DEUX ÉTAPES D'UNE MEME CARTE D'ÉTUDE (SIXIEME - TACHE n° 1 : «ACTUALISER UN TEXTE NARRATIF»

Document n° 6

Première carte fabriquée pendant la phase d'orientation

ACTUALISER UN TEXTE NARRATIF		Première carte d'étude
Critères de réalisation		critères de réussite
- conserver le schéma narratif du texte de départ		pas d'erreur sur le contenu des 5 étapes
-conserver les élemants consti tutifs du genre du texte de départ		présence de tous les éléments
- traduire en français d'aujourd'hui les éléments réemployés		traduction fidèle
- conserver les possibles narratifs du texte de départ		présence d'une améliora. tion (ou d'une dégradation) du sort du héros comme dans le texte de départ
- changer les lieux, l'époque, les instruments		changements obligatoires chaque changement doit être plausible le rapport entre les éléments changés doit être équivalent à celui du texte de départ
_ moderniser le texte		développer un même champ lexical de façon cohérente le niveau de langue choisi doit être pertinent aux personnages du texte actual -sé

Conditions de réalisation

Indiquer les références du texte choisi
faire le schéma narratif du texte de départ
repérer et délimiter dans le texte de départ les élemnts du genre

Seconde carte revisée au cours de la phase d'exécution

Pour actualiser un texte narratif	NOM	6•
Tâche I	Carte	page I

I Mon texte : procèdures de synthèse

	réalisation		réussite
I	CONSERVER :		
	I,I le nombre des lieux I,2 le nombre des actants I,3 le nombre des actions	a b c	pas d'oubli pad d'ajout pas d'invention
	2 la durée (temps de l'horloge)	a	identité explicite ou implicite
	3 les possibles narratifs réalisés	a b	graphes identiques champs lexicaux pertinents aux processus
	4 le narrateur (la voix)	a	même pronom de conjugaison pour désigner le héros
	5 les éléments du genre (si c'est une fable, conserver la moralité)	a b c d	pas d'oubli pas d'ajout pas d'invention pas de mélange d'éléments de genres différents
II	MODERNISER :		
	I les caractèrisations : I,I des lieux : nature I,2 des personnages : identité et instruments I,3 du temps (époque)	a b c	plus récents que dans le texte-support pas d'oubli rapports entre ces caractèrisations identiques aux rapports présents dans le support
	2 l'expression, le "style" : 2,I traduire les mots vieillis	a	traduction fidèle
	2,2 traduire en prose si le support ne l'est pas	a	registre de langue pertinent aux actants transposés
	2,3 exprimer le schéma narratif: organiser les unités signifiantes	a	ne pas imiter phrase après phrase
III	TRANSPOSER :		
	I les actants du texte-support	a b c	pas d'oubli, ni d'ajout ni d'invention correspondance un à un entre le support et le texte actualisé équivalence des rapports entre eux, avec le support

Actualiser un texte narratif -carte page 2

réalisation		réussite	
		d	pertinence au genre
	2 transposer le schéma narratif du texte-support	a b c	pas d'oubli, ni d'ajout, ni d'invention correspondance un à un des éléments du schéma équivalence des rapports entre les forces
	3 les caractérisations ; 3,1 des lieux (valeur pour le héros) 3,2 des personnages (caractère _portrait)	a b c	correspondance un à un équivalence des rapports pertinence au genre

II CONDITIONS DE REALISATION

I INTERNES à la logique de cette tâche, pour les essais :

I ANALYSE (préalable) du texte-support :

1. Faire le schéma narratif et le graphe des possibles réalisés du texte-support
2. Faire son tableau des actants
3. Compléter : ce texte appartient au genre .... Je relève ces indices qui le font penser : .....
4. Compléter :
   j'identifie les caractérisations :

a) des personnages :

actant	identité	portrait	trait de caractère

b) des lieux :

nature	valeur (+ou-) pour le héros

c) du temps :

époque de l'histoire	durée

II PLANIFICATION : mes choix de réalisation :

prévoir pour mon texte actualisé :

