

TROISIEME MOUVEMENT .

REGULATIONS DU REFERANT DE LA RECHERCHE, matrice de questions devenues possibles :

On peut donc penser que le développement des sciences humaines ne fournira pas tant de réponses aux questions qui surgissent dans la pratique qu'il n'en suscitera de nouvelles.

Gilles Ferry

Nous venons de parcourir la presque totalité de la dernière case de notre démarche de recherche :

1. Expérimentation :
journal de bord.
 - > Outils construits.
 - > Effets de ces outils dans le terrain.
 - > Interprétations des partenaires.
 - > Analyse du chercheur.
 - > Prise en compte du traitable.
 - > Régulations des outils, décisions, réajustements.
2. Expérimentation suivante : généralisation des outils sur un autre terrain .
3. Remise en question de la matrice théorique.

Tableau 36. Repérage dans notre recherche.

Nous sommes en mesure maintenant, au bout de ce parcours, de remettre en question notre matrice théorique de départ, notre référent de recherche de la partie II. Nous allons faire le point sur ce que nous ont appris les expérimentations que nous avons conduites. Ce bilan nous permettra de revenir sur les concepts de l'évaluation-régulation et sur leur puissance d'articulation de la logique de l'initiation du sens et celle de l'acquisition du sens. Les pages qui suivent peuvent être considérées comme des "résultats" de notre recherche.

1. la didactique du français comme objet complexe :

Ne t'attarde pas à l'ornière des résultats.

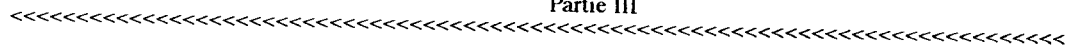
René CHAR.

Notre expérience a corroboré notre intuition déjà ancienne d'un risque, inhérent à l'instrumentation de l'auto-évaluation, même à une instrumentation souple, qui veut accompagner le "formé" dans son propre trajet. Dès 1986, nous mettions en garde contre l'emploi rigide qu'on pouvait faire de l'instrument Carte d'étude. "La carte d'étude ainsi définie ne porte pas en soi son propre mode d'utilisation : une carte "bien construite" ne suffit pas à assurer la réussite de tous les élèves : **il faut notamment que les conditions d'exercice de la carte favorisent l'appropriation des critères**", disions-nous alors. Le risque réside dans la façon dont on inscrira la carte dans la pratique de l'élève. Sans le savoir, on peut ériger les repères en balises, les normes consensuelles en normes absolues et l'élève, mis en demeure d'appliquer les critères dans la fabrication des produits, **se met sous contrôle**, dans la logique du Bilan.

Il reste que, si on veut éviter que l'auto-évaluation ne se réduise à l'obligation d'un auto-contrôle continu, il faut donner non seulement à l'erreur un statut de manquement logique et constructif parce qu'on la fera suivre d'une recherche de remédiations, opposée à la faute qu'on n'a qu'à expier, "Nécessaire erreur, maîtresse écolière, chancelante compagne essentielle, nous l'aimons, car elle est le seul moyen que nous ayons sur cette terre de sentir que la vérité, qui est toujours un peu plus loin, existe, un peu plus loin.(...) Erreur n'est pas mensonge : c'est approximation. Signe que nous sommes sur le chemin" (CIXOUS, 1991). Mais il est encore plus nécessaire de donner d'abord à l'erreur un simple statut d'écart, ce qui provoquera le dialogue, la négociation et fondera, si c'est nécessaire, l'adhésion de l'élève à des apprentissages eux-mêmes présentés non pas comme des remèdes miracles, mais comme des expérimentations, des hypothèses à tester. Si on décrète que toute différence aux normes est une erreur, on s'empêche d'installer les prémisses de la responsabilisation de l'élève.

Le statut de la différence est le rempart majeur contre la dérive vers le contrôle systématique de la conformité, parce qu'il affecte tout le Procès de la formation. Mais, de plus, nous l'avons vu dans nos deux expérimentations, un responsable de formation qui se met à "douter" du statut de l'erreur et commence par établir le statut de l'écart, est un formateur qui peut introduire des régulations dans l'ensemble des sept P. , des sept objets régulables : le procès - les produits - les procédures - le programme - le projet - les processus - la parole. Le formateur qui accepte les conflits et les négociations qui suivront, dans une régulation de conformité ou dans une régulation de complexification, change ses propres façons de prendre la formation. Ses processus s'ouvrent sur la dynamique des **interrelations** entre lui et les "formés". Il peut alors et travailler ses processus de formateur et permettre aux autres de travailler sur leurs processus. L'acceptation et la valorisation du conflit sous toutes ses formes semblent les points de départ de l'enseignement vers la formation.

Mais les expériences ont montré qu'entre les convictions affichées, les objectifs visés et les processus réels mis en circulation, des distorsions, des dérivations, des dépassements, des dérives de logique non voulues mais effectives, pouvaient s'installer. **Il semble qu'il faille un tel élan pour mettre en place une dynamique de changement (et d'autant plus que le formateur croit que cette dynamique dépend de lui et qu'il transforme le processus de changement en procédés de transformation) qu'on risque sans cesse d'aboutir à des pratiques qui vont au contraire bloquer cette dynamique, l'immobiliser.** Pensons au proverbe chinois : "N'aie pas peur



d'aller lentement, crains seulement de l'arrêter." Le statut de la différence est le levier des régulations, à condition que ces pratiques soient référées à une vision complexe des faits d'éducation, ce qui (conformément à notre problématique théorique) ne met pas à l'abri des risques de mutilation et de fermeture du sens dans la toujours possible résurgence du paradigme de la simplicité.

1.1. ARTICULER LES TROIS DOMAINES DU FRANÇAIS :

Rappelons notre image de la classe de français comme une entreprise avec ses trois secteurs, la production, la gestion et la conception. Nous nous sommes centré dans notre recherche, en priorité sur la production : les tâches d'écriture étaient des classes de problèmes, des tâches dites "formelles et procédurales" (ROPE, 1990 p. 97) qu'on se plaît à opposer à des tâches dites de "créativité écrite", lesquelles ne sont pas des tâches institutionnelles (d'examen) et sont conduites dans les "ateliers d'écriture". (voir notre problématique pratique).

On se retrouve, en fait, encore devant un tout complexe où deux forces symétriques, deux matrices se partagent, de façon contradictoire mais complémentaire, l'espace de formation. D'un côté, des tâches à focalisation procédurale, de l'autre, des tâches à focalisation processuelle ; des techniques dont on attend la maîtrise, opposées à des objets de construction de sens personnels. Nos expérientiations montrent qu'on peut alors mettre en route des référentiels à acquérir et des différentiels à promouvoir ; d'une part, l'apprentissage de l'auto-contrôle, de l'autre, celui de l'auto-questionnement ; dans un dispositif institutionnaliste d'un côté et d'un autre, dans un dispositif plus personnaliste, l'important n'étant pas d'établir une symétrie qui viserait un équilibre moyen, mais de faire vivre l'articulation qu'on installera entre ces deux fabrications de produits à orientations opposées.

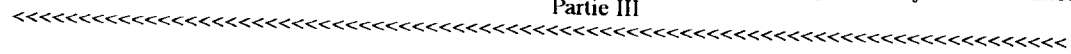
1.2. REVALORISER LES TACHES D'ECRITURE :

Au fond, je me donne des règles pour être totalement libre.

Georges PEREC.

Pour donner à vivre cette articulation, nos expérientiations ont montré qu'il est nécessaire de reconsidérer les tâches de créativité ou plus exactement les tâches où est attendue une "parole personnelle" (LE BOUFFANT, 1986). Ces tâches peuvent être l'écriture de poèmes de toutes sortes, de textes inclassables, d'humeur, d'humour ou la mise en espace de gestuelles improvisées, toute tâche visant la construction de la personne par et dans les signes, et plus particulièrement ces tâches d'écriture où est manipulé l'espace symbolique du langage, pris (comme l'image) pour sa valeur de signe, pour sa puissance d'inscription du moi, de l'"être imaginant", dans le monde des signes. Entraîner à ces tâches, ce n'est pas ouvrir une alternative. L'enseignant n'a pas à choisir entre les deux types de tâches, il n'a pas à privilégier l'une au détriment de l'autre, pas plus qu'il n'a à découper harmonieusement (?) le programme en deux volets d'importance égale. "Il n'y a pas une langue de la poésie - autrement dit un usage spontané, fantaisiste, libre de la langue - et une langue de communication contrainte, normée, apprise, mais une langue à l'intérieur de laquelle plusieurs possibles cohabitent et tirent plus ou moins dans telle ou telle direction, suivant l'usage que l'on en veut consciemment faire" (BALPE, 1976).

Il s'agit de ne pas participer à cette "colonisation de l'imaginaire" que DUBORGEL (1983) a dénoncée à l'école élémentaire : "l'écriture enfantine est figure double et dramatique de l'imagination naissante et de



l'imagination contrainte, empêchée ou détournée. Elle est le lieu d'un débat dans lequel l'imagination, trop continûment et intensément soumise aux pressions multiformes des rituels initiatiques de "censure" et de "surveillance", prédestinée à sa propre mort au bénéfice du langage, de l'écrire et du penser "positifs", est condamnée à se restreindre à quelques massifs d'imageries rescapées, à ne pas développer ses esquisses, à n'être qu'indication fragile et fugitive (voire "honteuse") de symboles entr'aperçus et non cultivés, à perdre son audace, à douter d'elle-même, à s'exténuer en clichés..."

Usage référentiel, usage différentiel : ce n'est pas une simple alternative, mais des choix stratégiques, dans une praxis. On a cru que, pour éviter de faire appliquer le sens dans la reproduction des normes, il fallait s'envoler vers une singularité indicible. On a cru dans ces "ateliers d'écriture" que, pour en finir, comme le dit BARTHES, avec ces pratiques de lecteur-consommateur qui consistent à "placer tous les textes dans un va-et-vient démonstratif, à les égaliser sous l'œil de la science in-différente, à les forcer à rejoindre inductivement la Copie dont les fera ensuite dériver", il faudrait pour devenir lecteur-producteur, développer des pratiques de libération individuelle. Alors que Barthes prend la peine de préciser qu'il s'agit "non pas de remettre chaque texte, dans son individualité, mais dans son jeu, le faire recueillir, avant même d'en parler, par le paradigme infini de la différence, le soumettre d'emblée à une typologie fondatrice, à une évaluation" (BARTHES, 1970). C'est-à-dire que s'occuper de formation sur des tâches de créativité n'empêche pas la fondation d'une typologie, d'un recueil provisoire, évolutif, (différentiel), jamais achevé. Existe-t-il des tâches d'écriture qui, par nature, ne seraient pas critérables ?

Ecrire, n'est-ce pas en fin de compte se donner des critères de réalisation d'un écrit, y compris si on ne se le dit pas, et pas comme ça ? **La différence avec les tâches dites procédurales serait uniquement la proximité, la familiarité, entre le scripteur et les critères qu'il se donne.** Un travail sur l'écriture, même désireux de se rapprocher de l'art, peut-il se passer d'une décentration par des "règles" si on entend par là aussi celles qu'on invente ? Refuser la verbalisation de critères - à condition de parler de critères proches du vécu, de l'évaluation formative comme dispositif vécu -, n'est-ce pas retomber dans "l'inspiration", le "don" ?

Et si des procédures, des critères pouvaient être aussi verbalisés sur ces tâches "d'imagination", ces tâches qui privilégient la "logique de l'énonciation" sur la "logique de l'énoncé" (COSEM, 1978, p.123) ? Non pas avant la réalisation des tâches, avec des critères seulement externes, mais pendant et par ou avec celui qui produit, révise, refait ? **Des critères que le scripteur pourrait reformuler, supprimer (rendre obsolètes), ôter (refuser), ajouter : dans un rapport privé, personnel d'abord d'auto-questionnement, mais aussi dans un dialogue avec le formateur, s'il le désire.**

Nous pensons que les critères utilisés ainsi, dans une volonté différentielle, permettent de placer le scripteur dans la position d'inventeur de "normes", de ces repères qui permettent, comme le dit Perec, "d'être totalement libre". A partir de là, l'opposition entre les deux domaines, créativité et techniques, est articulable. On peut même se donner des objectifs d'évaluation en termes de transferts des processus d'anticipation, de centration ou de décentration d'un domaine sur l'autre. Un autre champ d'étude s'ouvre.

1.3. LA MISE EN PROJET :

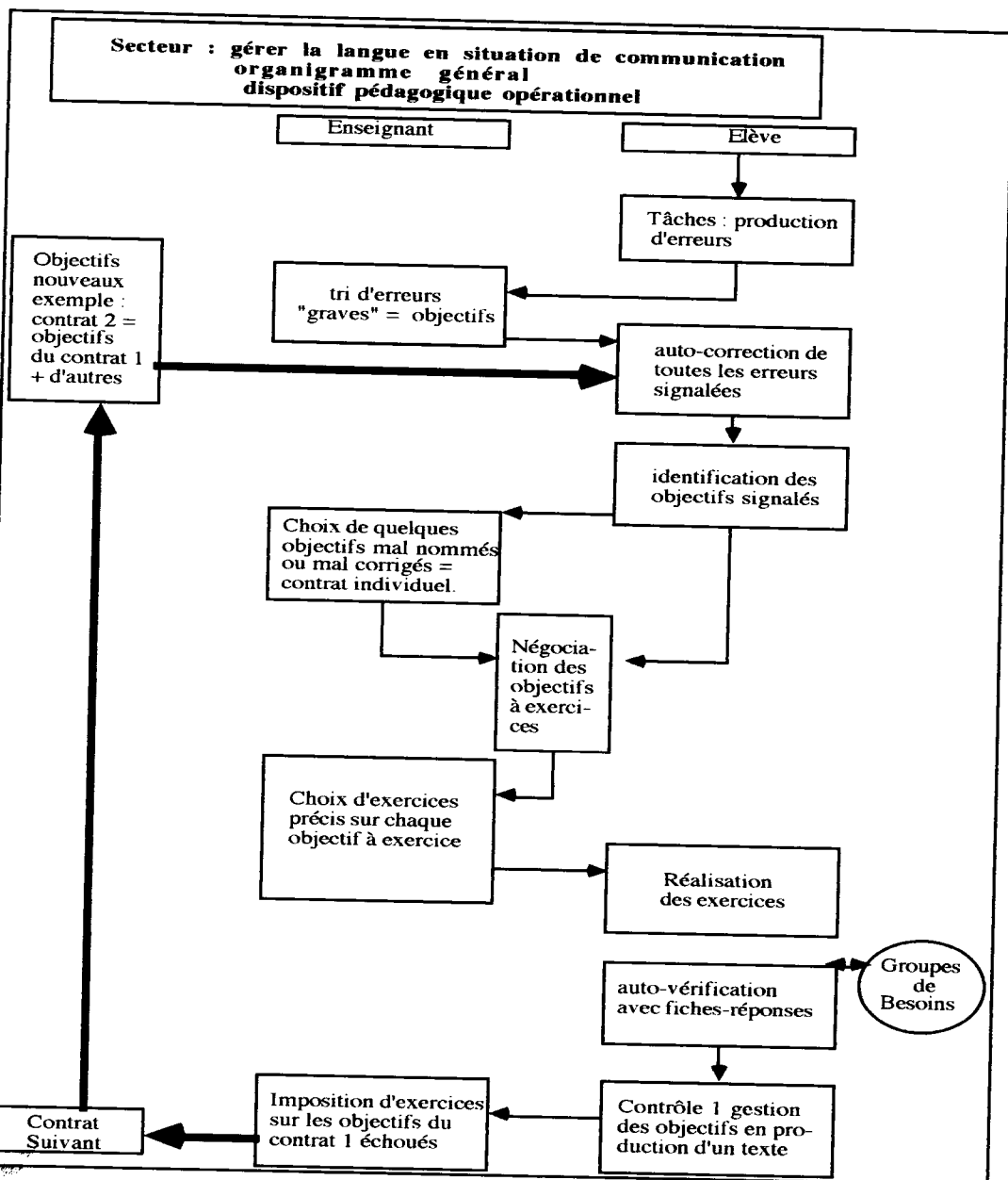
Nos expériences d'instrumentation des élèves de collège nous ont conduit à nous intéresser aussi au domaine de Gestion de la langue. Outre la carte d'étude, nous avons donc

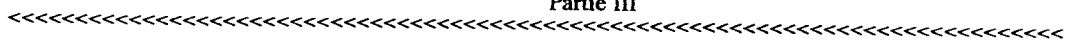
avancé dans la construction d'un second outil : le dispositif-document, compte-rendu du Procès de formation..

1.3.1. L'outil dispositif, analyse organisationnelle d'un dispositif annuel :

Nous avons mis à jour un dispositif-document de la gestion de la langue française, dispositif utilisé tout au long d'une ou de plusieurs années.

Nous avons cherché quels renseignements seraient utiles à un enseignant qui désirerait monter ce dispositif dans sa classe. Il s'agit donc d'un document classable dans la rubrique des outils pédagogiques. Nous sommes arrivé à un ensemble d'indications contenues dans un schéma détaillé suivi en annexe des fiches employées et accompagné d'un texte comportant des compléments d'ordre didactique, pédagogique et évaluatif.





