout était noté) étaient passablement aléatoires, car chacun, en fait, avait ses "grilles" d'évaluation (certains d'entre eux formés à la pédagogie par objectifs, en étaient d'ailleurs très fiers). La direction prit la décision de ne plus permettre aux visiteurs de stages d'utiliser ces outils personnels qui restaient secrets et dont ils ne livraient que les résultats.

L'évaluation-bilan régnait partout et sur des objets dont l'apprentissage n'était pas assuré. En effet, à l'intérieur du Centre la formation des étudiants, confondue avec l'information, n'est que théorique. Il s'agit avant tout d'une "remise à niveau" des connaissances didactiques. Même les cours de pédagogie étaient conçues dans cet esprit puisqu'ils consistaient à passer en revue les idées des "grands pédagogues". La pédagogie était réduite à l'histoire de l'éducation. L'étudiant doit passer par magie de l'attitude réceptrice d'idées et de préceptes, à la conduite d'activités de classe. On retrouve exactement la même situation qu'avec les enfants : la leçon doit permettre ipso facto de réaliser les exercices. La direction a donc décidé de transformer l'enseignement de la pédagogie en ouvrant des cours consacrés à des questionnements pédagogiques. Des intervenants sur des faits pédagogiques, sur des techniques précises, furent ponctuellement appelés : les stages furent mis en Interrelation avec l'enseignement.

LES CONSIGNES AUX ETUDIANTS

1 - Les modalités du stage

- a) Les étudiants qui font le stage de Novembre en C.F. feront celui de Janvier en C.M. et vice-versa.
- b) La 1ère semaine sera essentiellement une observation, mais cela n'implique pas d'être passif et de rester assise dans un coin de la classe.
- c) Le cahier journal doit être rédigé au fur et à mesure du stage. Chaque journée est préparée la veille et rédigée.
- d) Le travail demandé doit être rendu dans la semaine qui suit le stage. Aucune dérogation ne sera acceptée.

2 - L'évaluation du stage

Elle portera sur différents points :

- A- Le cahier journal.
- B- Les fiches de préparation demandées dans un dossier à part (pas de classeur).
- C- Les 2 visites par deux professeurs du C.F.P.
- D- Le travail d'observation à partir de la grille donnée.

Cette évaluation sera notée sur 10.

A- Le cahier journal - y mettre :

- L'emploi du temps,
 - les répartitions annuelles ou trimestrielles,
 - * 1ère semaine détaillée :
 - Objectifs.
 - Déroulement.
 - Evaluation.
 - Observations.
- Des séances effectuées par le maître de stage.

- a) Mettre les objectifs vous-même après avoir observé la séance.
- b) Demander ceux de l'institutrice.
- c) Comparer-les.
- d) Détailler une séance complète par demi-journée.

* 2ème semaine détaillée :

Renvoyez aux fiches de préparation des activités que vous menez.

* 3ème semaine :

Vous devez obligatoirement prendre en charge 2 demi-journées de classe et une journée complète.

* Tous les autres documents que vous pourrez collecter pendant ce stage.

B- Les fiches de préparation

Vous devez rendre obligatoirement pour ce stage :

- une fiche de français,
- une fiche de mathématiques,
- une fiche d'E.P.S.,
- une préparation de catéchèse.

Chaque fiche doit faire l'objet d'une évaluation par le maître de stage (cf. feuille jaune).

C- Vous aurez 2 visites

- 2ème semaine : un professeur du C.F.P.
- 3ème semaine : un autre professeur du C.F.P.

Ils pourront vous demander une préparation autre que celles qui sont obligatoires (voir ci-dessus).

D- Le travail d'observation

doit se faire sur tout le stage.

Ne vous contentez pas de raconter ce que vous voyez mais de l'analyser. Pas de description linéaire.

Vous devez rendre également avec le cahier journal, le bilan du stage effectué avec votre maître de stage en double exemplaire.

Bon travail et bonne réflexion pédagogique.

Centre de Formation Pédagogique

CONSIGNES AUX ETUDIANTS

Points à observer et à étudier avec le maître de stage

1- La préparation de classe :

- Quels en sont les moyens ?
(Les répartitions annuelles en référence aux Instructions Officielles, les affichages obligatoires, les fiches de préparation, le cahier journal, etc...)

2- La méthode (ou les méthodes) utilisée(s) par le maître de stage :

- Est-elle toujours la même ?
- En fonction de quoi varie-t-elle ?

3- La place de l'évaluation :

- De quel type est-elle ?
- Est-elle chiffrée ou autre ?
- Modalités de correction des cahiers, fichiers, fiches... des élèves.

4- Les élèves :

- Comment se situent-ils par rapport à l'apprentissage, par rapport au maître, par rapport aux autres enfants ?

5- Informez-vous sur le rôle :

- de l'équipe pédagogique,
- des parents,
- autres intervenants au sein de l'école.