Actualiser un texte narratif -carte suite 3

a) donner le schéma narratif et le graphe des possibles réalisés prévus pour le texte actualisé
b) donner son tableau des actants
c) donner la liste des lieux (nature)
d) donner l'époque
e) le pronom que j'utiliserai pour désigner le héros
f) la liste des mots vieillis que je traduirai

II Conditions de réalisation externes à la logique de la tâche

1 Impositions :

venir chercher un texte-support différent à chaque essai
suivre pour recopier les contraintes d'ordre de présentation des essais d'expression écrite

2 Impositions venant du secteur Ecrire :
copie (essai A3) complète
sauter des lignes - alinéas marqués - à l'encre - écriture lisible
3 connexion avec le secteur Langue : aucune erreur tolérée sur tes contrats d'ortho., gram., conjug (c)

B Objectifs d'évaluation du professeur :

I. Tu dois être capable de respecter l'ensemble des conditions de réalisation

2. d'écrire une histoire cohérente (sans rupture ni invraisemblance)

3. de formaliser ton expression en utilisant les outils, les modèles, les boites à outils pour le narratif

4. de planifier ton expression : les éléments que tu prévois d'employer doivent être présents dans ton texte

5. d'auto-évaluer ta démarche de production et ton produit fini
6. de gérer dans cette réalisation la norme de la langue française.

• des observations des comportements pendant la réalisation du produit (26).

– favoriser la maîtrise de l'apprenant sur ses propres performances en lui communiquant les grilles d'observations, en utilisant avec lui les observables pour révéler des domaines d'erreurs, réajuster le plan de formation après chaque essai, donner à gérer le bilan de ses travaux : permettre à l'apprenant de se décentrer par rapport à son apprentissage.

Donc, l'enseignant doit mettre en place et gérer un travail différencié, prendre le statut d'auxiliaire dans la formation (en utilisant le renforcement positif des réussites) et s'avouer engagé lui aussi dans un processus de régulation dont la CE sujette à réajustements, sera le signe.

Il est pensable d'arriver à ce moment-là à différencier le contenu de la carte d'étude qui deviendrait individuelle, en y ajoutant les objectifs d'apprentissage prioritaires que les erreurs auront rendus nécessaires.

c) Statut de l'objectif d'apprentissage

L'objectif d'apprentissage peut porter sur :

– La logique de la tâche :

• sur un critère de réalisation de la CE, incorrectement utilisé et qui devient l'objet d'une tâche particulière, simple ou incomplète (dont on n'exigera qu'une partie, celle correspondant à l'opération non réussie).

• sur un critère de réussite dont le repérage et la reconnaissance pose problème, aussi bien certains critères de Langue, que des critères plus «subjectifs» (?) comme la notion «d'idée essentielle».

• sur un critère d'analyse du support, que l'erreur vienne de l'utilisation défectueuse d'un outil didactique, ou (et cela n'est pas rare) que l'outil correctement prévu ne soit pas effectivement employé dans le produit.

– Les conditions de la production :

• une condition de réalisation propre au secteur d'activité (exemple : Ecrire implique toujours une écriture lisible ou des alinéas marqués) ; ces erreurs peuvent venir de savoirs non acquis, comme la notion de paragraphe.

– La situation de communication :

• les critères de Langue par rapport à la norme linguistique dont la réussite n'est pas directement liée à la logique de la tâche (les accents, l'accord des participes...) et dont la liste individuelle constitue le programme de Gestion de la Langue de chaque élève. (Doc. n° 7)

La remédiation visera donc à faire disparaître ces erreurs : il ne s'agit plus d'accumuler des savoirs dans l'espoir d'aboutir mécaniquement à la norme sociale, il s'agit de gérer cette norme par des apprentissages spécifiques.