Le schéma détaillé

(voir tome 2 pages 317 à 324)

comporte la chronologie des actions faites par l'enseignant et par l'élève, en classe et à la maison (quatre axes). Des astérisques renvoient aux fiches données en annexes. Ce dispositif a été proposé à un enseignant qui a provoqué par ses questions l'ajout d'autres renseignements : il a fallu accompagner le schéma d'un texte pour situer le dispositif dans la discipline et faire passer "l'esprit" dans lequel ces actions devaient être faites, ce qui est le rôle des Compléments joints. (Tome 2)

Nous nous sommes rendu compte qu'un seul document manquant risquait de rendre incompréhensible la totalité du dispositif ; l'exhaustivité alliée à la brièveté est indispensable.

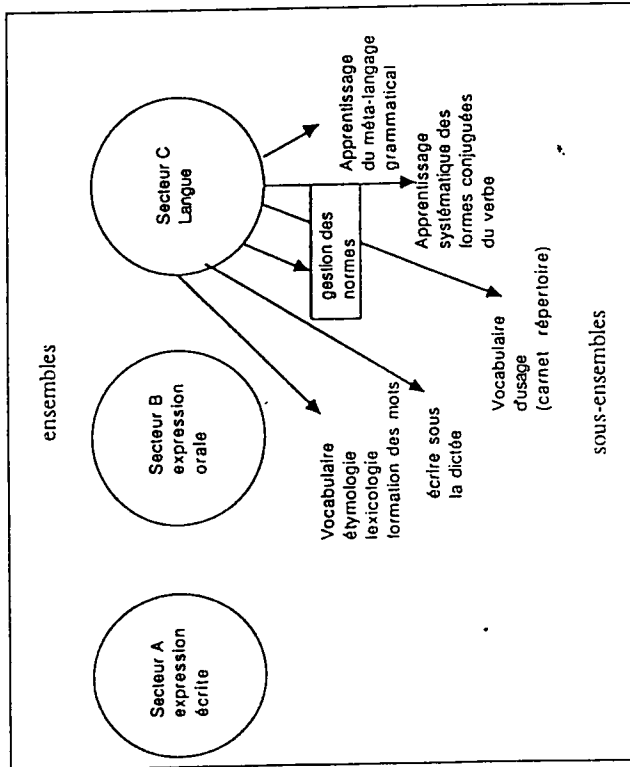
<p>4. UN DISPOSITIF A L'USAGE DES ENSEIGNANTS</p> <p>DE FRANCAIS AU COLLEGE</p>

4,1 SITUATION DE CE DISPOSITIF DANS L'ENSEMBLE DE LA DISCIPLINE

Rapports de ce dispositif au reste de la discipline

1. Un sous-ensemble

Ce dispositif n'est qu'un des sous-ensembles du secteur langue : la gestion des normes linguistiques.



d'autres sous-ensembles peuvent être ajoutés, chacun apportant un dispositif spécifique.

2. Ordonnement de ces dispositifs

Ces dispositifs sont enclenchés progressivement selon un ordre laissé à la discrétion de l'enseignant, dépendant des textes rencontrés, des difficultés des élèves... Les trois secteurs sont conduits simultanément ce qui est conforme aux instructions officielles : le décloisonnement des secteurs empêchant l'enseignement groupé qui consisterait à ne "faire que de la rédaction pendant un mois entier" : les secteurs ne peuvent pas être énumérés, ce ne sont pas des chapitres d'un livre.

3. De la simultanéité sont attendus des effets de transfert

On attend de l'élève des réinvestissements d'un secteur sur l'autre, d'un sous-ensemble à l'autre ; qu'il réutilise des contenus découverts dans un secteur pour réaliser une tâche dans un autre ; qu'il transpose des méthodologies découvertes dans un dispositif sur un autre.

Exemple de transfert de contenu : la notion de sujet explorée dans le sous-ensemble "métalangage grammatical" devra être re-contextualisée dans la dictée que l'enseignant choisira pour ses difficultés d'accord du verbe et du sujet.

Exemple de méthode réversive : la passation de contrat d'évaluation déconvert en lecture orale (se centrer sur une partie de la tâche) devra être proposée par les élèves eux-mêmes quand on passera à la diction poétique, ou à l'expression écrite, comme une modalité possible d'entraînement.

Pour faciliter ces transferts, l'enseignant ménage des passerelles qu'il montre aux élèves :

- d'un sous-ensemble à un autre,
- d'un ensemble à un autre.

De même qu'il prendra le temps de montrer que les objectifs généraux poursuivis convergent vers l'apprentissage :

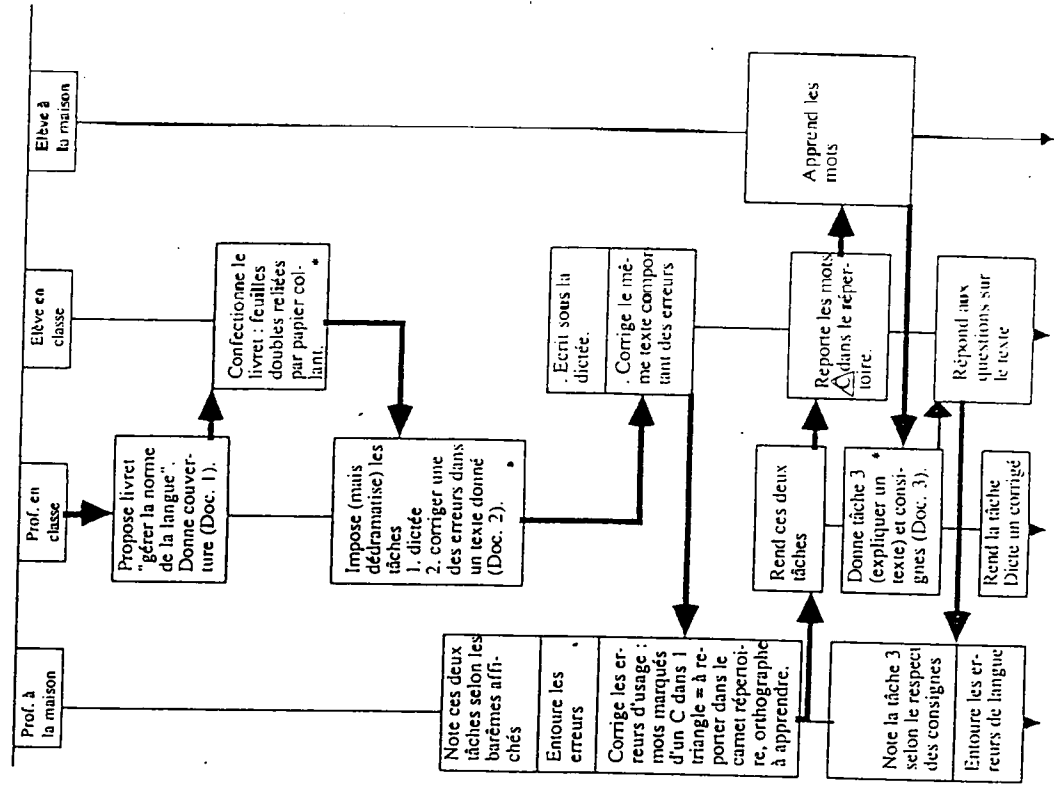
- de l'autonomie,
- de la responsabilisation,
- de l'esprit critique,

conformément aux instructions officielles.

4,2. LE SCHEMA DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ANNUEL

Secteur : gérer la langue en situation de communication
Dispositif pédagogique opérationnel
Organigramme détaillé

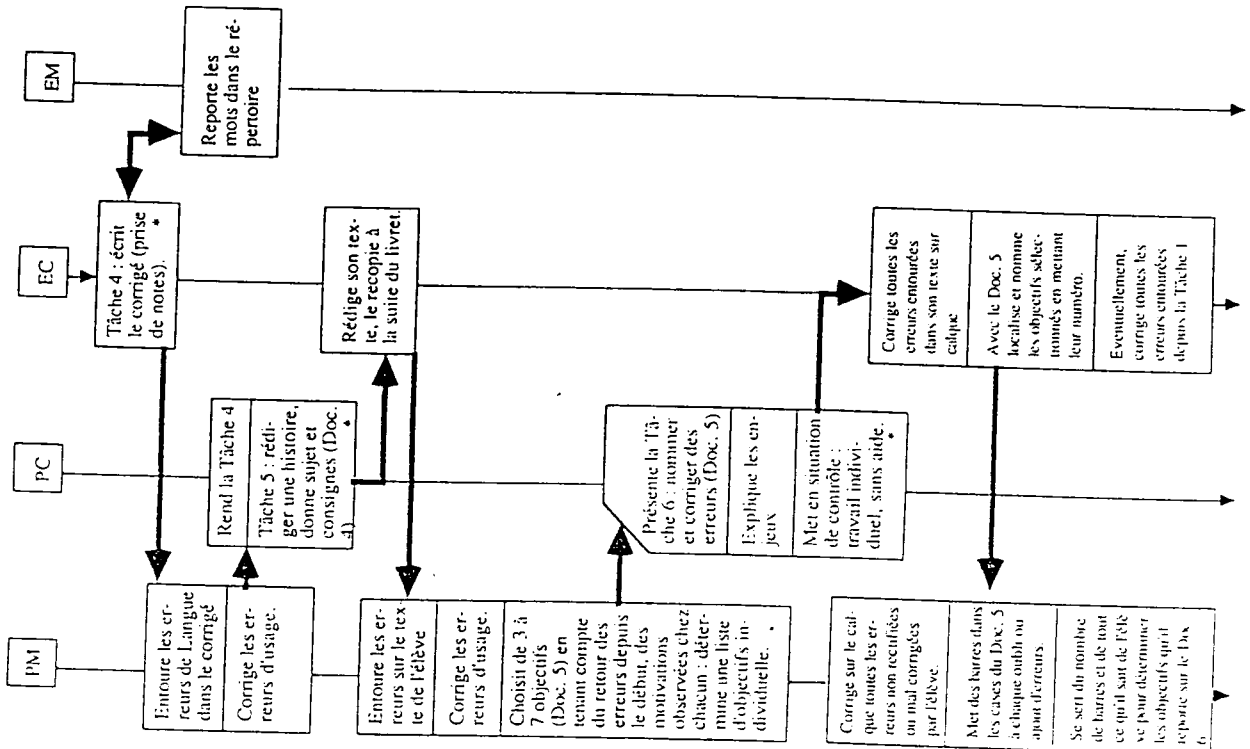
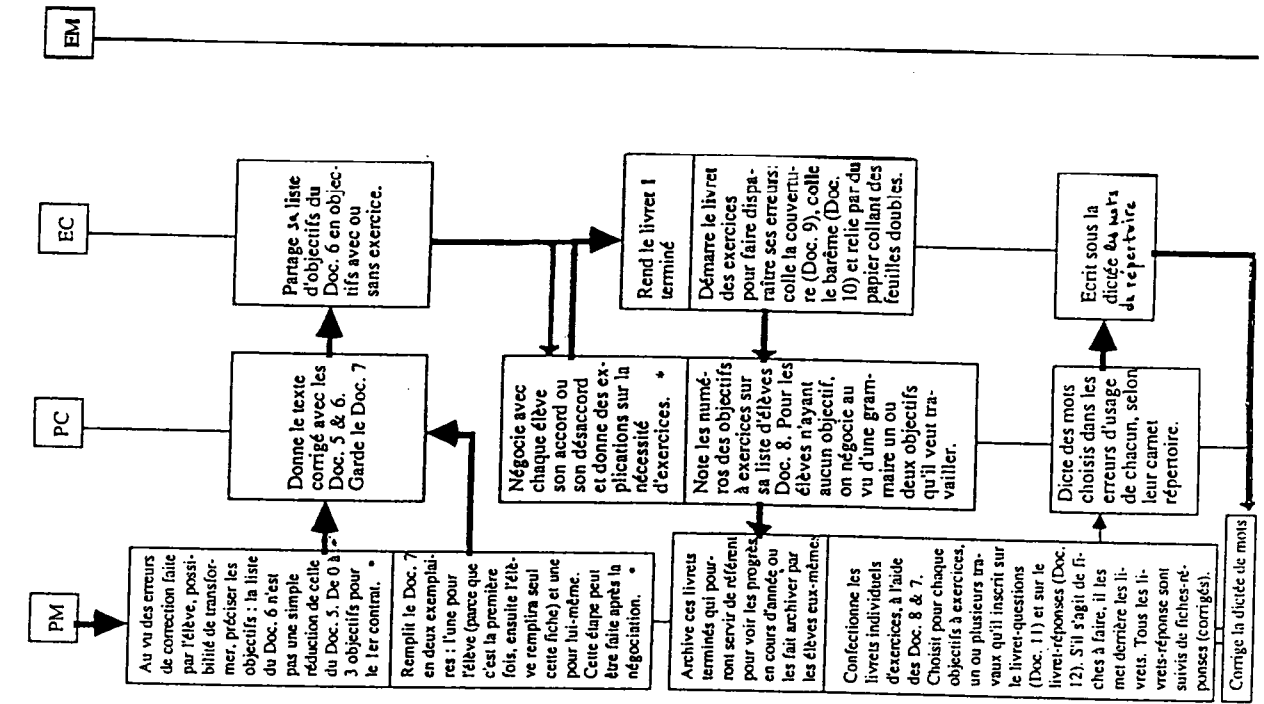
Les * renvoient aux compléments

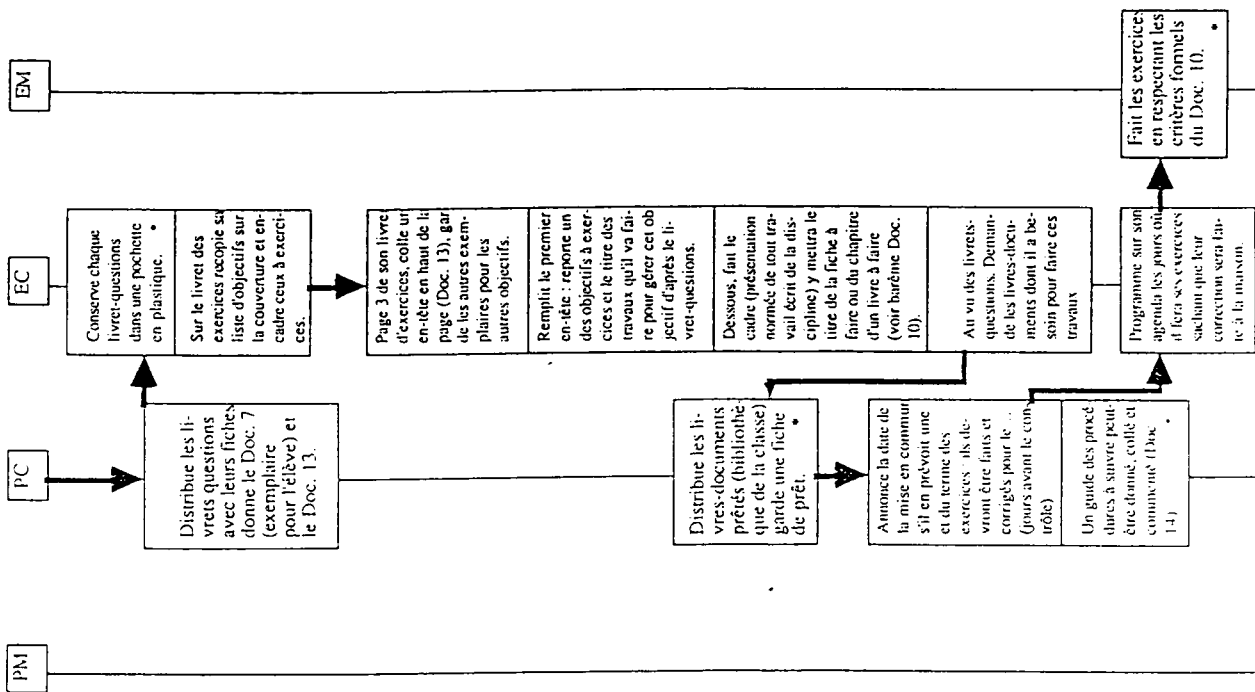
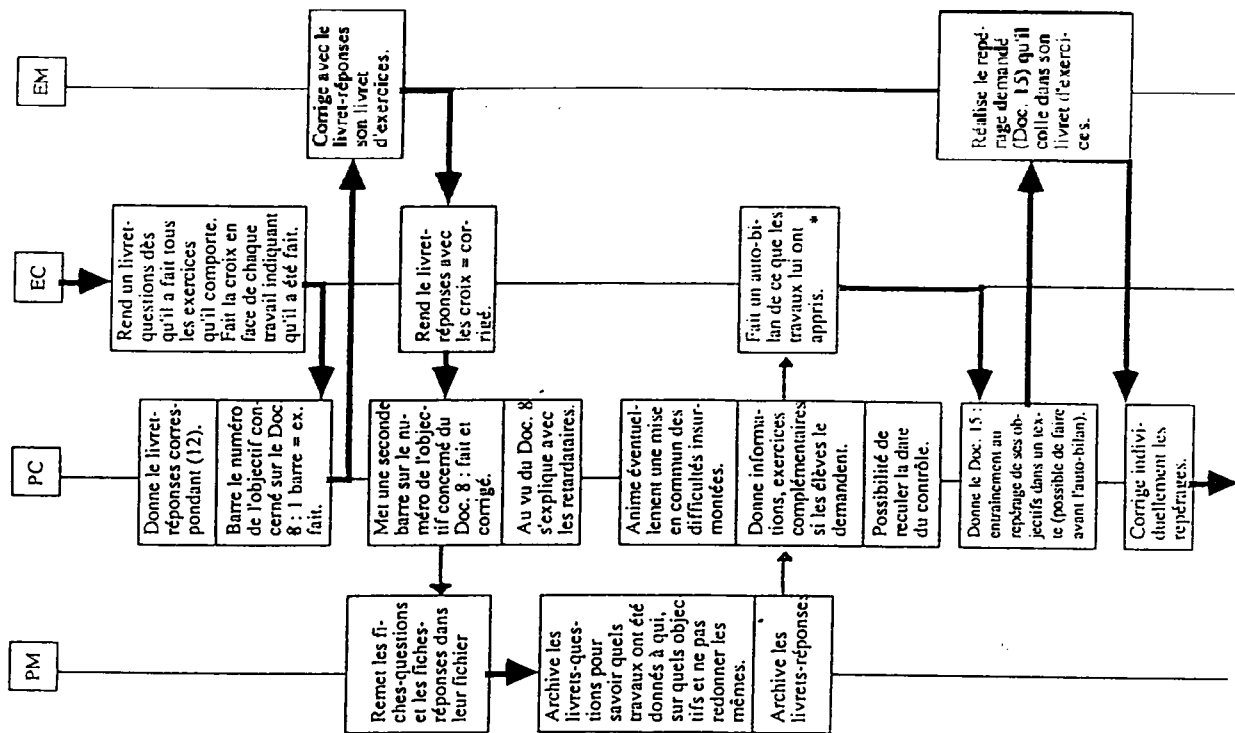