Les guides du formateur-visiteur de stages

Grille d'analyse d'une séance d'activités

NOM et PRENOM de l'ETUDIANT :

ECOLE :

CLASSE DE :

NOMBRE D'ENFANTS :

DATE DE LA SEANCE :

THEME DE LA SEANCE :

1- Préparation de la séance

La fiche de préparation a-t-elle été faite ?

Les objectifs ont-ils été précisés correctement ?

La séance s'inscrit-elle logiquement dans la progression de la séance ?

La progression prévue était-elle logique ?

cohérente ?

adaptée ?

La présentation de la fiche de préparation était-elle soignée et claire ?

2- L'exécution de la séance

Comment l'étudiant s'est-il servi de sa fiche de préparation et comment l'a-t-il adaptée ?

A-t-il vérifié les pré-requis nécessaires ?

Le déroulement suivi a-t-il été cohérent ?

progressif ?

La préparation matérielle s'est-elle révélée suffisante ? Quel parti a-t-il su tirer des moyens et du matériel prévu ?

Quelles méthodes pédagogiques a-t-il employées ?

Les exercices effectués étaient-ils adaptés et progressifs ?

De quelles exigences, au niveau des savoirs et des savoir-faire a-t-il fait preuve ?

A-t-il fait preuve de créativité ?
A-t-il suscité la créativité chez les élèves ?

Qu'a-t-il su éveiller chez les enfants ?
Comment a-t-il tenu compte de la psychologie de l'enfant de cet âge ?

Comment a-t-il géré le travail collectif ?
le travail de groupe ?
le travail individuel ?

A-t-il respecté le temps prévu dans la préparation ?
A-t-il vérifié si ses objectifs ont été atteints ? Et l'ont-ils été ?
Quel a été son comportement physique dans la classe ?

A-t-il rencontré des difficultés dans la maîtrise de la classe ? Lesquelles et pourquoi ?

Quelle sorte d'autorité a-t-il su manifester ?
Comment s'est-il comporté avec les élèves qui ont moins bien suivi la séance ?

Quel a été son rapport avec la classe ?

3- Discussion - Bilan après la séance
L'étudiant a-t-il pu analyser son enseignement ?
son comportement ?

De quoi s'est-il rendu compte ?
Comment l'étudiant justifie-t-il le choix des méthodes employées ? Ont-elles été adaptées à la situation ?

Appréciation de la séance

Signature du Maître de stage
ou de l'animateur

Consignes aux maîtres de stages

Rapport de stage

NOM DE L'ETUDIANT :
ECOLE :
CLASSE DE :
NOMBRE D'ENFANTS :
NOM DU MAITRE DE STAGE :
DATES DU STAGE :

Ce rapport est à rédiger par le Maître de stage avec l'étudiant-stagiaire après une discussion qui fera ressortir les points forts du stage et les domaines où l'étudiant a encore à progresser.

Mais pour que cette discussion soit fructueuse, il est très profitable et même nécessaire qu'elle ait été précédée tout au long du stage, par d'autres discussions entre Maître de stage et stagiaire sur la *pratique pédagogique* de l'un et de l'autre dans les différentes activités de ce stage, à titre de confrontation, d'échange, de questionnement et pour permettre à l'étudiant désireux de se former, d'avoir un vrai rapport *pédagogique* avec le Maître de stage.

La grille qui suit est donnée à titre *indicatif*. Toute autre grille peut être utilisée. Il est nécessaire que les remarques soient détaillées et non réduites à une notation (TB - B) qui ne donne aucun élément précis.

Apitudes générales et qualités personnelles : Résistance physique, nerveuse - contrôle de soi - exactitude - conscience professionnelle - dynamisme - créativité...

Style et qualité de la relation de l'étudiant avec : Enfants - groupe - classe - Maître de stage - ensemble de l'équipe éducative - parents...

Activités du stage : Activités réalisées - connaissances manifestées - méthodes pédagogiques employées - qualités éducatives et psychologiques.

Modèle de la fiche de préparation

Activités catéchistiques : Participation ou assistance à la catéchèse de la classe - culture religieuse manifestée - pédagogie employée - participation aux activités chrétiennes de l'école - souci d'éducation chrétienne des enfants ...

Participation à la vie de l'établissement : Initiative - disponibilité et sens de la gratuité - sens des responsabilités - sens pratique - participation à des surveillances - à des activités para-scolaires...

Appréciation générale :

Conclusion :

Stage très satisfaisant

Stage satisfaisant

Stage légèrement insuffisant

Stage gravement insuffisant

Signature du Maître de stage

Signature de l'Étudiant

FICHE DE PREPARATION

Modèle proposé par P . M . A .