Pour se rapprocher le plus possible de la réalité de l'apprenant, l'on partira de ses erreurs pour orienter l'apprentissage sur tel ou tel micro-objectif, en mettant en place les conditions d'une auto-évaluation et le contrôle continu. Les élèves seront regroupés temporairement non pas en fonction de leur «niveau» (?) ; mais en fonction du domaine d'erreurs, le temps de la réalisation de travaux que l'on ne peut assimiler aux anciens travaux de «soutien» car tous les élèves y seront soumis, à leur tour. Le réinvestissement sera testé à chaque fois dans des situations de communication écrites ou orales.

Pour la remédiation, toutes les méthodes semblent utiles : les fiches fabriquées à l'avance, regroupées dans une sorte de bibliothèque de classe d'objectifs d'apprentissage, doublées de fiches-réponse, rendent évidemment service à l'enseignant qui doit faire face à une variété

Document n° 7

En grammaire, orthographe et conjugaison, je travaille :

NOM :

(c)
Gérer la Langue

LISTE (c) - TABLE DES MATIERES

page 1

Ordre	code	travaux - titres	documents nécessaires	fait	corr.	visé
1	c1	variation en genre du nom	fichier c1	+	+	
2	C_2	le participe passé avec être	ORTH. 6ème	+		
3	C_3	Apprendre - comprendre	fiche C3A/12			
4	C_2	Chiffres ou lettres ?	fiche C2/16			
5	c1	la pronominalisation	fiche C1, I, 3			
6	C_2	-é ou -er ?	C2/17			

objectifs "à risques".

Contrat personnel (c)

gram. C1	ortho. C2	conj. C3
1	4	3
	6	

↑ centrations
Contrôle continu

importante de travaux. Mais l'utilisation simultanée et comparative de plusieurs sources d'informations (de manuels par exemple) est aussi utile ; de même que la communication directe d'une «mini» carte d'étude suivie de son appropriation en corrigeant des devoirs ou exercices à erreurs... dans la mesure où il est toujours fort délicat en face d'une erreur de diagnostiquer sa source en l'absence surtout d'aide de l'apprenant qui verbaliserait son problème (ce que l'on peut solliciter, bien sûr), il semble que varier la gamme des exercices, des approches, des angles de prise de vue permette – (mais il faut bien l'avouer, on ne sait trop comment) à l'apprenant de s'auto-corriger. Du temps et une stratégie pédagogique ne considérant jamais l'erreur comme une faute mais toujours comme le signe d'un besoin (27), sont des auxiliaires précieux dans cette étape fort délicate aujourd'hui et qui le restera tant que des équipes ne feront pas circuler des cartes d'études de tâches de langue à partir de vraies erreurs, de vrais élèves.

G. Nunziati pose dès ce moment-là le problème du barême qui n'est pas une distribution des points par question posée, «mais l'attribution d'une partie des points qui composent la note maximale aux divers critères de réalisation» (28). Cette répartition devant «respecter la valeur hiérarchique des critères qui est relative aux objectifs, et aux moments de l'apprentissage» (28). Le critère ne prend donc de valeur pour la notation que par rapport aux objectifs que l'on poursuit, or en phase d'exécution il s'agit «d'accélérer les processus d'acquisition» et donc la note «prend une valeur relative» (28).

9. La phase de contrôle : régulation et bilan

Cette dernière phase du dispositif pose le problème de la «greffe» de l'évaluation : J. J. Bonniol insiste sur la nécessité de la hiérarchie des critères de réussite qui doit être fondée sur la «pertinence avec des objectifs plus généraux»... (29) car «l'objectif final d'un apprentissage dépasse le produit attendu lors de l'épreuve finale il concerne *les capacités de faire*, les comportements actualisables dans d'autres situations que l'épreuve finale» (29). Et de conclure qu'«il apparaît de bonne méthodologie de construire les épreuves finales en fonction des critères opérationnels» (les critères de réalisation) «dont *la maîtrise* est nécessaire pour que des capacités se développent, plutôt que de centrer les apprentissages sur des critères de «bons produits» (29).