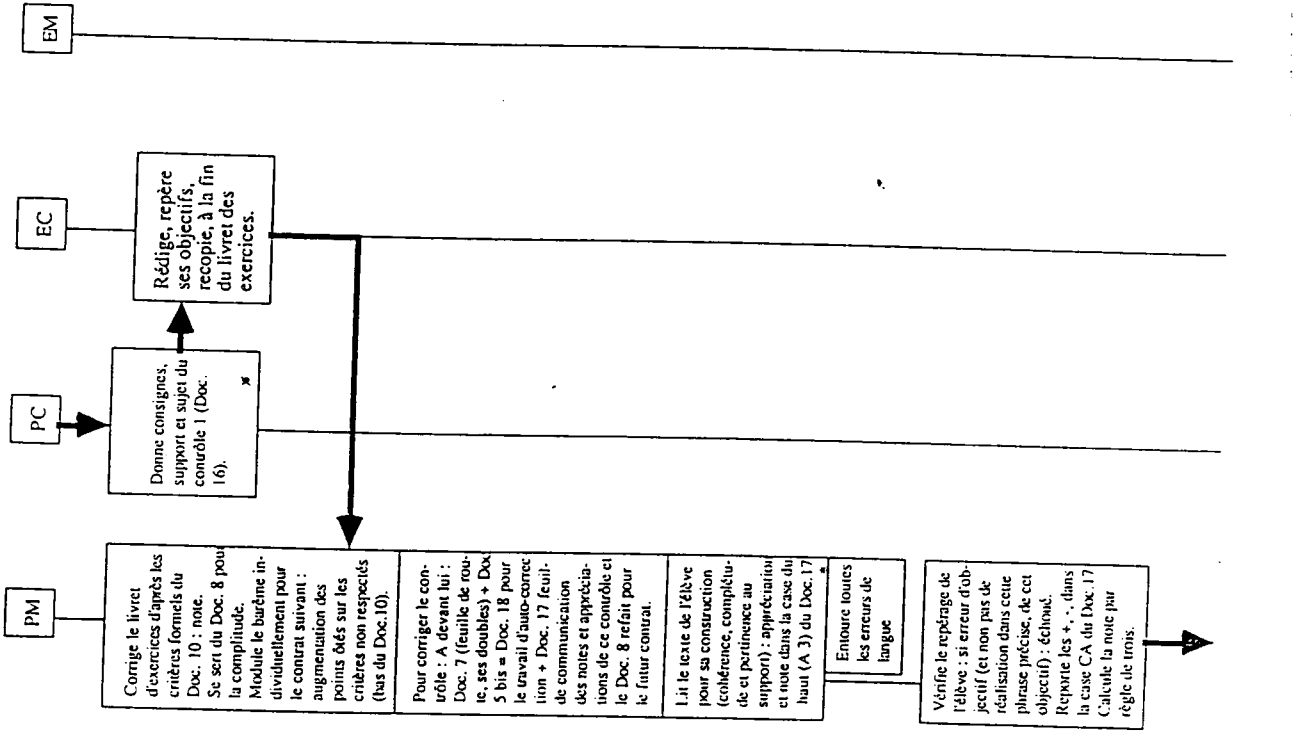
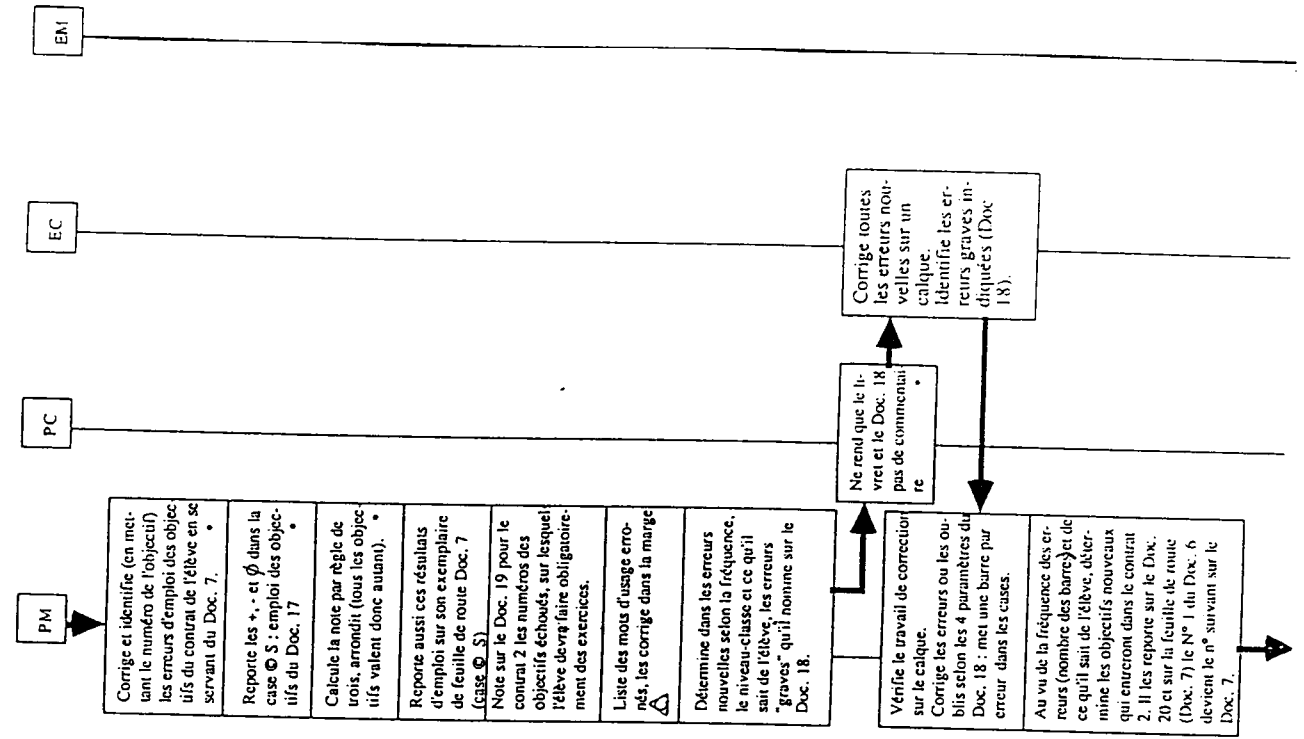
4. Secteurs noyaux et secteurs facultatifs

La totalité des sous-ensembles possibles peut ne pas être engagée dans un niveau-classe donné ; selon la qualité de la motivation des élèves, de la relation d'aide instaurée par la pratique de l'évaluation formative, selon les besoins du groupe-classe réel que l'enseignant a en charge, des sous-ensembles peuvent être ajournés pour l'ensemble de la classe ou pour certains élèves précis. Cette hiérarchisation des objets de l'enseignement se fera pendant l'année scolaire et ne sera pas seulement le résultat d'une programmation a priori. Elle gagne à être le fruit d'un travail de concertation au sein de l'équipe des enseignants de français chargés du même niveau-classe pour permettre la circulation des élèves munis d'un carnet d'objectifs. Ce type de travail d'équipe reste souvent un vœux pieux alors que la pratique des impasses didactiques est une réalité incontournable : entre tous les possibles enseignables en classe de français, tous les enseignants choisissent un programme réel, qui leur paraît réalisable avec les élèves précis qu'ils ont en classe. Il reste à en être conscient, et à l'assumer jusqu'à pouvoir le communiquer aux autres enseignants. Un travail en évaluation formative par équipe d'enseignants devient dès lors possible.

De même, pour l'élève un secteur acquis sera abandonné au profit d'un autre secteur d'entraînement. Il ne sert à rien de "faire réciter des poèmes" toute l'année à des élèves qui maîtrisent les outils de la diction poétique. Ceci n'est réalisable que lorsqu'un secteur ou un sous-ensemble correspond à une tâche complexe que l'on a suffisamment analysée pour en verbaliser les procédures, ce qui permet de la déclarer acquise. L'effet obtenu est une émulation interne, le désir de passer à autre chose et faire reconnaître que l'on a dépassé un stade.



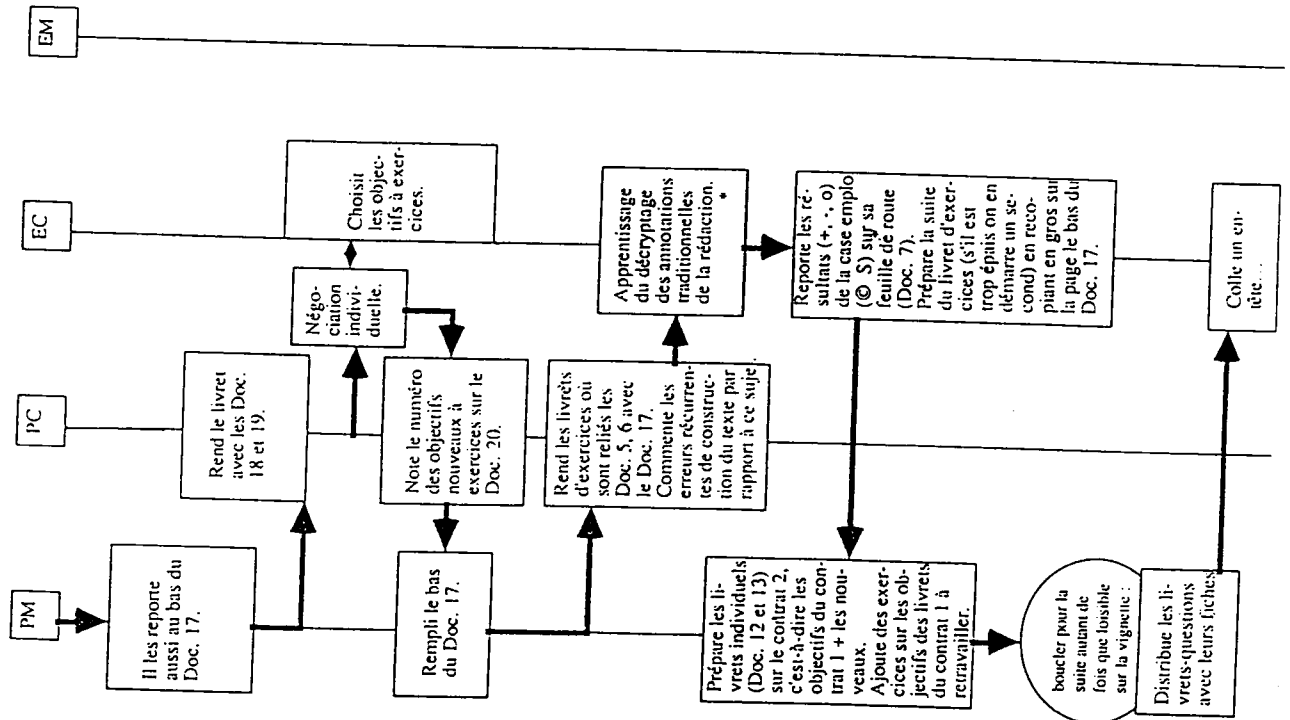




4.3. ANNEXES DU DISPOSITIF OPERATIONNEL
Documents de classe et indications d'ordre pédagogique

Table des documents du dispositif

- Doc. 1 Couverture du livret 1 pour déterminer le contrat 1.
 - " 2 Texte de la tâche 1 et 2, feuille de la tâche 2.
 - " 3 Feuille de consignes pour la tâche 3.
 - " 4 Feuille de consignes pour la tâche 4.
 - " 5 Tâche 5 Nommer et Corriger des erreurs.
 - " 6 Tâche 6 auto-évaluation et négociation des exercices.
 - " 7 Feuille de route, liste c des résultats.
 - " 8 Liste des objectifs à exercices pour le professeur.
 - " 9 Couverture du livret d'exercices.
 - " 10 Feuille d'auto-bilan des exercices, barème.
 - " 11 Couverture, livret-questions pour un objectif à exercices.
 - " 12 Couverture, livret-réponses (prêt à être rempli).
 - " 13 En-têtes à découper pour les exercices.
 - " 14 Guide des procédures pour l'élève (5 pages).
 - " 15 Table pour l'exercice de repérage (entraînement).
 - " 16 Feuille de consignes et support d'un contrôle 1.
 - " 17 Feuille de communication pour le rendu du contrôle.
 - " 18 Guide pour gérer le contrôle que l'on me rend.
 - " (19) Nouvel exemplaire du Doc. 5 pour le travail d'auto-vérification sur calque, du texte du contrôle 1.
 - " (20) Nouvelle liste pour vérifier la réalisation des exercices du contrat 2.
 - " (21) Nouvel exemplaire du Doc. 6 pour déterminer les nouveaux objectifs à exercices.
- Toutes les fiches qui ont en haut à droite 4 carreaux, sont des documents que l'élève garde.



Paragraphe 1.

L'élève en classe confectionne le livret : feuilles doubles reliées par papier collant.

Relier des feuilles doubles par du papier collant pour constituer les livrets est d'un usage plus souple que les cahiers ou les classeurs. On est libre de décider quand arrêter un livret, soit parce que la séquence engagée ou la tâche est terminée, soit parce qu'il est trop épais et devenu d'un maniement mal commode. C'est un petit livre que l'on construit au fur et à mesure de l'apprentissage, avec sa table des matières, ses pages numérotées. On peut toujours ajouter des feuilles simples non prévues pour les corrections par exemple. Le soin apporté dans sa présentation (feuilles collées bord à bord) sera une source d'informations utiles pour l'enseignant (en termes de repérage dans l'espace, de latérisation, de compréhension de la symbolique visuelle).

DOCUMENT N° 1

	Nom	A3 A1
	dates du au	Classe

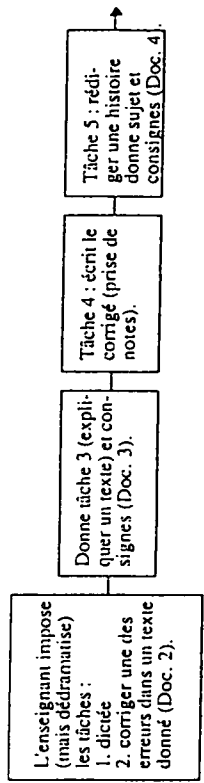
RESPECTER LES NORMES DE LA LANGUE FRANÇAISE

Activités pour déterminer mon contrat personnel de LANGUE

Les erreurs d'orthographe, de grammaire et de conjugaison qui persisteront dans ces travaux entreront dans la liste d'objectifs de Langue et tu devras les travailler toute l'année.

Écrire sous la dictée.
Produire un texte narratif.
Corriger des erreurs dans un texte donné.
Expliquer un texte.

Paragraphe 2.



Pourquoi une série de tâches préliminaires ?

A cause de l'évidente régression des compétences des élèves en début d'année scolaire. Il est nécessaire de leur laisser le temps de "se remettre dans le bain", de réactiver les comportements attendus, de se connaître mieux, avant d'en arriver au "test". Quand on en est à la tâche 5, déterminante pour choisir les objectifs, ce travail de réactivation est fait. Les tâches précédentes ne servent qu'à voir si les erreurs présentes dans la tâche 5 sont récurrentes pour cet élève-là.

DOCUMENT N° 2

Corriger des erreurs dans un texte donné	©
	6

Tu viens de faire une dictée qui sera corrigée avec le barème suivant :
accords -1/20 ; usage, accents, ponctuation -1/2.
Un élève a fait la même dictée que toi. En voici le **texte**. Il **comporte des erreurs** que tu vas corriger dans les interlignes. N'écris rien sur la dictée à toi. Occupe-toi de ce texte :

En forêt

Nous nous promenons en forêt. Nous suivons de longues allées silencieuse. Les feuilles mortes y forme un ruban doré. Le ciel à la couleur d'un bonbon a la menthe. Il est d'un bleu très doux. Les bruits de la ville sont loins. La paix de la forêt nous entoure. Nous marchons doucement, sans crié et sans jeter de papiers, pour éviter de polluer la nature. Nous tentons de ramasser un oisillon tombé du nid. Mais nous nous y prenons mal. La petite bête crie.

erreur oubliée = -1/20 ; erreur ajoutée = -2/20.
Tu iras voir le texte dans Grammaire des collèges, p. 31 ex. 18.