Activité : (ex) MATHÉMATIQUES

Notion à faire acquérir au cours de la séquence ou Objectif Terminal :

Objectif de la séance ou Objectif intermédiaire :

Matériel à préparer :

Date :

Classe :

Nombre d'élèves :

Temps prévu :

Temps	Déroulement pédagogique prévu	Justifications (logiques, psychologiques, pédagogiques)	Observations
(Minutage approximatif de chaque phase)	(phases successives de l'activité ou de l'apprentissage : découpage, enchaînement, description de chaque exercice)	(objectif de chaque phase — adéquation au vécu de l'enfant, apport à d'autres notions déjà vues et à d'autres disciplines, sens d'une progression et d'une globalisation de l'enseignement.)	Analyse postérieure de l'activité — bilan positif et négatif. Prévision de retour et de complément éventuel dans une prochaine leçon.
		Justification de l'organisation du travail — collectif, en groupe, individuel.	A compléter par un devoir de C.A.P.
		Explications concernant le choix de la stratégie pédagogique adoptée).	

* Laisser quelques lignes entre chaque phase pour les annotations éventuelles d'un animateur du C.F.P.

2. Verbaliser les critères de la formation, première période :

2.1. ORGANISATION DU NOUVEAU CURSUS :

2.1.1. Les évaluations demandées :

En 1987, les quatre premiers stages pris dans le "contrôle continu" n'ayant pas à être chiffrés un à un, seule leur totalité devait s'exprimer sous forme d'une note.

Les domaines de formations étaient affectés de coefficients : 4 pour la théorie : domaine 1, sans les stages -9 pour les connaissances disciplinaires - 1 pour le domaine 3 : formation administrative -1 pour le domaine 4 : options - 2 pour les stages. L'ensemble était chiffré sur 170, les stages valant 20 points. Cette synthèse chiffrée intervient au bout de quatre semestres de formation. Le contrôle terminal était calculé ainsi : stage en responsabilité chiffré de 1 à 10 (avec coefficient 8) additionné aux résultats de quatre épreuves (dont trois écrites) avec coefficient 9, notées de 1 à 10. Les notes formatives et sommatives sont ensuite additionnées pour le bilan final constitué de la note des stages de formation et de celle du stage final (impossible d'avoir moins de 5) et de celle des épreuves.

Par la suite, ce cursus dut être réorganisé -

se reporter au tome des documents, à l'extrait du Bulletin Officiel de mars 1989, page 193 -.

Les coefficients revus, (les stages augmentés d'un point de coefficient comptent pour 3), les épreuves terminales réduites ne portent plus que sur le domaine 3 (formation générale et théorique). Mais l'essentiel des évaluations n'a pas changé.

193

Les contenus de formation (Bulletin Officiel, extrait)

Annexe n° 1
Contenu des formations

	Domaines et formations	Coefficients	Coef. en cours ou candidats
1 Formation générale généraliste et théorique	1.1 Formation générale théorique Philosophie, histoire et sociologie de l'éducation, pédagogie générale, psychologie, école, maître/élève, l'acquisition et l'intégration des savoirs, la socialisation des enfants, français ou d'une autre langue	1.11 1.12 1.13 1.14	30 h 20 h 45 h 27 h 0.5
	1.2 Stages en milieu scolaire		
	Stage en maternelle	1.21	45 h
	Stage en CP	1.22	45 h
	Stage en CE1/CE2	1.23	45 h
	Stage en collège (niveau CE1/CE2)	1.24	27 h
	Stage terminal en responsabilité	1.25	215 h
	2 Formation en sciences techniques et technologiques (G.C.E.C.)		
	2.01	150 h	3
	2.02	135 h	3
2.03	150 h	3	
2.04	120 h	3	
2.05	100 h	3	
2.06	100 h	3	
3 Formation laïque administrative et basée sur l'auto-évaluation	3.1 Formation générale théorique Connaissances en système éducatif, de ses histoire, de la réglementation, et formation du maître d'école Les problèmes éducatifs, sociaux et culturels caractéristiques des milieux d'activités et leurs conséquences sociales et pédagogiques Socialisation des activités éducatives caractérisant le maître et la formation des adultes	3.11 3.12 3.13	39 h 54 h 27 h
	3.2 Stages pratiques (1)		
	Stage en cours et stages en centre culturel Stage en milieu de travail	3.21 3.22	
4 Activités scientifiques	L'une des disciplines correspondantes à la spécialité des élèves Bismarck et l'enseignement des mathématiques Une culture et une langue étrangères (enseignement bilingue) Ces pays d'origine des communautés bilingues Une culture et une langue régionales L'école multilingue	4.01 4.02 4.03 4.04	100 h 100 h 100 h 100 h

(1) Les stages pratiques peuvent être effectués, groupés ou séparés, selon leur nature
(2) Les stages en cours de contrôle continu figurent en colonne C, ceux du contrôle terminal en colonne T.

2.1.2. Les stages dans ce cursus :

Le cycle des études s'étend donc sur deux années scolaires, ponctuées de stages (de trois semaines dans des niveaux de classe différents : CE ou CM - Maternelle-CP, donc en Primaire, plus un (d'une semaine) en Collège ; donc quatre stages formatifs entrant dans le contrôle continu. En fin de la seconde année est organisé un stage dit "en responsabilité" (de huit semaines) : le stagiaire prend la conduite totale de la classe du niveau qu'il désire. Ce stage est le lieu de vérifications sommatives faites pendant deux visites d'enseignants du centre, auxquelles s'ajoutent un rapport du maître de stage (qui observe le stagiaire sept semaines), et une visite d'évaluateurs externes, de l'Education Nationale (la dernière semaine). Un jury mixte (inspecteur, directeur du public et équipe du centre) valide la totalité de la formation.