Donc, ce qui importe dans le test final de contrôle ce sont bien les critères de réalisation, les procédures, les algorithmes de résolution, les opérations que la tâche support d'apprentissages a mis en jeu. Mais pour arriver à centrer l'apprentissage sur ces opérations, sur ces savoirs procéduraux et leur transfert, il faudra aussi faire porter l'apprentissage sur la reconnaissance par l'apprenant des signes de réussite, puisque c'est au travers de ces critères portant sur le bon produit que l'élève remontera jusqu'aux opérations. Et c'est à ce travail d'explicitation des procédures que l'auto-évaluation «en tant qu'outil de formation» (30) et en tant qu'«objectif d'apprentissage» (30) devra jouer un rôle de premier plan.

M. Genthon pose le problème de la décentration de l'élève par rapport à sa tâche, décentration subordonnée à la maîtrise des critères : «Ils ne pourront, sans doute, prendre ce recul que s'ils ont acquis la maîtrise de ces outils d'évaluation, que s'ils se sont approprié ces critères. Pour cela, ils doivent être amenés à les utiliser dans un certain nombre de situations, d'exercices que leur proposent les enseignants, comme le suggère G. Nunziati lorsqu'elle insiste sur la distinction entre écouter et faire» (30). En phase de contrôle, l'auto-évaluation comme outil de formation permet aux élèves «d'analyser et de rectifier leurs évaluations et leurs auto-évaluations» (30). L'enseignant se fixe comme objectif «d'amener progressivement les élèves à l'auto-évaluation (...) sans nécessité d'impulsion extérieure» (30), de parvenir «à la mise en œuvre par les élèves d'un fonctionnement autonome» (30) dans le contrôle de la réalisation des tâches, et pour cela il privilégie l'apprentissage de l'évaluation.

Enfin, dans cette phase de contrôle, l'auto-évaluation «peut prendre la statut d'objet d'évaluation» (30) et devenir «un agent de régulation» qui intervient «dans deux boucles :

l'une concerne la régulation par les élèves de leurs statégies propres de réalisation, l'autre la régulation par les enseignants de leurs stratégies pédagogiques» (30).

Rappelons qu'il s'agit d'une dominante ; ces objectifs étaient déjà présents dans les deux phases antérieures mais ils prennent en phase de contrôle une prégnance qu'ils n'avaient pas jusque là.

10. Evaluation formatrice et programmation

Ce souci de réguler les stratégies mises en jeu dans l'acte pédagogique (et de la part des deux partenaires du contrat pédagogique : élève et enseignant, formé et formateur) éclaire d'un jour nouveau le problème de la programmation a priori.

Ainsi de la carte d'étude : l'outil fonctionne, nous l'avons dit, sans être totalement juste ou complet, mais il faut bien dire que l'on est toujours à la recherche d'un outil juste et complet, quand on veut qu'il soit fonctionnel !

Si la carte d'étude n'a pas à être «parfaite», son exhaustivité et sa justesse sont néanmoins des vecteurs qui orientent l'action et de l'enseignant et de l'élève. Mais cela fonctionne *dans la classe.* A cause de la nécessaire contribution de la logique de l'apprenant à la logique de l'expert, la CE, par exemple, mais aussi les autres objets d'apprentissage, n'ont pas besoin d'être programmés à l'avance dans tous leurs détails. Ce que l'enseignant a choisi avant le cours ce sont les objectifs généraux de la formation, en droite ligne avec les objectifs institutionnels, cela va de soi, mais pas le décompte des objectifs pédagogiques : c'est la réalité de la classe qui les fera apparaître, en tous cas leur ordre, leur succession dépendra des régulations successives que l'enseignant et l'élève auront faites.

De même, la CE, par exemple, n'a pas à être «parfaite» pendant l'apprentissage car elle n'est qu'un plan de la base d'orientation que l'apprenant est en train de se construire. Ni après l'apprentissage, d'ailleurs : elle n'est que le reflet du modèle de référence qui a fonctionné pour ce groupe précis, à une époque donnée et, comme tout modèle de référence, il est susceptible d'évoluer et même, on attend de l'élève qu'il le critique, le dépasse en bâtissant son propre modèle de référence.