DOCUMENT N° 3

Expliquer un texte	A1
Textes vivants 6° p. 80-81. A l'espère - Daudet	6°
Consignes : . sauter des lignes 5 points : marge supplémentaire à droite de quatre carreaux écriture lisible : <u>bareme</u> : Reprendre les mots de la question 5 : Développer la réponse 5 : Prouver la réponse 5	
Questions : 1. Chasser "à l'espère", c'est faire quoi ? 2. Pourquoi le chien a-t-il l'air insolent ? 3. Puisque cet homme est un si mauvais chasseur, pourquoi va-t-il chasser ? 4. Quelles impressions vous donne ce texte ?	

L'apprentissage de la reprise des mots de la question dans la réponse (par les nombreux mécanismes linguistiques qu'il implique) gagne à être un objectif parallèlement conduit (voir document ci-après). L'enjeu est que les réponses des élèves soient compréhensibles sans qu'on ait lu la question. Ceci permettra d'avoir un nombre limité de documents de travail prêtés seulement aux élèves et repris pour être distribués à d'autres.

L'enseignant assez privilégié pour avoir autant de documents que d'élèves en ayant besoin, peut se permettre de supprimer ces apprentissages-là.

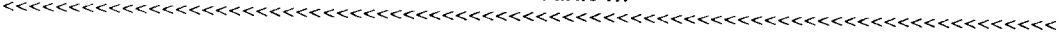
La détermination des apprentissages dépend aussi des conditions pratiques d'exercices propres à chaque enseignant.

La structure ici présentée n'est pas une méthode pédagogique mais un système souple adaptable selon le public concerné et les ressources disponibles. On retrouvera ce principe fonctionnel pour les livres-documents plus avant dans le dispositif.

REPOINDRE AUX FICHES pour qu'on comprenne sans avoir relire la fiche-questions.		Nom	A2
		Date	Classe
1	66		
2	<p>A l'écrit, pour faire tes fiches-réponses, tu devras toujours reprendre les mots de la question ou de la consigne et répondre en faisant une phrase, à la première personne (je). C'est pour qu'on puisse comprendre ta fiche-réponse sans avoir besoin de relire la question (tu ne garderas pas le livret-questions !). Si tu ne respectes pas cette règle du jeu, tu ne pourras pas réviser tes travaux. par exemple :</p> <p>• Donc : NE JAMAIS RECOPIER LES QUESTIONS ! NE JAMAIS TE CONTENTER DE REPOINDRE PAR OUI OU PAR NON !</p> <p>Une question est <u>une phrase interrogative</u> ; en voici deux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui est le plus long : un paragraphe ou un chapitre ? - Connaissais-tu tous ces éléments ? <p>Une consigne peut être ou <u>une phrase impérative</u> ; (exemple : compare ces livres)</p> <p>(exemple : relever les références)</p>		

	<p>ou <u>une phrase nominale</u> : (sans verbe) (exemple : même travail que pour le paragraphe 2).</p>								
3	<p>Dans tous les cas (question ou consigne) tu dois REPRENDRE LES MOTS et FAIRE SUBIR A LA PHRASE DE DEPART DES TRANSFORMATIONS GRAMMATICALES.</p> <p>Ceci t'oblige à faire de la conjugaison, de l'orthographe, TOUT LE TEMPS.</p> <p>Par exemple :</p> <p>question : As-tu aimé le dernier livre que tu as lu ? réponse possible et correcte : Non, je n'ai pas aimé le dernier livre que j'ai lu.</p> <p>→ transformations faites dans la réponse : JE à la place de TU - la double négation (ne...pas) - ai à la place de as. → mots repris dans la réponse : aimé le dernier livre lu.</p> <p>Autre exemple :</p> <p>consigne : même travail que ci-dessus. → transformations : ajout de JE FAIS → mots à reprendre : même travail que ci-dessus réponse obtenue : je fais le même travail que ci-dessus. Ce sont ces transformations et ces reprises obligatoires que tu vas avoir à produire maintenant dans l'exercice.</p>								
II	<p><u>Exercice pour l'entraîner</u> :</p> <p>Tu lis la colonne de gauche : ce sont les phrases de départ. Puis, tu corriges les réponses mises dans la colonne de droite : elles comportent des erreurs faites par les élèves. Donc tu recopies en corrigeant la droite.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>QUESTIONS OU CONSIGNES</th> <th>REPONSES A ERREURS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Conserve l'encre noire</td> <td>conserve l'encre noire</td> </tr> <tr> <td>2. Traduire les signes</td> <td>les signes sont : z et y</td> </tr> <tr> <td>3. Sur ce schéma, tu vas nommer les éléments qui forment une tour</td> <td>les éléments qui forment une tour sont : g et f</td> </tr> </tbody> </table>	QUESTIONS OU CONSIGNES	REPONSES A ERREURS	1. Conserve l'encre noire	conserve l'encre noire	2. Traduire les signes	les signes sont : z et y	3. Sur ce schéma, tu vas nommer les éléments qui forment une tour	les éléments qui forment une tour sont : g et f
QUESTIONS OU CONSIGNES	REPONSES A ERREURS								
1. Conserve l'encre noire	conserve l'encre noire								
2. Traduire les signes	les signes sont : z et y								
3. Sur ce schéma, tu vas nommer les éléments qui forment une tour	les éléments qui forment une tour sont : g et f								

4. Changer les abréviations inutiles	les abréviations inutiles sont les trois points
5. Choisissez entre les différents verbes proposés : pour terminer la phrase : elle ne m'a pas entendu/entendez/parlé/entendu/entendu/parlé/parlés	elle ne m'a pas entendu parler
6. Encerclez les négations dans les phrases suivantes	j'encercle les négations
7. Entraîne-toi	j'entraîne
8. Qu'est-ce qui est vert ?	l'encre pour corriger mes devoirs
9. Aimes-tu la mer ?	oui
10. Même analyse grammaticale	je fais l'analyse
11. Faire A2, 05 qui est dans ton fascicule	je passe à A2, 05
12. Pour savoir où tu as cours ce soir, dans quel document regardes-tu ?	dans mon semainier
13. Quel adjectif retrouve-t-on dans les noms féminins suivants ?	on retrouve l'adjectif noir
14. Remplacer le préfixe des mots suivants par le préfixe EX	je remplace par EX
15. A ou à ?	mettre à ou à
	Ce travail est valable pour d'autres disciplines que le français : en Histoire et Géographie, par exemple.



DOCUMENT N° 4

Rédiger un texte en contrôlant la langue	A.3 ©
	6°
Sujet :	
Consignes : sauter des lignes écriture lisible marge supplémentaire à droite de 4 carreaux.	
Attention ! <u>ton texte doit être complet et cohérent</u>	
1. Faire vivre une histoire (une intrigue)	
1.1. mettre en scène des personnages (des acteurs)	
1.2. organiser une suite logique d'actions	
1.3. choisir une fin heureuse ou non (possibles narratifs)	
2. Organiser le cadre de l'histoire	
2.1. donner des repères suffisants et non contradictoires sur :	
l'époque	
la durée	
2.2. et sur	
les lieux	
les déplacements	
2.3. et sur	
les personnages	
3. Le texte doit être raconté (énonciation)	
3.1. choisir un des narrateurs possibles	
3.2. savoir dans la tête de qui on est (localisation)	
3.3. tenir un temps du narrateur par rapport au temps de l'histoire qu'il raconte (avant, pendant ou après)	
3.4. conserver un interlocuteur nommé ou non (implicite ou explicite)	
Ensuite, ton texte doit correspondre au sujet donné.	

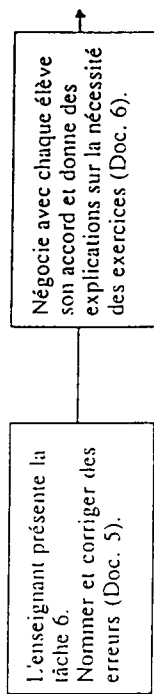
Le support et le sujet de la tâche n° 5 de production de texte (voir Doc. 4) varient d'un niveau-classe à l'autre. Ils peuvent être branchés sur des apprentissages conduits l'année précédente ou laisser plus de place à l'imaginaire. Le support est avant tout un déclencheur d'une séquence narrative où vont être analysées des erreurs de langue. Attention à ne pas guider trop la conduite du récit (ne pas donner plus d'une image) sinon la cohérence interne du récit ne sera pas à construire mais à transcrire, ce qui ne met pas en jeu les mêmes compétences. Rien n'interdit de choisir ce second objectif mais alors il faut changer les consignes.

DOCUMENT N° 4 bis

Sujet : Ecrire une histoire à partir d'une illustration de livre (6°)

(Illustration prise dans un livre de contes)

Paragraphe 3



Pour l'élève, le travail sur calque (voir Doc. 5) est pénible. Les premières fois, l'enseignant doit circuler dans les rangs expliquer et réexpliquer les documents 5 puis 6. Le document 6 notamment a besoin d'être parlé par l'enseignant, l'activité de comparaison qu'il requiert n'étant pas facile. Beaucoup de vigilance (contre le copiage) et de patience (pour dédramatiser) sont nécessaires.

Avoir du calque soi-même permet d'éviter de culpabiliser celui qui l'aura oublié, ce n'est pas le moment d'éparpiller la motivation, au contraire donner ce matériel c'est montrer qu'on veut aider ; quitte à ajouter "Tu me le rendras plus tard" pour éviter une attitude trop maternelle dont les effets seraient aussi inhibiteurs (et attendre qu'effectivement, il le rende).

DOCUMENT N° 5

NOMMER ET CORRIGER DES ERREURS DE LANGUE

Dans ces devoirs _____ il y a des erreurs d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. Le professeur les a entourées. Parmi ces erreurs il a sélectionné celles-ci qui lui paraissent importantes :

Numéro	Titre de l'erreur : objectif	erreur non corrigée	erreur non nommée	erreur mal corrigée	erreur mal nommée
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

réservé au professeur

Pour ne pas t'infliger des exercices inutiles, tu vas corriger toutes les erreurs entourées sur un calque collé sur la gauche seulement de ton texte.
 Tu cherches ensuite à repérer dans ton texte les erreurs graves du cadre ci-dessus et sur le calque tu mets le titre de l'erreur et son numéro.
 Attention que le tout reste lisible : écrire dans les interlignes pas sur tes phrases, faire des fiches pour les titres-objectifs.
 Les erreurs non identifiées et non corrigées (ou mal) entreront dans ton contrat personnel de langue et, après négociation, pourront donner lieu à des exercices car cela veut dire que tu ne sais pas contrôler toi-même ces objectifs et que tu as donc besoin de les travailler.

DOCUMENT N° 6

AUTO EVALUATION ET NEGOCIATION DE MES TRAVAUX		©
Tu as oublié ou incorrectement corrigé ces erreurs que le professeur pense être graves :		
N°		
Mais il se trompe peut-être ? Tu vas l'aider en donnant ton avis :		
a) je pense que les erreurs ci-dessus numéro : <input type="text"/>		
sont des erreurs qui passeront toute seules rien qu'en y faisant attention ou en relisant seul une grammaire		
		décision prise avec le professeur : <input type="text"/>
b) alors que les erreurs numéro : <input type="text"/>		
- me paraissent graves		
- ou je ne sais pas ce que c'est		
- ou j'ai oublié comment faire juste et j'ai donc besoin d'exercices pour m'entraîner à les faire disparaître.		

Paragraphe 4

L'enseignant remplit le Doc. 7 en deux exemplaires : l'un pour l'élève (parce que c'est la première fois, ensuite l'élève remplira seul cette fiche) et une pour lui-même. Cette étape peut être faite après la négociation.

Que l'enseignant ait un double des listes d'objectifs (Doc. 7) est nécessaire d'abord en cas de perte de la part d'un élève : les contrats se cumulant, s'il perd sa feuille de route en mars trop d'informations utiles manqueraient.

Puis pour corriger chez soi les contrôles. Enfin pour, en feuilletant toutes les feuilles de route d'une classe, pouvoir repérer des objectifs communs à tous et faire d'autres activités que les exercices écrits sur ces objectifs ou pour déterminer des groupes temporaires de besoin où on cherchera une solution par exemple en nommant toutes les étapes nécessaires pour identifier les notions (et leurs rapports) en jeu dans cet objectif.

Que l'enseignant ait le même document le positionne dans son rôle de garant, de recours (en cas de perte ou d'oubli) ; de vérificateur aussi ; l'enseignant est celui qui a le double des documents qui tiennent le contre-rôle. L'élève doit le savoir.



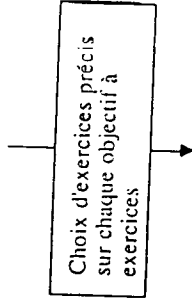
entre a) et b), les numéros du cadre doivent y être tous et qu'une seule fois !!

DOCUMENT N° 7

344

FEUILLE DE ROUTE ©		©
ORTHOGRAPHE/GRAMMAIRE/CONJUGAISON		
Ma liste c		mes résultats (+, -, 0)
N°	Objectif à contrôler (mettre le titre- code du devoir)	
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		

Paragraphe 5.



Le choix des exercices prescrits, leur nombre, la nature des fiches, leur degré de difficulté, leur longueur, autant de facteurs à prendre en compte simultanément ; ce qui nécessite que l'enseignant connaisse parfaitement tout le matériel de la classe dont il a un double dans un classeur-matrice de photocopies. Il doit, de plus, avoir plusieurs séries d'exercices concernant le même objectif en variant ces facteurs. Ce fichier se constitue petit à petit.

Au début, on donnera en priorité les exercices qu'on possède, prêts. L'alternance avec d'autres secteurs de la discipline permet aussi de se donner du temps pour construire ce matériel, c'est-à-dire de photocopier des manuels, et faire les fiches-réponses. Que l'enseignant soit tenu d'effectuer lui-même les exercices est très formateur.

DOCUMENT N° 8

L'enseignant met une seconde barre sur le numéro de l'objectif concerné du Doc. 8 : fait et corrigé.

An vu du Doc. 8, s'explique avec les retardataires.

Le Document 8 est un outil de vérification pour l'enseignant : il permet d'un seul coup d'oeil de savoir à n'importe quel moment qui a fait quoi et d'installer un dialogue avec ceux qui n'ont pas le rythme suffisant.

Sur les numéros des exercices, l'enseignant fait une barre quand l'élève lui a rendu le livret-questions ; une seconde barre quand l'enseignant donne à l'élève le livret-réponses ; une troisième barre quand l'élève rend ce livret.

✓ : l'élève a fait les exercices de l'objectif 4,

✗ : le professeur a donné les réponses de l'objectif,

✱ : l'élève a corrigé ses exercices de l'objectif 4 : travail terminé.

Qui a fait quoi ?	Exercices © A Contrat 1	6° 3
	L'élève a rendu son livret-questions = / a rendu son livret-réponses = X	
Noms des élèves	/numéros des objectifs à exercices	
BARTHELEMY	1.	
BERNAERT	1.3	
BERTIN	1.	
BERTONI	2.4	
CAILLEUX	1.	
CARBONEL	2.	
CHALLET	1.3	
COLLETIN	1.2	
CONNAULTE	2.3	
D'ACCOLTI	4.2	
DUCATEL	1.3	
EL ELLINO	1.2	
VERNASSA	3.	

Cette fiche peut être affichée dans la classe pour que les élèves comparent leur rythme ..

Paragraphe Z.

L'élève démarre le livret des exercices pour faire disparaître ses erreurs. Colle la couverture (Doc. 9) Colle le barème (Doc. 10) et relie par du papier collant des feuilles doubles.

Le Document 9, couverture du livret d'exercices, atteste que la période de détection d'erreurs graves est terminée : passer à un autre livret (celui des exercices) montre qu'on va s'attacher à faire disparaître ces erreurs.

Cette couverture photocopiée en grand nombre recevra le numéro 1 à ce moment du dispositif. Par la suite, quand un livret d'exercice est trop épais l'élève demandera une nouvelle couverture. Tous les élèves ne commenceront pas le livret 2 en même temps, ce qui prouvera que chacun gère ses exercices en fonction de ses erreurs.

DOCUMENT N° 9

exercices

d'orthographe, grammaire,

conjugaison pour faire disparaître mes erreurs

Livret n°

	C	A

Table des matières

Numéro	Mon contrat : au contrôle, je m'engage à "réussir" ces points	cours	
		fait	corr.
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			

DOCUMENT N° 10

Pour le bilan du livret d'exercices de langue		©	A
Contrat n° ...			
est évalué / est dit réussi si		points obés	+/- élève
1	La présentation : - en-têtes collés avant les travaux, - cadre et en-tête remplis, - marges, traits, conformes au contrat global (fasci- cule)	6	
2	La compétence : - tous les travaux sont faits, - tous sont corrigés,	8	
3	Le repérage : - tous les exercices sont précédés de la reprise de la consigne à la première personne (je...), - reprise des mots de la question dans la réponse, - réponses compréhensibles sans avoir lu la question, - exercices clairement séparés les uns des autres par <i>ars</i> blancs, - mise en valeur des résumés, bilans et parties à savoir par cœur par des couleurs.	10	
4	La lisibilité : - écriture lisible sans effort, - corrections lisibles (possibilité d'intercaler des feuilles simples), - fiches à 4 rées, lignes sautées, blancs, - pas de rature gênante.	4	
5	La propreté : - pas de feuille froissée ou salie, - feuilles reliées en face des unes des autres, - réponses fausses barrées à la règle	4	
6	La norme de la langue : - peu d'erreurs d'orthographe ou de copie	3	
Appréciation :			
barème personnel : priorités pour le prochain livret N° _____ à recopier sur le bilan du livret suivant :			

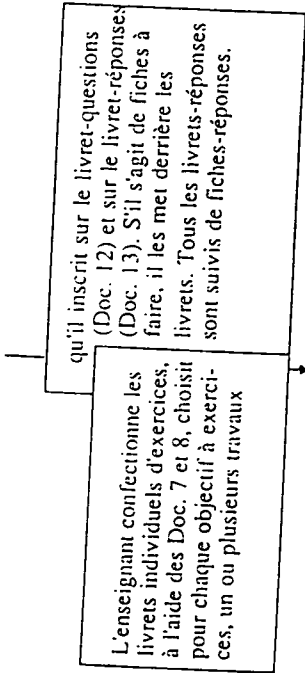
Paragraphe 3 : Le barème des exercices

Le Document 10 donné à l'élève dès le début du livret d'exercices, permet de lui rappeler les normes formelles qu'il doit respecter. Il ne peut s'abriter derrière l'argument "je n'ai pas fait attention, j'ai oublié les consignes". Il peut aussi corriger des erreurs sur la présentation avant de rendre ses travaux le jour du contrôle.