Le problème était donc de construire des évaluations formatives en pertinence avec les modalités fixes du normatif.

2.2. EVALUER LES STAGES :

2.2.1. Principes organisateurs :

Nous avons travaillé un temps avec le permanent responsable des stages. La première idée fut d'associer plus étroitement aux pratiques d'évaluation le maître de stage (l'instituteur qui accepte de recevoir le stagiaire dans sa classe) en lui communiquant, avant le stage, les outils d'évaluation du Centre (mise en Interrelation).

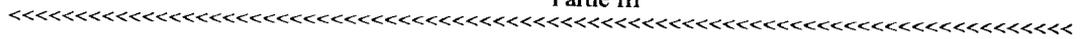
Notre proposition principale fut d'instrumenter l'auto-évaluation du stagiaire-élève-instituteur sur des critères qui devaient définir ce que le Centre attend de lui. Ces critères de la formation devaient dessiner le type de professionnel espéré. Il fallait donc analyser les tâches effectuées pendant le stage. Il s'agissait de nommer des tâches que l'enseignant est sensé réaliser dans une classe et d'en faire l'analyse, d'en verbaliser les critères (de réalisation et de réussite). Autrement dit, il fallait fournir à l'étudiant la carte d'étude des tâches qu'il doit conduire en stage.

Nous avons travaillé presque une année avec l'équipe de pilotage pour faire expliciter les critères de la formation et construire les outils d'évaluation des stages. Il fallait établir les outils qui construiraient l'image même du Centre, image dépassant chacun de ses membres, tout en incluant leurs initiatives : chacun était appelé à aider le Centre à construire les outils. Cette image dont chaque membre est une partie, doit permettre d'installer un rapport hologrammatique entre les formateurs et le Centre.

2.2.2. Les supports :

Les stages de formation sont l'occasion de commandes des enseignants au stagiaire : des "devoirs" doivent en être rapportés, des traces d'une séquence didactique, avec notion ou thème imposés dans une discipline, des "fiches de préparation de cours" doublées du matériel didactique inventé. Une remontée de stage d'une demi-journée était prévue pour échanger informellement impressions, problèmes avec les maîtres de stages ou avec un autre partenaire. Dans les fiches de préparation le formateur responsable des stages corrigeait le "déroulement pédagogique", sous forme d'annotations en marge, le suivi permettant quelques dialogues.

Il est rapidement apparu que les formateurs accordaient beaucoup d'importance à un ensemble d'instruments-supports de leur visite des stagiaires : le "cahier-journal", les fiches de préparation des séances, les affichages (répartitions annuelles des contenus- pyramide d'âge des élèves - emploi du temps)- le registre d'appel. Ces produits sont en effet exigibles par l'inspection. Ils nous ont servi pour expliciter les attentes des formateurs.



Dans leur formation, les élèves-instituteurs recevaient des consignes réglant les documents exigés. Il n'a pas été facile de faire comprendre que ces consignes modélisaient les travaux des étudiants sans que les apprentissages soient installés.

(Voir dans le tome 2 les consignes sur la fiche de préparation, page 192 ci-avant).

Pour leur visite, les formateurs avaient des fiches-guides décrivant ce qu'ils devaient observer

(tome 2, pages 188/189 : la "grille d'analyse d'une séance d'activité" ci-avant).

Tous ces outils jouent deux rôles à la fois : de compte-rendu, (de "contre-rôle" (ARDOINO & BERGER, 1989c) et d'auto-formation. Le premier de ces rôles est toujours prioritaire, au détriment du second ; la formation est fortement entachée de l'idéologie du modèle, de l'exemple, de la reproduction de guides, de schémas tout faits.

Comme avec les élèves et les enseignants de collège, nos interventions n'ont pas été limitées à l'explicitation des critères existants chez les formateurs, mais ont aussi consisté à apporter, documents, sources, méthodes et principes organisateurs.

De la consultation, nous sommes passé à la formation des formateurs, à celle du groupe de pilotage du Centre.

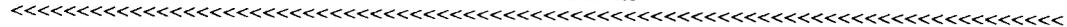
2.3. CREATION D' OUTILS D'EVALUATION :

Nous sommes donc parti de l'étude des documents existants, de ce que les formateurs y comprenaient et de comment ils s'en servaient, pour leur faire verbaliser leurs attentes. Nous avons longuement utilisé la fiche de préparation des cours, parce qu'elle était au plus près des prestations des étudiants sur le terrain et qu'elle permettait donc de savoir sur quoi les visiteurs de stage prenaient des indicateurs pour porter leurs jugements.