La CE n'est alors qu'un témoin de l'effort d'explicitation à la fois de la norme de réalisation de la tâche en termes transférables, et du contrat didactique du groupe qui l'a construite, utilisée et évaluée.

Cela devrait déculpabiliser les enseignants qui voudraient d'abord savoir «bien faire» avant de démarrer des dispositifs généraux d'évaluation formatrice et qui risqueraient fort de ne jamais se lancer. Car si l'évaluation formatrice est une «voie didactique» il ne faudrait pas, comme il est arrivé avec la Pédagogie par Objectifs, sur le terrain, que le désir de technicité, de «faire scientifique» n'en vienne à dessécher les pratiques enseignantes et par là dénature ses concepts fondamentaux.

Il faut s'y résoudre : on n'évalue pas un enseignement sur la seule technique qu'il utilise mais sur la pertinence de cette technique aux objectifs globaux poursuivis d'une part, et aux hypothèses didactiques qui fondent cette technique, d'autre part. Or, l'évaluation formatrice pose une série d'hypothèses de travail, certes encore insuffisamment testées, mais qui ont le mérite d'ouvrir une voie nouvelle.

L'évaluation formatrice n'est pas (ou n'est pas encore?) une simple méthode pédagogique supplémentaire : elle permet telle qu'elle est aujourd'hui d'utiliser ponctuellement l'ensemble des modalités pédagogiques comme auxiliaires (travaux en groupe – apports exponentiels – questionnaires inductifs – monitorat... avec une affinité particulière pour le Travail Autonome).

C'est que l'évaluation formatrice implique encore des choix de la part du praticien ; le chercheur, lui, doit d'ores et déjà se méfier de ne pas privilégier le corpus théorique et le figer de telle façon qu'il ne laisserait plus qu'une seule série d'applications possibles sur le terrain.

L'évaluation formatrice, notamment par la place qu'elle donne aux différentes logiques de la formation, explique que la rationalisation par le maître ne soit pas suffisante pour assurer au plus grand nombre d'élèves le passage des opérations d'analyse aux opérations de synthèse.

Nous posons donc comme hypothèse de travail que par un dispositif pédagogique mettant en œuvre les principes didactiques de l'évaluation formatrice (et plus particulièrement la constitution d'une base d'orientation rationnelle par l'analyse de tâches faites avant de produire), on favorisera la rationalisation par l'élève lui-même des modèles qu'on lui a proposés (tableau des actants, schémas, narratifs, possibles narratifs). on attend que ces modèles soient, par lui, transformés, que leur formalisation devienne plus opérationnelle, que l'on passe de modèles de lecture à des outils pour l'analyse et pour l'écriture. Enfin, cette rationalisation se faisant par des tâches d'évaluation, devrait occasionner la planification par l'apprenant de stratégies d'apprentissage individualisées, et l'établissement de contrats avec le maître sur le déroulement même de l'apprentissage.