Le barème soustractif fort pénalisant atteste que le respect de ces règles de communicabilité des travaux est obligatoire et facile : l'erreur est impartionnable et donc "coûte cher".

A la seconde séquence après le contrôle 1, dans les 6 objets évalués (présentation, complétude, repérage, etc...) l'enseignant retiendra ceux sur lesquels l'élève a fait des erreurs et augmentera le nombre de points à ôter. Très vite, tous les élèves doivent avoir 20. Ce doit être l'objectif explicite pour tous.

Paragraphe 9.



Les Documents 11 et 12 sont photocopiés en grand nombre, il reste à y inscrire le nom de l'élève, son objectif, son numéro et le titre des travaux à faire. Coder tous les travaux disponibles (de son fichier) permet à l'enseignant de gagner du temps (avoir un fichier informatisé avec imprimante aussi). Il lui faut donc non seulement avoir un exemplaire matriciel de tous les exercices mais aussi une table de matière codée de ce fichier (si on travaille, ce qui reste le plus habituel, par photocopie).
Ce système débouche tout naturellement sur l'utilisation de l'ordinateur en français.

Les fiches-questions comportent les exercices, relevés dans des manuels ou construits exprès, précédés de la leçon ou non selon qu'on est dans une logique déductive (ex : Magnard ortho appliquée) ou inductive (ex : cahiers Bescherelle).

Les fiches-réponses comportent les réponses attendues aux exercices (les corrigés), l'élève doit barrer sa réponse fautive et recopier la juste. Il peut venir demander des explications s'il ne comprend pas.

Ce matériel est issu du Travail Autonome, les fiches-réponses sont parfois appelées fiches auto-correctives ou fiches d'auto-correction.

Pour éviter la multiplication des photocopies et l'augmentation du fichier on renvoie directement à un livre appelé livre-document parce que l'élève ne le conserve que le temps de faire son exercice (voir paragraphe 10).

DOCUMENT N° II

(C) A

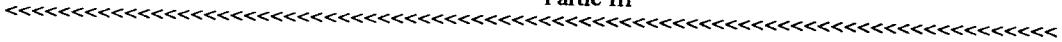
POUR FAIRE DISPARAITRE
MES ERREURS D'ORTHOGRAPHE DE
GRAMMAIRE ET DE CONJUGAISON

LIVRET-QUESTIONS A RENDRE
DE _____

POUR TRAITER L'OBJECTIF N° _____ DE MON CONTRAT PERSONNEL
DE LANGUE :

Je fais ces travaux :

Numéro	Code ou titre du livre	Croix



DOCUMENT N° 12

<p><u>POUR FAIRE DISPARAITRE</u> <u>MES ERREURS DE LANGUE</u></p> <p>LIVRET-REPONSES A RENDRE DE _____</p>	
Sur l'objectif n° :	
Numéro	Croix
Code ou titre du livre	

Paragraphe 10.

L'élève conserve chaque livret-questions dans une pochette en plastique.

Sur le livret des exercices recopie sa liste d'objectifs sur la couverture.

En attendant l'utilisation d'ordinateurs en classe, les pochettes plastiques transparentes ouvertes sur le côté pour pouvoir y glisser des documents épais permet à l'élève de ne pas mélanger les livrets-questions et les fiches-questions, qu'on ne peut pas agraffer puisque la couverture (Doc. 11) servira plusieurs fois, autant de fois que des erreurs apparaîtront sur cet objectif, voire plusieurs années ; tous les éléments de ces livrets-questions doivent être mobiles ; les fiches rejoignent les fichiers d'exercices ; les couvertures leur fichier/classe.

DOCUMENT N° II - rempli

POUR FAIRE DISPARAITRE MES
ERREURS D'ORTHOGRAPHE DE
GRAMMAIRE ET DE CONJUGAISON

LIVRET-QUESTIONS A RENDRE
DE _____ De Cesare

POUR TRAITER L'OBJECTIF N° 5 DE MON CONTRAT PERSONNEL
DE LANGUE : Accorder noms et déterminants

Je fais ces travaux :

Numéro	Code ou titre du livre	Croix
1	Magnard § 46	X
2	Cl. I genre et nombre	X

Paragraphe 11.

L'élève rend un livret-questions dès qu'il a fait tous les exercices qu'il comporte. Fait la croix en face de chaque travail, signe qu'il a été fait (Doc. 12).

On exige que l'élève fasse les croix sur les Documents 11 et 12 pour qu'il vérifie s'il a bien fait la totalité des travaux pour un objectif. Cela permet aussi de provoquer des dialogues avec un élève qui n'aurait pas su faire tel travail.

Enfin, dans le cas d'un retardataire qui ne fait pas les travaux, il rendra le livret-questions sans les croix : au contrat suivant on lui redonnera (s'il a fait des erreurs sur cet objectif) les mêmes travaux à faire.

POUR FAIRE DISPARAITRE
MES ERREURS DE LANGUE

LIVRET-REponses DE De Cesare
A BENDRE

Sur l'objectif n° : 5 - Accorder noms et déterminants

Numéro	Code ou titre du livre	Croix
1	§ 46	X
2	CI I	X

Paragraphe 12.

L'élève colle un en-tête en haut de page (Doc. 11), garde les autres exemplaires pour les autres objectifs. Rempli le premier en-tête, reporte un des objectifs à exercices et le titre des travaux qu'il va faire pour gérer cet objectif. Dessous, fait le cadre (présentation normée de tout travail écrit de la discipline) y mettra le titre de la fiche à faire ou du chapitre d'un livre à faire (voir barème Doc. 10).

Fait les exercices en respectant les critères formels du Doc. 10.

Le rôle des en-têtes est de permettre de ne pas perdre de vue l'objectif que l'on considère et pour lequel on va chercher (si loin parfois) un apprentissage. Le fait de recopier plusieurs fois l'objectif permet à l'élève de savoir pourquoi on lui fait faire ces travaux (pour faire disparaître une erreur, pas par "devoir").

Tout exercice est précédé de son objectif ce qui permet à quiconque de se repérer dans le livret d'exercices de l'élève. D'autant plus qu'il peut commencer par l'objectif qu'il veut, à condition de faire tous les exercices qui lui correspondent. Sans ces rappels de l'objectif on ne saurait plus pourquoi tel exercice précis a été prescrit.

...que les exercices soient faits à la maison libère des heures de cours, permet à l'élève de bénéficier d'aides externes. Un autre public avec lequel ces avantages ne seraient pas envisageables nécessiterait que les exercices soient faits et corrigés en classe, ce qui serait coûteux en temps ; diminuer alors le nombre des exercices donnés semble être la seule solution. Les conditions matérielles dépendent de chaque établissement. Néanmoins, faire naître chez les responsables administratifs l'idée que des secteurs du collège soient réservés aux cours de français et que du matériel pédagogique dans cette discipline comme dans les disciplines scientifiques est nécessaire peut s'envisager. Des expériences réussies peuvent aider à l'argumentation.

DOCUMENT N° 13

Découper et coller :

Pour faire disparaître mes erreurs de Langue © A

Gérer mon objectif N° _____ titre : _____

Je fais ces travaux :

N°	Code-titre	Fait	Corrigé

Pour faire disparaître mes erreurs de Langue © A

Gérer mon objectif N° 5 titre : _____

Accorder noms et déterminants

Je fais ces travaux :

N°	Code-titre	Fait	Corrigé
1	§ 46 Magnard		
2	Cl 1 Genre et nombre		

en-tête rempli

<p>2</p> <p>Le classement de fiches et documents : A1, 01 ("a un zéro un") = première fiche dans l'ensemble A1. A1, 02 ("a un zéro deux") = seconde fiche de A1 et ainsi de suite.</p>	<p>3</p> <p><u>Les symboles utilisés pour les consignes sur les fiches :</u></p> <p>lire ; ne pas écrire dessus = \hat{e} à savoir par cœur = \odot recopier sur le carnet de vocabulaire, apprendre l'orthographe et la définition de ce mot = Δ contrôle = \hat{c} à voir par le professeur car il n'y a pas de fiche-réponses, (à recopier dans la marge) = Δ on peut le faire en groupe = Δ travail facultatif = Δ attention, important = ∇ le professeur est occupé avec d'autres élèves = Δ travail personnel = T.P. auto-évaluation = A/E.</p>																																		
<p>4</p> <p><u>Codes de conjugaison, de grammaire et d'alphabet phonétique :</u></p> <p>Conjugaison C3</p> <table border="1" data-bbox="578 333 816 823"> <tr> <td>IF : infinitif</td> <td>Im, p : impératif passé</td> </tr> <tr> <td>IP : infinitif présent</td> <td>SP : subjonctif présent</td> </tr> <tr> <td>II : infinitif imparfait</td> <td>Sp : subjonctif passé</td> </tr> <tr> <td>IF : indicatif futur simple</td> <td>SPqp : subjonctif imparfait</td> </tr> <tr> <td>IPS : indicatif passé simple</td> <td>PP : plus que parfait</td> </tr> <tr> <td>IPA : indicatif passé composé</td> <td>Pp : participe présent</td> </tr> <tr> <td>Im : impératif</td> <td>Ppassif : passif (en toutes lectures)</td> </tr> <tr> <td>Imp : impératif présent</td> <td></td> </tr> </table> <p>IS, 2S, 3S : 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} personne du singulier IP, 2P, 3P : 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} personne du pluriel.</p>	IF : infinitif	Im, p : impératif passé	IP : infinitif présent	SP : subjonctif présent	II : infinitif imparfait	Sp : subjonctif passé	IF : indicatif futur simple	SPqp : subjonctif imparfait	IPS : indicatif passé simple	PP : plus que parfait	IPA : indicatif passé composé	Pp : participe présent	Im : impératif	Ppassif : passif (en toutes lectures)	Imp : impératif présent		<p>Grammaire C1</p> <table border="1" data-bbox="890 313 1113 823"> <tr> <td>GN : groupe nominal</td> <td>GN (S) : groupe nominal sujet</td> </tr> <tr> <td>GNP : groupe nominal prépositionnel</td> <td>GV : groupe du verbe</td> </tr> <tr> <td>D : déterminant</td> <td>S : sujet</td> </tr> <tr> <td>Pr-P : pronom personnel</td> <td>V : verbe</td> </tr> <tr> <td>GA : groupe adjectival</td> <td>COD : complément d'objet direct ou essentiel sujet</td> </tr> <tr> <td>GAadv : groupe adverbial</td> <td>COI : complément d'objet indirect</td> </tr> <tr> <td>Adv : adverbe</td> <td>COIs : complément d'objet second</td> </tr> <tr> <td>Prép : préposition</td> <td>CC : complément de circonstance</td> </tr> <tr> <td>Conj : conjonction.</td> <td></td> </tr> </table> <p>L'alphabet phonétique international C2 (Les pointés sont à apprendre par cœur)</p>	GN : groupe nominal	GN (S) : groupe nominal sujet	GNP : groupe nominal prépositionnel	GV : groupe du verbe	D : déterminant	S : sujet	Pr-P : pronom personnel	V : verbe	GA : groupe adjectival	COD : complément d'objet direct ou essentiel sujet	GAadv : groupe adverbial	COI : complément d'objet indirect	Adv : adverbe	COIs : complément d'objet second	Prép : préposition	CC : complément de circonstance	Conj : conjonction.	
IF : infinitif	Im, p : impératif passé																																		
IP : infinitif présent	SP : subjonctif présent																																		
II : infinitif imparfait	Sp : subjonctif passé																																		
IF : indicatif futur simple	SPqp : subjonctif imparfait																																		
IPS : indicatif passé simple	PP : plus que parfait																																		
IPA : indicatif passé composé	Pp : participe présent																																		
Im : impératif	Ppassif : passif (en toutes lectures)																																		
Imp : impératif présent																																			
GN : groupe nominal	GN (S) : groupe nominal sujet																																		
GNP : groupe nominal prépositionnel	GV : groupe du verbe																																		
D : déterminant	S : sujet																																		
Pr-P : pronom personnel	V : verbe																																		
GA : groupe adjectival	COD : complément d'objet direct ou essentiel sujet																																		
GAadv : groupe adverbial	COI : complément d'objet indirect																																		
Adv : adverbe	COIs : complément d'objet second																																		
Prép : préposition	CC : complément de circonstance																																		
Conj : conjonction.																																			

"Le cadre" : il s'agit d'une présentation normée pour tous les travaux écrits de la discipline : voir le "contrat global de la classe" que chaque élève possède.

Une autre présentation peut être exigée ou conseillée : il s'agit là de conditions externes qui gagnent toujours à être explicitées mais qui sont de la responsabilité de l'enseignant. D'autres exigences peuvent être données.

<p>CONTRAT GLOBAL DE LA CLASSE DE FRANÇAIS</p>		<p>page 1</p>
<p>1</p> <p><u>SE REPERER DANS LES CODES EMPLOYÉS :</u> <u>Les secteurs d'activité de la classe de français :</u> La matière "français" comporte trois vastes ensembles : - l'expression écrite que nous désignerons par la lettre A, - l'expression orale : lettre B, - la correction de la langue française : C.</p>	<p>Chaque ensemble a été divisé par ton professeur selon le type d'exercice : A1 = traces écrites de lectures silencieuses, vers l'explication de textes. A2 = analyse de textes. A3 = production de textes-rédaction. A4 = vocabulaire - sens des mots. A5 = poésie = A5, 01 : recopier un poème choisi dans le fichier, livret d'outils d'analyse. A5, 02 : liaison poète à l'écrit et poésie à l'oral. A5, 03 : analyse écrite de poèmes.</p>	<p>B1 = lecture à haute voix. B2 = dire un poème. B3 = parler, communiquer par oral.</p> <p>C1 = grammaire. C2 = orthographe. C3 = conjugaison. C4 = vocabulaire (histoire des mots). C5 = initiation à la langue latine. C6 (C rond) = gérer la langue française : employer correctement le français pour dire ou écrire quelque chose à quelqu'un (en situation de communication)</p> <p>C7 (C carré) = étudier la langue française : raisonner sur son fonctionnement, expliquer comment elle fonctionne.</p>

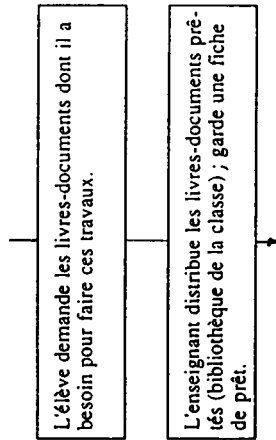
II	<p>ORGANISATION DE TON MATÉRIEL : Il faut passer du temps à ranger tes feuilles, ta pochette : cela fait partie de ton travail !</p> <p>Apprends à n'apporter que le matériel nécessaire au cours prévu.</p> <p>La tenue du semainier : ce n'est pas un cahier de texte ! Le semainier t'oblige à montrer que tu sais prévoir tes travaux à l'avance ; que tu ne travailles pas au hasard ou la veille pour le lendemain. Ecrire lisiblement - barrer à la règle ce qui est fait et terminé : n'importe qui doit pouvoir s'y retrouver ! Tu dois travailler le français tous les soirs, même si tu n'as pas cours le lendemain. Tu es responsable de ton emploi du temps : demande de l'aide, signale tes difficultés. Avant de commencer une séance de travail (en classe, à la maison ou en étude) ouvre ton semainier pour savoir ce que tu as à faire. La qualité de tes travaux dépend aussi de ton organisation !</p>
III	<p>LE TRAVAIL PERSONNEL : Le travail par fiches permet de faire varier les travaux d'un élève à l'autre, de ne donner à un élève que ce dont il a besoin, et qu'il le fasse davantage à son rythme qu'en cours collectif oral.</p> <p>Les différentes fiches utilisées et leurs titres : fiche-questions : travaux à faire, fiche-réponses : pour corriger tes travaux, fiche-documents : comporte des renseignements utiles pour faire le travail à rendre, livret : ensemble de travaux regroupés autour d'un thème ou d'une tâche, boîte à outils : fiche où sont conservés les outils (notion, définitions, modèles) dont tu as besoin - à savoir par cœur, carte d'étude : fiche comportant l'ensemble des repères nécessaires pour réaliser une tâche (tâche = tout travail aboutissant à une trace, un produit communicable), contrôle personnel : choix individuel d'objectifs ou de critères pris dans un ensemble donné et que tu t'engages à réussir dans un devoir, feuille de route : tableau pour relever les résultats obtenus tout au long d'un apprentissage, à plusieurs essais et contrôles, passerelle : auto-bilan sur une étape d'un travail permettant de savoir sur quoi précisément il te faut te concentrer, contrôle : travail fait en classe, en temps limité, prévu à l'avance, contrôle formatif : en cours d'apprentissage et dont le résultat sera annulé par le contrôle suivant selon le contrôle continu, tous les contenus du contrôle 1 sont dans le 2, les contras se cumulent (pour une même tâche), barème : nombre de points attribués à un objet d'étude, dispositif : schéma donnant l'ensemble des travaux faits pour un apprentissage, dans leur ordre d'apparition, critère : règle, norme pour FAIRE et contrôler que c'est bien fait, fiche-commande : brouillon de la carte d'étude faite par toute la classe. On y range des critères dans des cases ou tiroirs, essai : devoir en cours d'apprentissage pour expérimenter, essayer la réalisation d'un produit.</p> <p>Organisation des questions sur les fiches-questions du professeur :</p>