2.3.1. Le référentiel des stages :

Notre objectif (et celui de la direction) était de faire partager l'idée que la formation donnée dans le Centre est une globalité, une imbrication d'éléments anonymes : les enseignants du Centre devaient accepter de n'être plus le prof de ceci ou de cela, mais de participer avec d'autres enseignants à la construction chez l'élève-instituteur d'un ou d'un autre des domaines de formation. Il fallait aussi que les enseignants acceptent de ne plus se vivre, par exemple, comme "prof de philo au Centre", mais comme intervenant pour donner des repères sur la philosophie de l'éducation à de futurs professionnels de l'enseignement. Ce n'est pas qu'une façon de parler. C'est toute une définition du poste, le prestataire devant passer de la posture d'enseignant au poste de formateur.

Nous avons supposé que changeant la posture de l'étudiant, nous arriverions à faire changer celle des enseignants. La stratégie adoptée consista donc à travailler tout ce qui touchait aux stages : les outils d'évaluation, leur exploitation dans les remontées de stages, afin d'amener les enseignants à construire la programmation des cours autour des besoins qui émergeraient pendant les stages.



Sous la double pression des demandes chiffrées (évaluer était confondu avec mesurer, noter) et de notre désir d'instrumenter l'auto-évaluation, nous avons commis, avec l'équipe de pilotage, une première série de cartes d'études auxquelles des cases permettaient d'accoller des résultats, (sous forme de plus ou de moins), critère par critère.

Le premier but est de récolter des traces des réussites du stagiaire sur les trois stages concernés afin de voir sa progression, et de noter non pas les résultats à chaque stage, mais la progression effectuée : d'avoir une feuille de route du stagiaire. C'est le responsable des stages qui doit reconstituer la dite feuille de route à partir des rapports du maître de stage et des visiteurs.

Le second but est de donner les mêmes critères à tous les partenaires, afin notamment de provoquer les régulations. Les visiteurs de stage, dans un premier temps, refusèrent d'avoir les mêmes critères que les autres partenaires Puis, dans un second temps, la grille d'observation du stagiaire faisant un cours comporta les critères donnés au stagiaire : **les critères, d'outils de pouvoir sont devenus des outils pour savoir.**

L'auto-bilan du stagiaire devait permettre de fournir la séance de "remontée de stage". L'idée était de faire revendiquer aux étudiants des points de formation que le Centre assurerait. Nous comptions sur les étudiants principalement pour faire démarrer la négociation, car, dans cette première période, les critères constituent un référentiel fixe, qui sert à vérifier les acquis des élèves, dans le but d'assurer ensuite au Centre des remédiations. Les stages jouent exactement le même rôle que les essais d'expression écrite de la première expérimentation. L'évaluation est l'organisation de communications plus suivies entre les partenaires : de l'étudiant avec le maître de stage pendant le stage, avec le visiteur de stage pendant l'entretien qui suit l'observation d'une séance conduite par l'élève-instituteur.

Voir du tome 2 le référentiel des stages pages 196 à 214 et ses documents annexes, pages 215 à 230.

Pour évaluer le stagiaire, le référentiel des stages

LES MAÎTRES DE STAGE
.....

Les nécessités introduites par le stagiaire ont été regroupées en 5 domaines :

- 1 - Son insertion dans la vie de l'établissement
- 2 - Sa participation aux séquences effectuées par le Maître
- 3 - Son comportement pédagogique
- 4 - Son autonomie professionnelle
- 5 - L'image qu'il donne de lui-même en tant qu'enseignant

Conscient de ces domaines comme tous aussi importants les uns que les autres pour la qualité de la formation du stagiaire.

La réussite de toute qui suit, accompagne le stage du début à sa fin. Elle est en priorité destinée à faciliter la circulation des informations entre le stagiaire et vous, dans une relation d'aide et non pas de contrôle. Le souci d'être au contact, testé l'essentiel des acquis observés selon vous à un moment donné de la formation du stagiaire est prioritaire à la détermination des apprentissages à atteindre, par la suite, au C.F.P. puisque, selon l'ordre du jour de vos stages ont pour but "aider les élèves-enseignants à produire une observation constructive et efficace des pratiques et à comprendre les différents aspects de la réalité scolaire" et qu' "il s'agit d'apprendre aux élèves-enseignants à produire des séquences pédagogiques, à les réaliser, à les justifier".

A chaque fin de semaine, indiquez au stagiaire le domaine qu'il a, d'après vous, le plus réussi en mettant un " dans la case des tableaux de la page annexée : ce le moins réussi par un "

Le stagiaire a avec lui le détail des points sur lesquels vous l'évaluez : c'est la feuille d'auto-évaluation (au sens de prendre conscience, de contrôler et se contrôler).

Il vous revient de déterminer :

1) Comment décider qu'un domaine de formation est globalement positif ou négatif. Un simple coup d'oeil sur " et sur " que vous avez mis dans les cases de droite des pages annexées au jour et à mesure de la semaine, peut suffire.

2) Même un moyen n'est pas exposé le stagiaire à une quelconque sanction. C'est au contraire lui faire savoir ce qu'il devra travailler plus soigneusement, avec l'aide et l'aide. C'est attirer son attention vers un besoin de formation relatif à ce moment précis de la formation au C.F.P.

vous qu'il se rapproche de l'idéal (dans les cinq domaines) qu'il évalue
réussite en fin de cycle tel non à la fin de ce stage.