NOTES

(1) Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue,* Coll. E. S. F., Paris, 1979.
– Landsheere V., G., *Définir les objectifs de l'éducation,* P. U. F., Paris, 1982.
(2) Vermersch P., «analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement», dans *Bulletin de psychologie,* n° 343, 1979.
(3) Bruner J.-S., *La pédagogie de la découverte,* sous la direction de Lee S. Shulman et Evan R. Keislar, E. S. F., Paris, 1966.
– Allal L., *Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application.* Institut Romand de Recherches et documentation pédagogiques, Neufchâtel, 1978.
– Cardinet J., *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée,* Institut Romand, Neufchâtel, 1977.
(4) Talyzina (sous la direction de), *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance, Perspectives soviétiques,* Presses Universitaires de Lille, Lille, 1980.
(5) Galpérine, «Formation par étapes des actions et des concepts» dans *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance.* op. cit. note 4.
(6) Galpérine, op. cit. note 5 (p. 182).
(7) Amigues R., «Tout ce que vous voulez savoir sur l'évaluation formative et que vous n'osez pas demander» dans Collège n° 2. op. cit. dans la note 21 de la partie I.
(8) Eléments de docimologie, Fascicule n° 3, l'Evaluation formative, op. cit. dans la note 19 de la partie I.
(9) Nunziati G., «Evaluation formative et réussite scolaire» dans Collège n° 2, p. 18., op. cit.
(10) Collège n° 2, p. 33. op. cit.
(11) Collège n° 2, p. 34. op. cit.
(12) Bonniol J.-J., Combinatoire d'opérations et tâche complexe, communication orale, Université d'été de Marseilleveyre, 1985.
(13) Op. cit. en 5. (p. 183).
(14) Collège n° 2, op. cit. (p. 34).
(15) Talyzina, op. cit. (p.15).
(16) Talyzina, p. 16, op. cit.
(17) Galpérine, p. 169, op. cit.
(18) Galpérine, p. 180, op. cit.
(19) Galpérine, p. 182, op. cit.
(20) Amigues R. Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action (...) Thèse 3e cycle, Aix 1982.
(21) Nunziati G., op. cit. et Amigues R., cours de Sciences de l'Education, Opérationalisation des objectifs, 1984/85.
(22) Vermersch op. cit.
(23) Vermersch. op. cit. note 2.
(24) Galpérine, p. 172. op. cit.
(25) Nunziati G., op. cit. (p. 63).
(26) Vermersch P., Méthode d'observation, atelier de l'Université d'été, communication orale, 1985.
(27) Zuin M., *Evaluation formatrice et performance des élèves,* Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, Aix-en-Provence, 1985. «L'erreur en évaluation formatrice a un statut privilégié...» p. 30
(28) Nunziati G., op. cit. (p. 36).
(29) Bonniol J.-J., «Régulation et bilan : les deux objectifs de l'évaluation en interaction», dans Collège n° 2, p. 38, op. cit.
(30) Genthon M., «Places et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage», dans Collège n° 2, p. 41. op. cit.

III *dispositif et rationalisation*

«Le rapport entre maître et élève est un rapport Actif de relations ***Réciproques*** et par conséquent chaque maître est toujours un élève et chaque élève un maître»

Gramsci, *Introduction à l'étude de la philosophie*

• **LE DISPOSITIF, VARIABLE COMPLEXE**

Il a donc été mis en œuvre le dispositif d'évaluation formatrice auparavant décrit. Nous avions un schéma de la succession des stratégies d'apprentissage, assez précis pour les phases un et deux, d'orientation de l'action et d'exécution. Il était prévu en phase trois, de contrôle, de faire appel à l'apprenant pour faire un bilan et planifier avec lui, de façon individualisée, ce que serait cette phase trois et ce que deviendrait le dispositif de la tâche suivante. Il s'agit donc plus que d'une régulation, d'une participation active et effective de l'apprenant au *processus d'apprentissage*. On escomptait passer des *contrats* sur les stratégies d'apprentissage.