IV	<p>Les fiches sont organisées selon une série d'ensembles inclus les uns dans les autres (comme des poupées gigognes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les plus grandes parties commencent par les chiffres romains : I-II-III-IV-V-.... - ensuite viennent les lettres majuscules : A-B-C-.... - ensuite, plus petites parties, sous-ensemble : les chiffres arabes : 1-2-3-4-.... - les plus petites enfin commencent par les lettres minuscules : a-b-c-.... donc du plus grand au plus petit : I-A-1-a <p>3 Présentation obligatoire de tes fiches-réponses : Tu dois reproduire exactement les numéros, les titres, les traits qui soulignent les titres et les sous-titres et les traits qui séparent les ensembles I, II par exemple, comme sur la fiche-questions. Voici le schéma de tes fiches :</p> <div data-bbox="504 262 890 725" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%; text-align: center;">Titre de la fiche</td> <td style="width: 40%; text-align: center;">Nom</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">Page I</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">Page II</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">a</td> <td style="text-align: center;">Page III</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">b</td> <td style="text-align: center;">Page IV</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">Page V</td> </tr> </table> <p style="text-align: right; margin-top: 5px;">le "cadre" ici : volets ouverts (4 cases)</p> </div> <p>Faire un seul cadre par travail, sur la page I et même si tu utilises plusieurs feuilles (comme sur ce contrat). Sur le haut des feuilles suivantes ne pas oublier ton nom. Numérotter les pages. Arriver en classe avec des feuilles dont le cadre est déjà fait.</p> <p>4 Le cadre : les volets :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quatre cases : volets ouverts (comme à une fenêtre) = écrire dessus, - deux cases ou une seule case = ne pas écrire dessus, feuille à rendre que l'on prête seulement le temps de faire le travail. <p>ATTITUDE ATTENDUE EN CLASSE Avoir du plaisir à travailler ensemble ; travailler beaucoup n'empêche pas de plaisanter ; on attend de toi une attitude ouverte, de communication : que tu viennes dire ce qui ne va pas avant qu'il ne soit trop tard ; que tu aies confiance en toi.</p> <p>2 Respecter les autres : tu es libre de te lever sans demander la permission pour aller chercher quelque chose ailleurs dans la classe, à condition que tu ne gênes pas les autres. Travailler en silence est agréé et souvent nécessaire. Tu</p>	Titre de la fiche	Nom	1	Page I	2	Page II	a	Page III	b	Page IV	3	Page V
Titre de la fiche	Nom												
1	Page I												
2	Page II												
a	Page III												
b	Page IV												
3	Page V												

9	dès qu'il y a quelque chose que je ne comprends pas, je cherche si c'est expliqué dans ce contrat ; si je ne trouve pas, je le dis au professeur au cours suivant par exemple,	Professeur
10	arriver en classe aux contrôles B et C avec le contrat prêt, pour gagner du temps : le préparer à la maison.	
- Signatures -		
	Elève	Parents

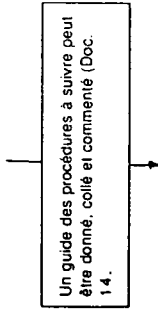
	l'assois où tu veux à condition que tes amitiés et ton voisinage ne t'empêchent pas de travailler, sinon l'on t'imposera une place fixe pour une période déterminée.
3	Participer aux travaux de groupe : écouter les autres mais aussi se faire entendre et écouter. Si tu ne dis rien, on pourra toujours penser que tu rêves ou que tu ne travailles pas ; c'est dommage.
4	Oser faire des expériences : essayer, tester, en tirer des conclusions c'est être actif. Tu n'es pas là pour recevoir la becquée mais pour faire, pour agir. N'aies pas peur de te tromper : tu as droit à l'erreur, tu ne fais jamais de "faute" ; se tromper c'est montrer que l'on est en train d'apprendre. Le professeur est là pour t'aider à réussir mais il doit aussi assurer la discipline et t'obliger à te dépasser. Il ne peut pas être un "copain". Même s'il est exigeant, il n'est pas inflexible : comme toi, il peut se tromper ; le lui dire fera gagner du temps à toute la classe.
V	SAVOIR-QU'EN ES Tu vas avoir des objectifs à atteindre, il faut donc que tu saches si tu t'en approches ; il te faut apprendre à l'évaluer. Divers outils d'évaluation (critères-cartes d'étude-passeport-feuilles de route, voir page 3) te seront proposés pour que tu puisses savoir exactement sur quoi fixer tes efforts ; pour que tu puisses gérer tes erreurs, c'est-à-dire les reconnaître, chercher d'où elles viennent pour les faire disparaître.
VI	FONCTIONNEMENT DE LA BIBLIOTHÈQUE DE LA CLASSE La bibliothèque est un ensemble de livres-documents, livres scolaires appartenant à l'établissement. Tu les demanderas au fur et à mesure de tes besoins. Quand tu empruntes un livre, le professeur remplit sa fiche pour savoir qui a ce livre. Tu ne devras conserver ce document que pour un temps limité, les camarades peuvent en avoir aussi besoin ; ne les stocke pas ; des sanctions pourraient être prises. Les livres rapportés devront être en l'état et recouverts de plastique transparent. Un livre non rapporté en fin d'année devra être payé par le dernier élève qui l'aura pris. Ces livres n'appartiennent donc à personne de précis et tous les élèves en sont responsables ; tu fais ainsi l'apprentissage du "bien public".
2	Respect du matériel prêt : les livres-questions agrafés, les fiches de travail et tous les documents doivent être rendus et en bon état. Ceux détériorés devront être remplacés par des photocopies à tes frais.
VII	DETAILS QUI ONT LEUR IMPORTANCE , note "règlement intérieur" 1 Tu n'emploies jamais le rouge, c'est par tradition, la couleur réservée aux annotations du professeur. 2 Les corrections seront signalées par l'emploi de la couleur verte. 3 une fiche mal présentée, illisible ou sale sera à refaire. 4 l'orthographe pourra être sanctionnée dans n'importe quel travail rendu, ce doit devenir un souci constant, 5 la propreté corporelle et la "tenue de ville" (et non pas de loisir) seront appréciées, 6 pour t'obliger à travailler d'abord au brouillon et ne recopier que lorsque tu es sûr de ton brouillon (en A3), l'usage de l'effaceur (et du blanc-machine) sera interdit, et l'on exigera l'encore noire. 7 fiches mal rangées, froissées ou salies, perdues donneront lieu à des sanctions. 8 le mercredi n'est pas un jour de crûgé, c'est au contraire le moment de faire du travail d'avance.

Paragraphe 13.



Les livres-documents sont dans une armoire dans la classe-atelier. Si l'enseignant n'a pas la possibilité d'investir un lieu, ce peuvent être les livres que l'élève possède pour l'année ; sinon il faut photocopier tous les exercices et les leçons des fichiers-questions et supprimer cette étape de prêt de livres.

Paragraphe 14.



Le guide des procédures (Doc. 14) lu et commenté en classe, permet surtout aux parents de s'y reconnaître. Il procède de l'envie de donner une vue globale du système avant d'y être mis. On peut opter pour le principe contraire : mettre l'élève dans le système et rationaliser ensuite mais il faut dans les deux cas autant de patience, de tolérance pour les erreurs de procédures que l'élève fera.

C'est cet esprit d'aide qui rend l'un ou l'autre des entrées efficace, pas le principe.

DOCUMENT N° 14 : guide pour le livret

Procédure pour le livret ©		Page 1
1	Tu as fait des erreurs d'orthographe, de grammaire ou de conjugaison (donc de Langue) dans un travail écrit ou oral.	
2	L'erreur est transformée, si elle est grave, en objectif de Langue que tu devras contrôler toute l'année (liste © p. 19 du fascicule = feuille de route).	
3	Tu as négocié avec le professeur l'urgence de faire des exercices sur certains de ces objectifs. Un objectif à travailler peut donner lieu à plusieurs exercices.	
4	Pour chaque objectif à travailler, le professeur te donne un livret-questions © A où sont récapitulés l'objectif à atteindre et les titres des travaux à faire pour l'atteindre. Il peut y avoir aussi des fiches-questions à garder (4 carreaux au cadre) ou à rendre.	
5	Tu dois demander les livres nécessaires que l'on te prête le temps de faire ces exercices. Puis tu dois décider quand tu feras ces travaux (à la maison et aux heures de T.P. en classe). Attention à avoir terminé (fait et corrigé) au moins 3 jours avant le contrôle pour pouvoir réviser et demander des précisions.	
6	FAIRE ton livret © A; après la table des matières (recopiée sur la p. 19) coller un en-tête par objectif. Le remplir = recopier l'objectif et les titres des travaux à faire, dessous, faire un cadre par travail (code-titre). Répondre en respectant les consignes habituelles (voir la page Evaluation-bilan), quand tu commenceras un livret, donc un objectif, termine-le, fais tous ses exercices.	
7	RENDRE le livret-questions dès que tu as fait ces exercices. Faire les croix et sur ton en-tête, et sur ce livret. Le professeur te donnera le livret-réponses de cet objectif.	
8	CORRIGER : barrer à la règle ce qui te paraît faux. Intercaler une feuille simple pour recopier le juste (ou garder, (relier) la fiche-réponses). La correction doit permettre de comprendre d'entraînement : ce n'est pas le nombre de réponses justes qui importe. Demande toutes les précisions dont tu as besoin pour comprendre comment atteindre cet objectif, comment l'employer sans erreur.	
9	Faire le même parcours depuis le numéro cinq pour chaque objectif à travailler.	
10	En fin de livret FAIRE © E : dans le texte indiqué par le professeur et que tu recopies, repérer (flèches, numéro et titre de l'objectif) dans les marges, une fois au moins chaque objectif de la table des matières (s'il est	

11 dans le texte). C'est le même travail de repérage que tu devras faire aux contrôles mais sur un texte dont tu seras le producteur.

Les erreurs au contrôle montreront que ces exercices n'ont pas été utiles et qu'il te faudra en faire d'autres. Un objectif donnera lieu à des exercices tant qu'il ne sera pas employé correctement (retour au numéro quatre). Les erreurs nouvelles seront traitées à partir de l'objectif n° 1 : les contrats se cumulent.

Voici des maquettes des livrets-questions et des livrets-réponses :

DOCUMENT N° 14 (2)

Page 2

Schéma de la première page des livrets-questions ©
(4 pages remplies par le professeur)

Bui de ces travaux →

Titre de l'objectif que tu peux avoir à travailler dans plusieurs contrats →

livret-question de **ton nom**

Le n° voir la liste ©

ⓐ

Pour faire disparaître mes erreurs d'orthographe, grammaire et conjugaison

livret-question de

Pour traiter l'objectif n° de mon contrat personnel de Langue :

4 fois le travail :

N°	Code, titre du travail à faire	Fait

numéros des travaux à faire pour atteindre cet objectif

exercices d'entraînement et apports d'informations

→ Faire les croix

⚠ Ces travaux peuvent être à continuer sur plusieurs contrats (on te redonne la même page en ajoutant des exercices aussi longtemps que tu fais des erreurs sur cet objectif).

CETTE FEUILLE EST A RENDRE DES QUE J'AI FAIT LE OU LES TRAVAUX INDIQUEES

(fiches).
Derrière cette feuille suivant les documents nécessaires pour faire les exercices
Dans un contrat tu auras à gérer plusieurs de ces feuilles puisque tu as plusieurs objectifs à atteindre.

DOCUMENT N° 14 (2)

© A
Page 3

Aide-mémoire pour me repérer dans les fiches

Schéma de la première page du livret-réponses
(page remplie par le professeur)

But de ces travaux

Pour faire disparaître les erreurs de Langue © A

livret-question de

Ton nom

Objectif n°

Le n° : voir la liste ©

du travail

Code, titre du travail à faire

Corrigé

Mettre les croix

Numéros et titres en abrégés correspondant au livret-questions sur le même objectif

Dernière cette fiche, les réponses à les exercices rendre fiches et réponses quand tu as corrigé.

CETTE FEUILLE EST AUSSI A RENDRE DES QUE J'AI CORRIGÉ LES RÉPONSES

DOCUMENT N° 14 (4)

© A
Page 4

Pour me repérer dans les fiches
les fiches-réponses des exercices © :

Schéma d'une de tes pages

Exercices travaux, recopier les n° du livret-questions

Recopier les titres des exercices-travaux du livret-questions

Répondre en retenant les mots de la question

Tracer les colonnes habituelles pour les chiffres et les symboles.

Recopier la titre et le n° de cet objectif du livret-questions

Recopier la titre de la fiche ou la façon de la façon

Pour faire disparaître... © A

Pour l'objectif...

Découper en-tête © toujours en haut d'une page.

Faire les croix

Faire le cadre

Recopier la titre et le n° de cet objectif du livret-questions

Recopier la titre de la fiche ou la façon de la façon

Séparer nettement les exercices par un blanc
Relaire le cadre à chaque travail.
Suivre l'ordre des travaux de l'en-tête
Un en-tête = un objectif.
Un cadre = un exercice, un travail.

Paragraphe 15.

L'enseignant donne le Doc. 15 "Entrainement au repérage de ses objectifs dans un texte" (possible de faire ceci avant l'auto-bilan).

Le document 15 collé à la fin des exercices recentre l'élève sur la performance attendue au contrôle : on lui rappelle qu'il n'a pas étudié l'accord de l'Adjectif en soi et pour soi (en langue) mais pour l'utiliser dans un texte où il devra le repérer.

C'est ce travail de repérage qui est ici entraîné.

L'enseignant désigne un texte dans un livre quelconque que l'élève possède. Il peut donner le même texte à tous ou choisir le texte contenant (grosso modo) les objectifs d'un élève précis, selon sa disponibilité. Ce peut être le texte de la dictée faite parallèlement.

DOCUMENT N° 15

	© I :
	6°

IDENTIFIER MES OBJECTIFS
DE LANGUE DANS UN TEXTE

sous-partie du livret d'exercice © A

METHODE DE TRAVAIL PERSONNEL

Je recopie le texte p. 11 *exercice 10, grammaire des collèges* en sautant des lignes, en réservant deux grandes marges.

Dans ces marges, au bout de flèches, je mets le numéro et le titre de l'objectif de mon contrat que j'ai repéré (s'il est constitué de deux notions je dis laquelle est présente et je repère les deux dans le texte).

Si un objectif est absent du texte donné, je cherche dans le livre de grammaire une phrase où il est présent, je la recopie après avoir écrit le numéro et le titre de mon objectif et je l'y souligne.

Paragraphe 16.

L'enseignant donne consignes et supports du contrôle (Doc. 16).

Pour la classe de sixième et le début de la cinquième les textes supports (Doc. 16) ont été pris dans les "dossiers de l'enseignant", réclames de livres que les enseignants reçoivent. En 4° ces sujets peuvent être pris dans les Annales du Brevet. Le sujet lui-même peut être en relation avec le thème étudié en lecture suivie ou avec une catégorie de texte, un genre ou un style littéraire étudiés : on attendra alors des transferts d'outils appris dans un autre secteur.

On peut ou non réutiliser le Document 4 selon que l'on veut guider ou pas la réalisation de la cohérence narrative.

Ensuite les supports et les sujets peuvent être des photocopies des Annales du Brevet.

DOCUMENT N° 16

Rédiger un texte en contrôlant la langue	A3 ©
Contrôle n°	3°
Sujet.....	
Consignes : - sauter des lignes, écriture lisible, marge supplémentaire à droite de 4 carreaux,	
- emploi obligatoire au moins une fois de chaque notion contenue dans les objectifs de mon contrat personnel,	
- repérage obligatoire une fois de chaque objectif dans la marge de gauche, au bout des flèches.	
Évaluation de la Production de texte	
- le texte narratif répond au sujet donné	
1. <u>Faire vivre une intrigue</u> :	
1.1. mettre en scène des acteurs	
1.2. organiser une suite logique d'actions	
1.3. choisir dans les possibles narratifs	
2. <u>Organiser le cadre de l'histoire</u> :	
2.1. donner des repères convergents sur l'époque la durée le temps passé	
2.2. et sur les lieux les déplacements	
2.3. et sur les personnages	
3. <u>Mettre en place l'énonciation</u> :	
3.1. choisir un type de narrateur	
3.2. savoir dans la tête de qui on va (localisation)	
3.3. tenir un temps de référence de la fiction par rapport à la narration	
3.4. choisir un interlocuteur implicite ou explicite	

EXEMPLE 6ème

Contrôle © n° 1

Sujet : A l'aide du document, raconter comment maman tente de satisfaire Petit Ours.

*Sandol Stoddard
et Lynn Munsiger*
Traduit par Dominique Chambron

Allez, maintenant au lit !