2) Quel jour donnez cette orientation au stagiaire, en veillant à lui laisser un temps pour décider ce qu'il pourrait faire pour améliorer sa pratique, éventuellement se documenter, y compris auprès de vous, si les circonstances s'y prêtent.

3) Si vous commencez votre décision pour l'aider à se représenter le problème que vous lui donnez à résoudre ou si le simple renvoi à sa feuille d'auto-évaluation peut suffire. L'important est que le stagiaire ne s'obstine pas sur la réalisation de quelques cases mais travaille un domaine entier, de façon cohérente, en priorisant la semaine suivante, sans négliger les autres domaines.

CENTRE DE FORMATION PEDAGOGIQUE

F U I L L E T P E R O U T E D U M A I T R E P E S T A G E

DOMAINE N° 1

POUR VOIR L'EVOLUTION DE L'INSERTION DU STAGIAIRE DANS LA VIE DE L'ETABLISSEMENT

LE STAGIAIRE FAIT	LE MAITRE CONTROLE QUE C'EST BIEN FAIT
S'insère dans une équipe de travail : - Prend des initiatives	A pris contact avant le stage avec la direction et le maître de stage à la date prévue Cherche à recueillir l'expérience de ses pasteurs, collègues ou parents ou élèves Participation à des surveillances Participation à une activité para-scolaire Est prêt à donner de son temps libre pour être avec les pasteurs Aucun retard le matin ni l'après-midi Aucune absence non justifiée
- Se sent disponible	Participation à la catéchèse Participation à la pastorale Aucune manifestation contradictoire avec une conception chrétienne de l'éducation

Heure :

3ème 7ème 1ère

Maitre

DOMAINE N° 2 :

POUR VOIR L'EVOLUTION DE LA PARTICIPATION DU STAGIAIRE AUX SEQUENCES EXECUTEES PAR LE MAITRE

LE STAGIAIRE	LE MAITRE
S'adapte (à l'inclut dans) : - A ce qui a été fait avant son arrivée	Demande à voir : • Le cahier journal • Les progressions • Les affichages obligatoires • Pendant le stage ne prend jamais de vue la programmation des contenus qui a été faite • Pendant le stage ne prend jamais de vue la programmation à venir après le stage Aucune contradiction avec le maître n'apparaît dans son attitude pendant la séance • Suit les élèves dans les travaux de groupe • Aide aux corrections • Aide à prévoir le matériel • S'engage à la préparation des activités
- A ce qui est prévu	Présence de questions sur la programmation des acquisitions sur la ou (les) méthode (s) Sur la démarche du maître Identification des difficultés des enfants Pas de contre-sens sur les étapes des séances
- A ce qui se fait	Ces ordre est cohérent avec les acquis antérieurs des élèves Est pertinent aux objectifs formés du maître Choix de la situation pertinent aux objectifs poursuivis Réalisation avec ces élèves-là
Aide : - A réaliser ce qui était prévu - A prévoir ce qui sera fait	Dialogue - Questionne - Analyse ce qu'il a observé - Propose un autre ordre dans l'acquisition des notions avant ou après que le maître ait fait sa séq.
- La mise en place d'une autre situation pédagogique pour les mêmes notions	Réalisation avec ces élèves-là

DOMAINE N° 3 : POUR VOIR L'EVOLUTION DU COMPORTEMENT PEDAGOGIQUE DU STAGIAIRE

LE STAGIAIRE	Séance n°	Discipline
<p>Attitude une attitude réceptive :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entend les motivations des élèves - Utilise les informations transmises par les élèves 	De tous le groupe, pas que des élèves actifs	
<p>Maitrise son rôle de guide :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conserve l'autorité 	<p>Les informations retenues sont utiles dans le sens de ce qui était prévu</p> <p>Prise en compte des manifestations d'incompréhension</p> <p>Apport d'explications supplémentaires non prévues mais nécessaires</p> <p>Arrêt des digressions</p> <p>Pas de vexation, de sarcasme</p> <p>Sait reprendre en main le groupe</p> <p>Gère son cadre</p>	
- Gère le temps	<p>Répartition équilibrée du temps consacré aux moments d'un apprentissage</p> <p>Conservation de l'objectif</p>	
- Se maitrise	<p>Voix, gestes, regards : sont des aides pour l'élève</p> <p>Vocabulaire, syntaxe et niveau de langue conformes aux usages</p> <p>Attitude : maintien, occupation physique de l'espace, utilisés comme des supports pédagogiques</p> <p>Attitude, maintien conformes aux usages</p>	
S'adapte	<p>Pas exclusive de ses prévisions</p> <p>Ne donne pas l'impression d'avoir perdu le fil</p> <p>Ou d'être débordé par les demandes des élèves</p> <p>Impressions perçues à l'objectif prévu</p>	