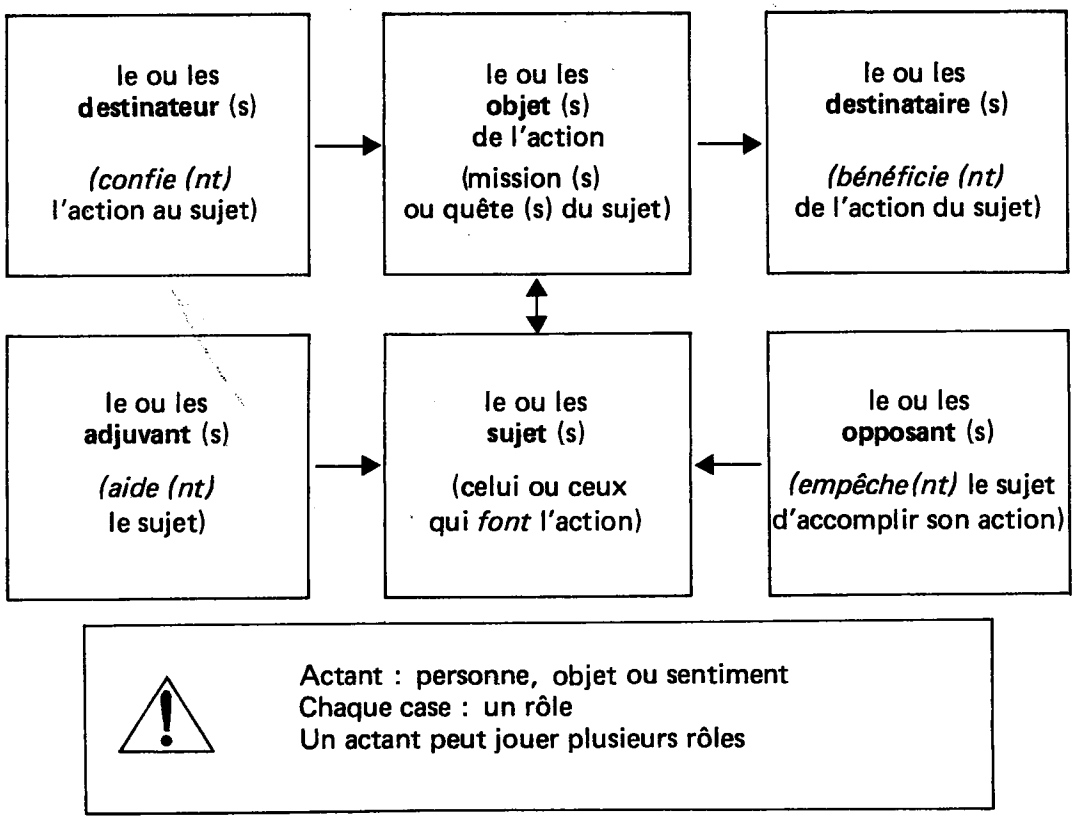
A. DES MODELES AUX OUTILS

1. Le tableau actanciel

Le tableau actanciel est donc devenu :

L'intrigue	Nom élève	Classe
	Boîte à outils	A 2, page 1

1. Le rôle des personnages par rapport à l'action *des actants*



Il est apparu que le modèle induisait les élèves à faire des erreurs : le nom des rôles qui était signalé au singulier collectif incitait les utilisateurs du tableau à ne rechercher dans le texte analysé ou produit qu'un seul actant par case. Même quand le singulier collectif a été expli-

TEXTE NARRATIF A SUJET DOUBLE

Document n° 8

H161

60

le renard et le singe

Il était un renard,
un renard affamé
qui découvrit un singe
et se pourlécha les babines.

— Bonjour, ami singe!
viens donc, dans mes mains,
allons! je t'ai choisi
pour te dévorer.

— Silence! Voici le jaguar,
derrière toi, qui te guette.
Le renard se retourna
et le singe disparut.

Furieux, le renard
partit chercher le singe
et après cinq jours
il le retrouva.

Mais, le singe, agile,
voyant son ennemi,
s'appuya sur un mur
très adroitement.

— De toute façon
je te dévorerai.
Et tu ne pourras
échapper à nouveau.

— Le mur va nous écraser
et nous mourrons tous deux.
Je vais chercher une poutre,
mets-toi donc à ma place.

Peureux, sur le mur
le renard s'appuya;
mais, le singe
ne revenait pas.

Le renard affamé
l'attendit en vain,
et glapissant, en colère,
il partit à sa recherche.

— Bonjour, singe, maintenant
tu vas recevoir une bonne leçon!
Ma faim est trop grande
et tu es trop savoureux!

— Mais, tous me disent :
« ta maigreur te déchire ».
Si je n'ai guère de chair,
comment te rassasier?

À cet arbre, là-bas,
laisse-moi grimper,
tout juste deux fruits
je vais y manger.