Résumé

Petit Ours ne veut pas dormir, alors ... la lumière est trop noire, le lit trop grand, son pyjama le gratte... Maman écoute patiemment son petit ours et tente de le satisfaire, rien n'y fait... Il trouve toujours autre chose qui l'empêche de dormir. La fin de l'histoire montrera Maman Ours endormie dans le rocking-chair. Petit Ours bien éveillé dans ses bras.

DOCUMENT N° 16 suite

- variante du Doc. 4

Pour l'expression écrite dans le contrôle ©		A.3
<u>Ton histoire doit être :</u>		
		Evaluation
I	Complète	Barème
1	Avoir une introduction, un développement, une conclusion	Elève
2	Le héros doit avoir gagné ou perdu quelque chose	Prof
II	Coherence	
1	La suite des événements doit être logiquement ordonnée : (pas de rupture, de "blanc" incompréhensibles)	
2	Le récit doit être situé dans le temps (indicateurs utiles à l'histoire)	
3	Le récit doit être situé dans l'espace	
4	Le narrateur doit être identifiable (pas de changement inexplicable)	
5	Conserver le même temps de conjugaison dans tout le récit	
6	Pas de répétition (employer synonymes, pronoms...)	
7	Pas de contradiction	
8	Phrases courtes, complètes (pas de mots oubliés, ponctuation)	
III	Pertinence	
1	L'histoire doit être en rapport avec le sujet donné	
2	Utilisation des données du texte-support	
	Rien de contradictoire dans l'inventé avec le texte support	
		20
		20
		20

Paragraphe 17.

L'enseignant corrige le contrôle en se servant du Doc. 17, pour les annotations.

Le Document n° 17 est essentiel dans ce dispositif. Il permet de récapituler en peu de place un maximum d'informations à communiquer à l'élève. Il se remplit en plusieurs fois et se colle après le contrôle dans le livret d'exercices de l'élève, avant le début de la séquence 2 (contrat suivant).

DOCUMENT N° 17

M. Vial. Instrumenter l'auto-évaluation. Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation
Partie III

COMMUNICATIONS CONTROLE DE LANGUES N° _____ DE _____

A 3 : construction de ton texte en réponse au sujet donné
note A 3 /20

C A : respect des objectifs de langue dans ton texte
+ = réussi Ø = absent - = échoué

1		9	
2			
3			
4			
5			
6			
7			

C S : gérer la norme de la langue française : emploi des objectifs de ton contrat de langue (même code que ci-dessus)
RECOPIER PAGE 19 DU FASCICULE sur feuille de route

1		9	
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

note du contrôle © S /20

RESULTATS DE LA NEGOCIATION des travaux sur des objectifs nouveaux
AJOUTER PAGE 19 DU FASCICULE ET PAGE 0 DU LIVRET D'EXERCICES :
feuille de route

Contrat suivant : du N° 1 au N° _____
Exercices à faire sur les numéros _____
Les encadrer page 0

DOCUMENT N° 18

Gérer le contrôle, gérer la langue en situation de communication que l'on me rend : Guide

- 1 Reporter sur sa feuille de route © les résultats de la case emploi (© S), les +, - φ. Mettre le nom du devoir : © N° ___
- 2 Ajouter à cette feuille de route les nouveaux objectifs.
- 3 Ajouter sur la couverture du livret d'exercices © ces nouveaux objectifs. Y effacer les entourés du contrat précédent au crayon, entourer les numéros des objectifs à exercices.
- 4 A la suite de ce livret en gros au milieu d'une page, recopier le bas de la feuille de communication : contrat N° ___, du N° 1 au N° ___. Exercices à faire sur les numéros ___
- 5 Préparer autant de pochette plastique que d'objectifs à exercices.
- 6 Lire les corrections du professeur sur le texte : vérifier qu'il ne s'est pas trompé pour les emplois © S.
- 7 Voir les corrections du professeur dans les marges sur le repérage, vérifier qu'il ne s'est pas trompé pour © A.
- 8 Voir les mots Δ et les reporter dans le carnet répertoire, programmer sur agenda quand les apprendre.
- 9 Voir les corrections du professeur sur le calque, repérer mes nouveaux objectifs pour voir à quoi ils ressemblent.
- 10 Regarder l'annotation A.3 sur la construction du texte et essayer de la comprendre.

DOCUMENT N° 19

NOMMER ET CORRIGER DES ERREURS DE LANGUE		C F	
<p>Dans ton devoir contrôle 1 il y a des erreurs d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. Le professeur les a entourées. Parmi ces erreurs, il a sélectionné celles-ci qui lui paraissent importantes :</p>			
Numéro	Titre de l'erreur : objectif	erreur non corrigée	erreur non nommée
1		erreur non corrigée	erreur mal nommée
2			
3			
4			
5			
6			
7			

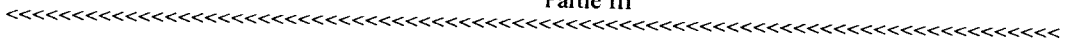
RESERVE AU PROFESSEUR

Pour ne pas t'infliger des exercices inutiles, tu vas corriger toutes les erreurs entourées, sur un calque collé sur la gauche seulement de ton texte.

Tu cherches ensuite à repérer les erreurs graves du cadre ci-dessus et sur le calque tu mets le titre de l'erreur et son numéro.

Attention que le tout reste lisible : écrire dans les interlignes pas sur les phrases, faire des flèches pour les titres-objectifs.

Les erreurs non identifiées et non corrigées (ou mal) entreront dans ton contrat personnel de langue et, après négociation, pourront donner lieu à des exercices car cela veut dire que tu ne sais pas contrôler toi-même ces objectifs et que tu as donc besoin de les travailler.



1.3.2. Evaluation de ce dispositif annuel :

Une phrase courte n'est pas nécessairement préférable à une phrase (modérément) longue ; cette dernière peut même être conseillée si le sujet traité est complexe. Mais celle-ci ne doit pas être construite suivant les mêmes règles que celle-là.

F. Richaudeau

1.3.2.1. Chronologie et représentations du compte-rendu pédagogique :

L'écriture du dispositif sous la forme d'un schéma est assujettie à un objectif de communication : il s'agit de donner à lire les séquences qui se déroulent dans la classe pour qu'un enseignant puisse réaliser les mêmes actions. Le principe d'organisation chronologique paraît descriptif, puisque la volonté présidant à l'écriture de ce compte-rendu est de **décrire** un système réalisable opératoire, qu'un autre enseignant pourrait utiliser tel quel, sans n'y rien changer. La présentation des documents de classe joints au schéma suit aussi l'ordre linéaire et chronologique de leur apparition en classe.

Mais le fait qu'il ait manqué des informations et qu'on ait dû ajouter les Compléments d'ordre didactique (des précisions sur les contenus) et d'ordre évaluatif (les stratégies d'évaluation), a fait dépasser le descriptif. L'ensemble de ce corpus est un discours pédagogique dans la mesure où on s'adresse à un enseignant et qu'on veut montrer la réalité d'une classe, mais il s'agit, avant tout, d'un compte-rendu à visées prescriptives. C'est à dire que le but du locuteur est que le lecteur ait en sa possession tout pour reproduire ce qu'on lui décrit. L'ensemble appartient donc plus qu'à la catégorie des textes descriptifs, ce dont il a d'abord l'air, à la catégorie des textes injonctifs ou prescriptifs comme les modes d'emploi d'appareil, les recettes de cuisine, les schémas de montage.

Les adjonctions au schéma veulent montrer que l'impression de rigidité donnée par les algorithmes d'actions ont une raison d'être (d'abord didactique, mais aussi stratégique) et que le système, pour être conduit, nécessite de la convivialité, laquelle n'apparaît pas sur le schéma. L'ensemble est donc bien un discours pédagogique au sens que lui donne GILLET (1987) : "argumenter, persuader, convaincre". Nous ajouterons volontiers "séduire et autoriser", en pensant à la partie "cadre pédagogique"

(tome 2, pages 393 à 397)

qui sert à donner des repères, mais aussi à rendre légitime l'organisation du système présenté en le référant à des courants plus ou moins reconnus par l'institution et préconisés par la formation continue.

4,4. Les Compléments au dispositif

4,4,1. Compléments d'ordre didactique

4,4,1,1 Choix des tâches préliminaires

Comment choisir les tâches qui débute ce dispositif ? D'abord par stratégie relationnelle : parce qu'elles sont traditionnelles, comme la dictée par exemple, elles ne déroutent pas les parents toujours trop présents en début d'année, surtout en sixième. Cette épreuve survalorisée et par les élèves et par les parents, permet de construire chez eux, la représentation d'un enseignement sérieux, sans surprise, qu'on comprend. Mais il faudra alors tenir compte de l'anxiété qui peut résulter de cette situation pour certains élèves, notamment quand on déterminera les erreurs graves. Ensuite, la tâche 2, (correction orthographique d'un texte erroné), a été choisie pour des raisons inverses, parce que cette tâche, peu courante, annonce les tâches d'évaluation qui jalonnent l'année. Ces deux tâches permettent de poser plusieurs regards sur les compétences de l'élève. On trouvera des mots correctement orthographiés dans la dictée qui ne seront pas ou qui seront mal orthographiés dans le même texte donné à corriger, et on trouvera l'inverse. L'utilité de ces deux tâches est de faire voir à l'ensemble des partenaires que la détection des erreurs graves n'est pas aisée, qu'une seule source d'erreurs ne suffit pas et que beaucoup de prudence s'impose dans un diagnostic qu'on présente parfois comme allant de soi.

D'autres tâches peuvent remplir les mêmes rôles.

La tâche 3, d'explication de texte, est à la fois une tâche traditionnelle du Collège et une tâche nouvelle pour une immense majorité d'élèves de sixième. Les élèves de cinquième ne la réussissent guère mieux. Elle met en jeu des apprentissages nombreux dont la technique de la citation du support, c'est pourquoi les consignes sont partielles, elles ne recouvrent pas la totalité de ce qu'on peut exiger. C'est à l'enseignant de moduler les consignes en fonction de son public sans oublier que ces tâches ne sont que des prétexte pour récolter des erreurs de langue.

non seulement parce qu'ils n'auront pas de note (on peut toujours leur mettre vingt, puisqu'ils n'ont pas d'erreur) mais pour les conflits relationnels que la différence entre les élèves peut faire éclater.

Plusieurs solutions sont possibles : soit, ne pas donner de contrat de langue à ces élèves-là et pendant la négociation leur demander sur quoi ils aimeraient travailler. Soit, en s'aidant d'une table des matières d'un livre de grammaire et d'orthographe, demander à l'élève de déterminer dans ce qu'il ne connaît pas des notions et l'enseignant l'aide à les transformer en objectifs. Soit, attendre que l'élève en question fasse une erreur de langue (y compris à l'oral) et négocier avec lui sa transformation en objectif. Dans ce cas la concordance des temps peut même devenir un objectif d'un élève de sixième.

4,4,1,3. Le choix des exercices

L'enseignant est là dans une situation difficile : concevoir lui-même tous les exercices représente une somme de travail considérable mais s'il les prend dans des manuels il risque d'avoir à adapter le vocabulaire, réexpliquer les consignes, sous peine de donner au jugé n'importe quelle tisane. A chacun de jauger son investissement, en attendant que soient édités des recueils d'exercices collectionnés par objectifs opérationnels et pas par "chapitre". Ce sera, au point où nous en sommes des publications, toujours un choix arbitraire.

L'important est de ne pas opter trop vite pour une seule méthode de découverte des notions (inductive ou déductive), alterner les deux modes de présentation des savoirs est une chance de plus de "taper juste". Ne pas oublier que la cohérence de la construction d'un exercice ne permet pas de présager de son efficacité, tant qu'on ignore les habitudes de réalisation d'un élève, si tant est qu'on les connaisse jamais puisqu'il faudrait que cet élève n'en change pas.

Petit à petit, l'analyse des erreurs de l'élève par l'enseignant au cours de l'année, le conduit à cerner plus précisément la source. En se demandant d'où peut venir l'erreur qu'on constate, de quelle notion ou de quelle technique défaille, par suppositions successives, on arrive à regrouper plusieurs objectifs sous le même titre ou à identifier une notion

La tâche 4 de "prise de notes" met l'élève dans une situation fréquente au Collège d'un cours oral explicatif conduit par l'enseignant pendant que l'auditoire plus ou moins participant doit à la fois comprendre ce qui est dit et noter l'essentiel sur son cahier. Cet essentiel progressivement n'est pas séparé, de l'explication : au début l'enseignant marque de signaux le passage au résumé, "Notez que... L'important est que...", puis petit à petit l'élève doit se passer de ces signaux et reconnaître une information sous différentes formes, ne plus confondre l'idée et la phrase qui la contient. Cet apprentissage long et coûteux en temps qu'il convient de conduire au Collège parce qu'il sera (à tort) décrété acquis au Lycée et parce qu'il est porteur d'un objectif fondamental (discriminer l'essentiel), n'est pas l'apanage du professeur de français, bien que les procédés grammaticaux de réduction fasse partie de la grammaire. On apprendra beaucoup du "niveau" de ses élèves sur des techniques dont il faudra ensuite assurer l'apprentissage.

La tâche 5 "rédiger une histoire", par exemple à partir d'une image support et déclencheur, est encore une nouveauté pour beaucoup d'élèves en début de sixième. Elle permettra de repérer ceux qui n'ont pas acquis la différence entre une histoire, un texte narratif et les autres types de textes. Les consignes brièvement commentées permettent d'éviter bien des erreurs, il est inutile de développer ces consignes qui feront l'objet des apprentissages du secteur d'expression écrite dont ce dispositif ne prend pas la place.

4,4,1,2. Choix des contenus (des objectifs) du contrat personnel

La nature des erreurs de Langue choisies par l'enseignant dans la totalité des erreurs faites et mal (ou pas) corrigées par l'élève, et qu'il transforme en objectifs dépend du niveau-classe (voir le programme officiel).

Mais ceci est quelquefois contredit par l'excellence correction dont sont capables certains élèves. L'enseignant se trouve devant un cas difficile, surtout si ces élèves arrivent au contrôle sans contrat parce qu'ils corrigent toutes les erreurs qu'ils font, quand on le leur demande;

qui au premier abord paraît éloignée de l'objectif à traiter et qu'on peut pourtant considérer comme son point de départ.

4,4,1,4. Choix des sujets des contrôles

Les sujets des textes de contrôle sont une variation des situations du Brevet des collèges, et donc un apprentissage à cette injonction d'utiliser un texte-support pour y greffer son propre texte. Il s'agit à chaque fois de reprendre dans le support un certain nombre d'informations et d'en inventer d'autres en fonction du sujet donné. Les outils nécessaires pour résoudre ce type de problèmes sont l'objet du secteur expression écrite, dont on attend ici le réinvestissement.

La difficulté essentielle réside dans ce qu'on appelle parfois la "lecture de l'énoncé", ce qui peut constituer en soi une tâche d'apprentissage de l'expression écrite. Soit on déroule ces apprentissages dans un secteur parallèle, soit on se sert de ce dispositif de langue pour greffer les manèges d'outils pendant les séances de rendu du contrôle, on peut aussi alterner les deux.

4,4,2 Compléments au dispositif - le cadre
pédagogique : les courants pédagogiques
utilisés

4,4,2,1. La pédagogie différenciée

Ce courant pédagogique se caractérise par la volonté de prendre en compte les particularités de chaque élève.

Dans ce dispositif, on traite les erreurs propres à un élève dans leur ordre d'apparition. Même si certaines erreurs, on le sait, vont apparaître chez tous au cours de l'année, on a le désir de répondre aux besoins des élèves quand un dysfonctionnement est signalé par une erreur. On en finit donc avec l'habitude de donner les mêmes contenus à tous les élèves en même temps : on individualise les entrées selon les erreurs constatées et chaque élève a sa propre liste d'objectifs.

4,4,2,2 Le travail autonome

Cette méthode de travail consiste à donner tout le matériel et toutes les indications, les consignes, pour que l'élève puisse réaliser un travail de bout en bout, seul. L'enseignant n'intervient que pour vérifier que l'élève avance et pour accélérer le rythme des retardataires et gérer les résultats du travail : c'est le rôle des séances de "mise en commun", temps de dialogue sur l'incompris.

Dans ce dispositif, on donne à l'élève le matériel nécessaire à la réalisation de ses exercices de Langue, les consignes notamment de présentation des exercices et un laps de temps pour les effectuer. L'auto-bilan permet un dialogue correctif, de régulation, qui débouche éventuellement sur un appel d'aide ou sur une séance de travail en groupe de besoin.

Bien entendu, si quelque chose arrête l'élève en cours de réalisation du travail, il peut requérir l'aide de l'enseignant ou d'un autre élève. Des plages horaires appelées "travail personnel", sont prévues à cet effet dans l'emploi du temps de la classe.

4,4,2,3. Les groupes de besoin

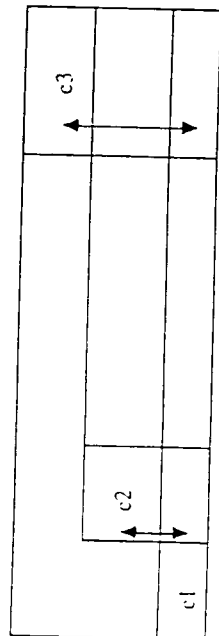
Ce sont des regroupements temporaires à durée limitée d'élèves ayant en commun la même erreur à traiter.