DOMAINE N° 4 : POUR VOIR L'EVOLUTION DE L'AUTONOMIE DU STAGIAIRE

SEANCES N°

LE STAGIAIRE	Discipline
Prépare ses séances d'activités	Fiche de préparation faite sans aide
	Complète
	Utilise
	Maitrise prévu suffisamment
	<ul style="list-style-type: none"> * Livable ou manipulable facilement * Varié * Adapté à l'objectif
Maitrise les notions (les contenus)	Contenus conformes aux I.O.
	Pas d'erreurs sur les contenus de l'enseignement
	Relation cohérente des contenus entre-eux
	Progression adaptée aux acquis des élèves
	Utilisation du travail collectif
	Du travail de groupe
	Du travail individuel
	Variations des supports (ardoises - tableaux - audiovisuels)
	Variation en fonction des relations des élèves
	Variation en fonction de l'activité proposée
	Variation en fonction des notions
	Variation facilitant le travail de l'élève

DOMAINE N° 5
POUR VOIR L'EVOLUTION DE L'IMAGE QUE
LE STAGIAIRE DONNE DE LUI-MEME

LE STAGIAIRE	Image appreciee	Image apportee	Image repercutee
Donne une image de ses pratiques pédagogiques	Il reconnaît ses erreurs		
	Il les accepte		
- Il a du recul	Il cherche une solution		
	Il peut les mettre en perspectives avec les choses pédagogiques		
- Il se rend en question	Il sait être pro/le de ses erreurs		
	Pas de dogmatisme pour une élève		
- Il tient compte des conseils	Ses prises de position sont annoncées comme temporaires. Ce sont des hypothèses de travail		
	Il accepte le dialogue		
Donne une image de son enseignement	Il recherche la discussion		
	Il utilise les remarques que le maître lui fait		
- Chrétien	Que d'autres lui font		
	Il réajuste ses préparations		
- Professionnel	Il réajuste son attitude en classe		
	Il réajuste les contenus		
	Il voit bien la convergence pédagogique et chrétienne		
	Il vit une harmonie, un équilibre entre son rôle d'enseignant et d'éducateur		
	Travailler avec des enfants de cet âge lui plaît visiblement		
	Le métier d'enseignant est déclaré motivant, passionnant		

LE STAGIAIRE	SEANCES N°	DISCIPLINE	ANALYSE
Analyse la réalisation effective de ses séances, après les avoir faites	SEANCES N°	DISCIPLINE	Analyse l'activité des élèves et pas que la sienne
			L'essentiel du non prévu (et pourtant fait), est noté
Prévoit des améliorations possibles de ses séculos-faires			Les points problématiques sont vus
			Les points apparemment positifs sont remarqués
			Aménagement de la fiche de préparation elle-même
			Création d'outils commodes pour garder des traces de ce qui a été réellement fait dans la classe
			Prévisions portant sur une autre organisation des mêmes contenus
			Prévisions sur l'élimination ou l'ajout de contenus
			Sur les modalités (déroulement) pédagogiques (méthodes employées)
			Sur les supports (tableau, matériel)
			Sur le temps
			Prévisions de recherche à faire, d'explication à obtenir sur un problème déduit de l'analyse des séances auprès du maître ou du C.F.P.

ANNEXE

NOM DU STAGIAIRE.....

DATES.....

LIEU DU STAGE.....

NOM DU MAITRE DE STAGE.....

Pour ton auto-évaluation de la première semaine de stage, le maître de stage te signale que globalement:

1	2	3	4	5
Domaines				

Signatures : _____ du maître
 _____ du stagiaire

Pour ton auto-évaluation de la deuxième semaine de stage

1	2	3	4	5
Domaines				

Signatures : _____ du maître
 _____ du stagiaire

Pour ton auto-évaluation de la troisième semaine de stage

1	2	3	4	5
Domaines				

Signatures : _____ du maître
 _____ du stagiaire

C.F.P.

 Éléves – Instituteurs
 Enseignement Supérieur Catholique

STAGE N° : CLASSE :

NOM ET PRENOM :

NOM DU MAITRE DE STAGE :

DATES :

 POUR MON AUTO-EVALUATION (AU SENS DE PRENDRE CONSCIENCE,
 VÉRIFIER, CORRIGER PENDANT LE STAGE) POUR REVENIR AU
 C.F.P. AVEC DES DEMANDES PRÉCISES DE FORMATION.

 • Livret à conserver. Ne retourner au C.F.P. que
 l'auto-bilan.

AU STAGIAIRE

Pour que vous puissiez contrôler votre attitude au fur et à mesure que se déroule le stage.

Voici les 5 domaines regroupant les performances que l'on attend de vous :

- 1 . Votre insertion dans la vie de l'établissement
- 2 . Votre participation aux séquences exécutées par le maître
- 3 . Votre comportement pédagogique
- 4 . Votre autonomie professionnelle
- 5 . L'image que vous donnez de vous-même en tant qu'enseignant (e).

Tout au long du stage vous avez des repères pour vous aider à vous situer par rapport à ce que l'on vous demande. Ce sont les feuilles d'auto-évaluation suivantes.

Il vous revient d'en tenir compte pour agir et de déterminer ce que vous savez faire.

DOMAINE N° 1
POUR VOIR L'EVOLUTION DE VOTRE
INSERTION DANS LA VIE DE
L'ETABLISSEMENT

JE FAIS	JE CONTRÔLE QUE C'EST BIEN FAIT	libre à votre disposition	libre à votre disposition	REMARQUES
- Je m'inscris dans une équipe de travail :	J'ai pris contact avec la direction et le maître à la date prévue			
- Je prends des initiatives	Je cherche à recueillir l'opinion de mes pasteurs, collègues, parents ou élèves			
- Je me rends disponible	Participation à des surveillances			
	Participation à une activité parascolaire			
	Je suis prêt à donner de mon temps libre pour être avec les pasteurs			
- Je suis ponctuel	Aucun retard le matin ni l'après-midi			
	Aucune absence non justifiée			
	Participation à la catéchèse			
	Participation à la pastorale			
	Aucune manifestation contradictoire avec une conception chrétienne de l'éducation.			
Je m'inscris dans une équipe chrétienne d'éducation				

DOMAINE N° 7		1	2	3	4
<p>POUR VOIR L'ÉVOLUTION DE LA PARTICIPATION AUX SCÉNARIOS EXÉCUTÉS PAR LE MAÎTRE</p>					
<p><u>Je m'adresse</u> /je m'adresse dans/</p> <ul style="list-style-type: none"> - à ce qui a été fait avant mon arrivée - à ce qui est prévu - à ce qui se fait 	<p>Je demande à voir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les cahiers journaliers - les programmations - les affichages obligatoires 				
<p><u>J'écoute</u> - à ce qui est prévu</p>	<p>Pendant le stage je ne prends jamais de note de programmation des contenus que je fais</p>				
<p><u>J'observe</u> - à ce qui se fait</p>	<p>Aucune contextualisation avec le maître n'apparaît dans mon attitude</p>				
<p><u>J'analyse</u> - à ce qui est prévu</p>	<p>- Je suis les élèves dans les travaux de groupe</p> <p>- J'aide aux constructions</p>				
<p><u>J'explique</u> - à ce qui se fait</p>	<p>- J'aide à préciser le matériel</p> <p>- Je m'associe à la présentation des activités</p>				
<p><u>Je questionne</u> - Je questionne</p>	<p>Présence de questions sur la programmation des acquisitions</p> <p>Sur la ou (les) méthode (s) utilisée (s)</p> <p>Sur la démarche du maître</p>				
<p><u>J'analyse ce que j'ai observé</u></p>	<p>Identification des difficultés des enfants</p> <p>Pas de constructions sur les étapes des séances</p>				
<p><u>Je propose un autre ordre dans l'acquisition des notions avant ou après que le maître ait fait la séquence</u></p>	<p>Je suis présentement aux objectifs terminaux du maître</p>				
<p><u>La mise en place d'une autre séquence pédagogique sous les mêmes conditions</u></p>	<p>Choix de la situation présente aux objectifs poursuivis</p> <p>Préférences sur ces situations</p>				

DOMAINE N° 1		1	2	3	4
<p>POUR VOIR L'ÉVOLUTION DE MON COMPORTEMENT PÉDAGOGIQUE</p>					
<p>En présence d'une des activités que je mène</p>					
<p><u>Je réfléchis</u></p>	<p>Je réfléchis une attitude</p>				
<p><u>J'écoute</u></p>	<p>J'écoute les manifestations des élèves</p> <p>J'écoute les interventions adressées tout au long de la séance et ce qui se fait par les élèves</p>				
<p><u>J'observe</u></p>	<p>Pense en compte des manifestations d'un comportement</p> <p>Je prends des notes sur les interventions des élèves</p>				
<p><u>J'explique</u></p>	<p>Avant des démonstrations</p> <p>Pas de vocabulaire de serenade</p> <p>Je parle rapidement en malin le groupe</p> <p>Je garde mon calme</p>				
<p><u>J'analyse</u></p>	<p>Régulation qualitative du temps consacré aux moments d'une manifestation</p> <p>Conservation de l'objectif</p>				
<p><u>J'analyse ce que j'ai observé</u></p>	<p>Voix, gestes, regards : sont des aides pour l'élève</p> <p>Verbalisations, apports et notions de l'élève</p> <p>Attitude, maintien, occupation physique de l'espace, utilisation comme des supports pédagogiques</p> <p>Attitude, maintien conformes aux usages</p>				
<p><u>Je propose un autre ordre dans l'acquisition des notions avant ou après que le maître ait fait la séquence</u></p>	<p>- Le thème est communiqué : pas écrit</p> <p>- Si le thème est introduit pour la première fois, je le signale</p> <p>- Si le thème sera suivi par d'autres séances, je l'annonce</p> <p>- La relation de cette séance avec une précédente, est explicitée</p> <p>- Les acquis en liaison avec la séance sont révisés</p>				