Ici, ce sont des groupes de travail qui prolongent la méthode de travail autonome, pour gérer un auto-bilan négatif ou un échec répété aux contrôles sur le même objectif. On regroupe donc quelques élèves ayant échoué le même objectif pour une heure ou deux et on verbalise avec eux quelles sont les actions à faire (et si possibles dans quel ordre) pour repérer dans un texte la notion que l'objectif comporte et pour employer cet objectif en respectant les normes de la langue.

Notons que l'efficacité de ces groupes de besoin est multipliée si les élèves savent pourquoi il leur faut y aller et si c'est un autre enseignant qui les anime (utilisation des emplois du temps souples). On peut aussi organiser ces groupes de besoin dans sa classe pendant que les autres élèves réalisent des devoirs en travail autonome.

4,4,2,4 Le contrôle continu

C'est une organisation des contenus des contrôles de telle manière que le contrôle n°2 comporte tout ce qui était dans le contrôle n°1, plus ce que l'on a appris depuis. C'est donc une figure en escaliers :



Dans ce dispositif, le contrat 3 par exemple porte sur les objectifs des deux contrats précédents : les objectifs des contrats d'un élève se cumulent. Les performances de chacun des contrôles portent sur la combinaison des objectifs à contrôler. On voit les avantages de cette procédure : elle laisse le temps à un élève de maîtriser les premiers objectifs. Les objectifs suivants peuvent être au moment du contrôle, en voie d'acquisition sans que les notes soient catastrophiques. Les notions sont réactualisées tout au long de l'année.

Enfin, on n'a plus besoin de faire des calculs de moyenne de tous les contrôles : la note du dernier contrôle portant sur la totalité du programme de l'élève est une note-bilan qui peut devenir, dès que l'administration le demande (pour les conseils de classe), une note sommative du bulletin des notes.

L'élève et l'enseignant doivent nettement distinguer les notes des essais, des notes de contrôle : les notes d'entraînement ici par nature ne sont qu'indicatives et sont le reflet d'un moment de l'apprentissage ou bien, comme par exemple les notes des premières tâches du livret et les notes sur les critères formels des exercices, elles portent sur des objectifs institutionnellement non-exigibles.

Les notes de contrôle -sommatif, obtenues sur des travaux toujours faits en classe en temps limité, portent sur une tranche d'apprentissages, elles sont susceptibles de devenir des notes à usage normatif, pour la sélection.

Il faut par ailleurs distinguer une troisième sorte de notes : les notes des bilans en fin d'apprentissage ou en fin de période scolaire pour les bulletins (la pratique des "compositions trimestrielles" n'est pas abandonnée). Ces contrôles regroupent les contenus de plusieurs contrôles déjà faits qu'ils testent à nouveau. Seules ces notes, quand l'apprentissage concerne des objectifs qu'on ne peut tester dans un même devoir, sont des notes à usage normatif, pour les bulletins trimestriels.

Enfin, si la discipline a été analysée en trois grands ensembles : expression écrite, expression orale et étude de la langue, il y aura trois notes sur le bulletin trimestriel. La note de Langue sera la moyenne des notes-bilans obtenues dans les sous-ensembles de l'étude de la langue. Le dispositif ici présenté par exemple, n'étant qu'un sous-ensemble, la note des contrôles sera mise en moyenne avec celle de dictée, et des autres sous-ensembles. Seules les notes-bilan feront l'objet de moyennes.

4,4,2,5. Un dispositif vécu d'évaluation formative

L'évaluation ne se réduit pas à l'utilisation de techniques de mesure permettant de fabriquer les notes.

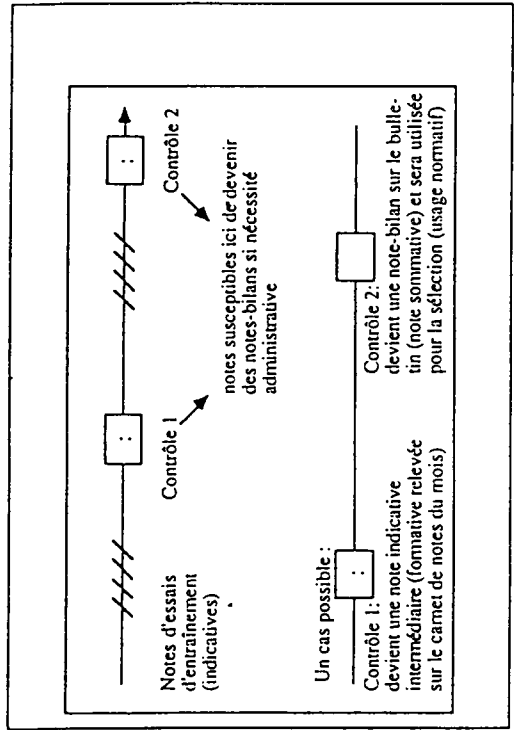
Dans la pratique, dans le vécu de l'enseignement, l'Evaluation Formative est avant tout la totalité des informations prises dans l'ensemble de la relation éducative ; leur traitement par l'élève et l'enseignant, pour des prises de décision provisoires qui installent des situations avant pour but avoué d'aider l'élève à réussir.

Cette évaluation est donc avant tout un état d'esprit, une volonté d'établir une relation d'aide dans une dynamique sans cesse à promouvoir parce que sans cesse menacée par l'esprit de contrôle de l'évaluation sommative.

C'est par exemple, dans ce dispositif, estimer le degré de résistance de tel élève à tel moment à une somme de travail qu'il devrait faire et déterminer cette quantité de travail en fonction de tout ce qu'on croit savoir de lui, compte tenu de la stratégie qu'on a provisoirement décidé de conduire envers lui pour l'aider à aller plus loin. Négocier cette quantité de travail avec lui, ne pas l'imposer, en discuter d'abord et réviser sa stratégie au fur et à mesure qu'on apprend comment il paraît fonctionner en ce moment. Ne pas arrêter et d'engranger sur lui des données hypothétiques et de réajuster les paris, ne pas porter de jugement.

La particularité de ce dispositif de Langue est que les objectifs pouvant toujours se tester tous dans un même produit, les notes peuvent devenir à tout moment des notes-bilans. Ceci permet un gain de souplesse : on ne fait pas de contrôle trimestriel à cause de la proximité des conseils de classe, mais parce que dans le dispositif d'apprentissage on en est à l'étape du contrôle du contrat en cours. Le rythme des contrôles dépend de la classe et non plus d'un calendrier externe.

Il va sans dire qu'un contrôle tous les mois et demi environ permet une activation des apprentissages sur un rythme qui assure au dispositif une mise en synthèse des objectifs qui autrement seraient linéarisés.



4,4,3. Complément au dispositif : les stratégies d'évaluation formative

4,4,3,1 Recueillir des informations sur les élèves : les tâches préliminaires ne sont pas des tests

Pour la prise de notes, il ne s'agit pas en début d'année d'attendre des produits finis corrects. L'enseignant utilisera les signaux oraux guidant les élèves vers l'essentiel de ce qui est dit, en fonction du niveau-classe. Il recueillera des informations sur les techniques acquises ou en voie d'acquisition qui lui permettront globalement pour telle classe de décider de l'importance à accorder à l'apprentissage de cette tâche par rapport à d'autres tâches. Il décidera du rang dans la priorité des tâches, il aménagera ainsi le programme de l'année.

Pour ce qui concerne la tâche de production de texte, l'enseignant recueillera de même des informations sur ce que les élèves réels dont il a la charge maîtrisent, de façon plus ou moins intuitive. Il décidera alors de l'importance relative des outils du narratif. Sans s'enfermer dans une complaisance stricte des acquis, l'enseignant pourra avoir une idée, pour cette classe-là, de la priorité de l'apprentissage de tel outil sur tel autre. Ces tâches n'ont pas besoin d'être dépouillées comme des tests, un enseignant apprend vite à se suffire d'une image globale de la classe et de l'élève. Les produits obtenus ne seront pas l'occasion de repérages fins des manques, des lacunes, sauf en Langue. Ces repérages pourront être faits plus tard dans l'année, c'est pourquoi il est prudent et utile d'archiver ces livrets. Il ne s'agit pas de faire des bilans des acquis mais de recevoir un maximum d'informations provisoires.

Le barème de ces tâches préliminaires peut être allégé si le public concerné est en grande difficulté scolaire. De toutes façons, ces notes ne sont qu'indicatives, ce qui ne veut pas dire qu'elles n'ont aucune utilité : elles servent à établir le rapport aux notes que l'enseignant promulgue. Ces tâches de début d'année sont l'occasion d'instaurer dans la classe les règles du jeu concernant la notation.

4,4,3,2. Correction par l'élève et mise en situation de contrôle

Pour toutes les tâches du premier livret aboutissant au premier contrat, l'élève est de fait en situation de contrôle, c'est à dire qu'il travaille seul, en temps limité, sans aucune aide. L'enseignant doit prendre la peine de dédramatiser cette situation sinon, il risque d'obtenir des erreurs dues à l'angoisse et non pas à des lacunes.

Le jour où on demande à l'élève de corriger sur calque les erreurs repérées par l'enseignant est décisif car la représentation usuelle de l'élève est que son travail est terminé quand il a rendu le devoir. Ici il va comprendre qu'au contraire la partie décisive est postérieure à l'intervention du professeur, puisque moins il réussit à corriger ses erreurs, plus il risque d'avoir des travaux à faire. Il comprend que son travail de correction engage l'avenir et il cherche tout naturellement à se faire aider. C'est une manifestation induite par le dispositif, l'enseignant doit s'interdire d'y céder chez certains élèves des "habitudes de copiage", trop souvent la hantise des enseignants.. Ces élèves n'ont pas l'idée que les travaux puissent s'enchaîner, pour eux, un travail scolaire à peine fait est suivi d'un autre dont ils ne voient pas le lien avec le précédent (si tant est qu'il y ait des rapports visibles), ce sont des habitudes scolaires qui sont ici bousculées par la mise en projet des performances. L'élève entrevoit qu'il va devoir travailler à long terme et non plus pour répondre à des commandes, un peu d'angoisse et autant d'implication en sont les résultats immédiats.

Engager l'élève dans un projet est bien le but de ce dispositif. Se garder donc d'interpréter négativement les réactions des élèves à une responsabilisation dont ils n'ont pas l'habitude.

4,4,3,3. Stratégie de rétention et observation

Ne pas rendre immédiatement le document 17, où sont inscrits les résultats du contrôle, évite de perturber la séance de correction par les notes obtenues. De plus, cela incite les élèves, à l'aide de leur feuille de route, à chercher par eux-mêmes, en lisant vraiment les annotations de l'enseignant, à savoir combien d'objectifs du contrat précédent ils ont échoués et donc combien ils ont déjà d'exercices obligatoires. La stratégie de rétention d'information de l'enseignant met l'élève en situation de développer des stratégies. Mais la majorité des élèves (et notamment les plus faibles, les moins "motivés", qui risqueraient d'être découragés par ce nombre de travaux) ne cherche pas à savoir et n'est pas de ce fait perturbé dans le travail de correction.

Quand un élève devient capable de calculer seul, en regardant les marges de son texte, le nombre d'objectifs échoués, il est en mesure d'en supporter le choc et au contraire c'est qu'il est stimulé pour faire une correction qui lui évitera d'autres exercices. L'enseignant doit observer la réaction de ses élèves pour savoir qui calcule immédiatement le nombre d'objectifs échoués ; ce peut être un signe que l'élève s'est mis en projet. Ce type de renseignement sur le fonctionnement de la motivation de l'élève sera utile pour choisir le nombre et la difficulté des objectifs du contrat suivant.

4,4,3,4 Le choix des objectifs nouveaux : un pari sur les possibles entrevus chez l'élève

La nature des objectifs de langue déterminés par l'enseignant dépend de tout ce que l'enseignant a observé de l'élève depuis qu'il le connaît : son degré de motivation, son appétit de découverte, la quantité de travail qu'il peut fournir et le degré de concentration dont il fait preuve pendant la réalisation des tâches, en bref, toute information sur le personnage scolaire que cet élève joue.

Ces informations n'empêchent pas de se retrouver devant une fausse alternative : l'enseignant veut à la fois détecter des erreurs matricielles (qui génèrent un grand nombre d'erreurs) et donc lourdes à gérer, longues à faire disparaître et en même temps, il veut que cet élève réussisse le plus vite possible pour ne pas le voir se décourager. Là, ces informations (que tout enseignant prend y compris "sans faire exprès") sont utiles : selon la résistance de la personnalité que l'on suppose au travers du personnage scolaire que l'on a vu, on optera pour un objectif "facile" (qui devrait être rapidement maîtrisé par cet élève-là) et deux objectifs "difficiles", ou on optera pour le quota inverse. Ce ne sont pas les contenus seuls qui favorisent le choix par l'enseignant d'une stratégie ou de son contraire, mais bien davantage le pari qu'il fait dans les ressorts vitaux de cet élève. D'autant plus que les erreurs constatées peuvent, malgré toutes les précautions prises, être accidentelles, superficielles, dues à l'angoisse de la rentrée, du contrôle, d'une tâche nouvelle ou d'une tâche trop connue et à laquelle l'élève rattache des représentations d'échec. Le diagnostic que fait l'enseignant est tout relatif, empirique -au bon sens du terme.

4,4,3,5 Négocier les exercices de remédiation

La séance de négociation est la clef de voûte de l'édifice d'apprentissage présenté. L'enseignant, comme depuis le début du dispositif, doit afficher une attitude ouverte de communication, dans une relation d'aide à l'élève : une attitude formative, et ne pas imposer ses décisions.

Il s'agit bien d'une situation de négociation : les enjeux des deux partenaires sont contradictoires et ils doivent trouver un compromis pour que cesse le conflit ; l'élève a comme objectif de faire le moins d'exercices possible et l'enseignant a comme objectif d'armer le mieux possible cet élève pour qu'il réussisse et donc de donner un maximum d'exercices. Il leur faut composer.

Sachant que l'efficacité d'un exercice de remédiation pour faire disparaître une erreur dépend avant tout du degré de déplaisir que l'élève accrochera à sa réalisation ; sachant que l'élève seul peut en définitive savoir combien de temps il peut consacrer à un travail utile, un travail de révision de règles déjà apprises, et ayant comme objectif final que l'élève prenne ses responsabilités et les assume, l'enseignant doit pouvoir prouver la nécessité des exercices qu'il prescrit ; il s'agit bien d'une séance d'apprentissage de l'argumentation.

On ne peut pas vouloir à la fois des élèves autonomes et ne jamais les mettre dans des situations de choix, les traiter comme des patients : l'élève doit être partie prenante dans la quantité des remèdes d'abord, puis il participera à la nature même des remèdes quand il viendra de lui-même demander des exercices.

4,4,3,6. Le partenariat

Aucune méthode ne réussit à tous, on le sait. Le remède peut à la limite ne pas être pertinent au mal véritable parce que ce mal peut soit concerner un autre organe que celui que l'enseignant a diagnostiqué, soit n'être que passager, on vient de le voir. De la même manière, la composition du remède que l'enseignant va prescrire en déterminant la nature des objectifs n'est que supposée être pertinente à ce mal. L'état actuel de la didactique du français ne permet pas de s'illusionner sur la remédiation, elle ne permet pas d'envisager des bénéfices automatiques. Un exercice prescrit et correctement effectué ne provoquera pas forcément la disparition de l'erreur. Ceci étant dit, n'empêche pas de chercher à cerner la cause des erreurs, à identifier les notions mal maîtrisées et celles à la source de cette mauvaise maîtrise. Pour cela il faut bien essayer de comprendre le fonctionnement de cet élève et donc de prévoir des exercices qu'on espère adaptés. La recherche de cette adéquation constitue justement ici l'apprentissage, d'approximations en approximations, élève et enseignant s'approchent de la source de l'erreur : il faut l'humilité de

l'enseignant, mais aussi de la persévérance et surtout un dialogue avec l'élève concerné, réel partenaire.

4,4,3,7. L'élève demandeur d'apprentissages

Avant le contrôle il est demandé à l'élève un auto-bilan sur ce que les travaux lui ont appris : "saurai-je employer tous les objectifs de mon contrat ? Saurai-je les repérer dans mon texte ? ". Cet auto-bilan peut être institutionnalisé dans la classe en le faisant faire par écrit, individuellement comme un contrôle. L'enseignant alors le ramasse, l'analyse et en tire les conclusions. Ou bien on peut le conduire sur un mode plus convivial, oralement en grand groupe, en petit groupe ou individuellement.

Le but est de rendre l'élève responsable de ses performances, de l'associer au dispositif en lui demandant de proposer des solutions pour améliorer son apprentissage ; plus de temps ? d'autres exercices ? Une séance en petit groupe avec un camarade moniteur ? Un panneau des suggestions peut être affiché dans la classe pour décider des solutions trouvées. Il s'agit de faire, petit à petit, que l'élève de lui-même vienne demander des exercices.

C'est alors que peuvent se mettre en place des groupes de besoin : ces regroupements temporaires d'élèves par similitude d'erreur pour mettre à jour les actions à faire pour atteindre l'objectif, l'algorithme de résolution, pour faire prendre conscience de l'action mal maîtrisée et qui provoque l'échec. Ces groupes de besoin peuvent être organisés dans la classe, mais on peut aussi profiter des possibilités offertes par les emplois du temps souples (voir instructions officielles) pour organiser ces ateliers temporaires de remédiation avec un autre enseignant prestataire de service dans cette classe. Une autre relation, d'autres interrelations entre cet élève et cet enseignant, un autre regard, un autre vocabulaire sur les mêmes contenus peuvent aider l'élève.