— Vas, monte et mange
et redescends de suite.
Il grimpe et un fruit
il lui lance dans l'œil.

Le renard est aveugle
et le singe prend la fuite.
Cinq jours passent
et il le retrouve.

Et le pauvre singe
se mit à creuser :
— On dit qu'il va pleuvoir du feu.
Je le tiens de l'aigle.

Dans ce trou profond
je vais m'ensevelir
et quand le feu aura passé
j'en ressortirai.

Voyant dans le ciel
quelques nuages colorés,
craintif, le renard
crut que c'était vrai.

— Le trou qui est creusé
doit être pour moi.
Le nuage de feu, là-bas,
est déjà sur ma tête.

Très pressé, le singe,
se mit à l'ensevelir
et, l'ouvrage accompli,
il se mit à danser.

- Anonyme -

cité, cette erreur a persisté. Ainsi l'ordre de présentation, l'ordre d'apparition dans l'apprentissage s'est révélé un facteur très important, ce qui reste imprimé est ce que l'on s'est représenté au début de l'apprentissge, la régulation qui a suivi a mis énormément de temps à agir d'une façon correctrice. *Le premier est donc le prégnant,* voilà qui devient un argument pour mettre d'abord les élèves en état d'évaluateur, c'est-à-dire de travailler avec eux, de façon délibérée, déclarée, sur la représentation de la tâche.

L'analyse des erreurs des élèves a fait aussi apparaître la nécessité de distinguer héros et sujet de l'action : dans la mesure où pour le même texte il peut y avoir un sujet double mais un seul héros, les deux termes ont intérêt à être distingués. Ainsi dans la fable d'Amérique du sud, *Le renard et le singe,* (voir document n° 8) le sujet de l'action est le couple renard-singe, alors que le héros est celui qui réussit l'action, donc le singe. Ne plus employer comme synonymes ces deux termes a été d'un rendement pédagogique important.

Le sujet de l'action n'est pas forcément le seul héros de l'histoire, c'est celui ou ceux *qui accomplissent* l'action. Ceci pose le problème de la soi-disant simplification du langage didactique : à refuser l'appareillage lexical de l'analyse littéraire pour ne pas employer de mots «difficiles» (C'est ainsi que l'on voit Auxiliaire au lieu d'Adjuvant, ou Bénéficiaire au lieu de Destinataire : est-ce réellement moins compliqué ?), à refuser le méta-langage, on en vient *sans s'en rendre compte* à employer des mots approximatifs qui *provoquent des erreurs chez les élèves.* Il faut donc être sans cesse vigilant sur les termes qu'on emploie comme des synonymes parfaits qui ne présenteraient que des nuances de sens si infimes qu'un enfant de sixième n'en aurait cure. «Il n'y a pas de synonymes en français», disait l'un de mes professeurs de Lycée ; c'est vrai. Alors, appelons un chat, un chat. Nous avons donc été amené à redéfinir tous les actants.

Autre source d'erreurs : les flèches. La première manipulation des outils n'avait pas assez exploité les rapports entre les rôles, aussi les élèves ont-ils dans leur première production, juxtaposé les actants sans se soucier de la cohérence des rôles qu'ils avaient énumérés. Le résultat est un texte comportant des ruptures, des incohérences de la logique narrative.

2. Le schéma narratif

Les mêmes erreurs se retrouvent :

– la force 3, (forces dynamiques) bien que présentée au pluriel se réduisait à une seule action. Le fait d'avoir fait apparaître sur le modèle *les épisodes 3a, b, c...* a permis de faire une analyse plus fine des textes, et d'utiliser plus facilement les schémas emboîtés (où la force 3 est un schéma quinaire). On a donc distingué les étapes de l'action, des épisodes.

– la symétrie des forces 1-5, 2-4 a été lentement acquise car, là encore, la découverte des outils n'avait pas assez insisté sur ces rapports qui paraissaient subalternes. Or, il s'est révélé que les textes qui l'utilisent sont d'une teneur narrative bien supérieure.

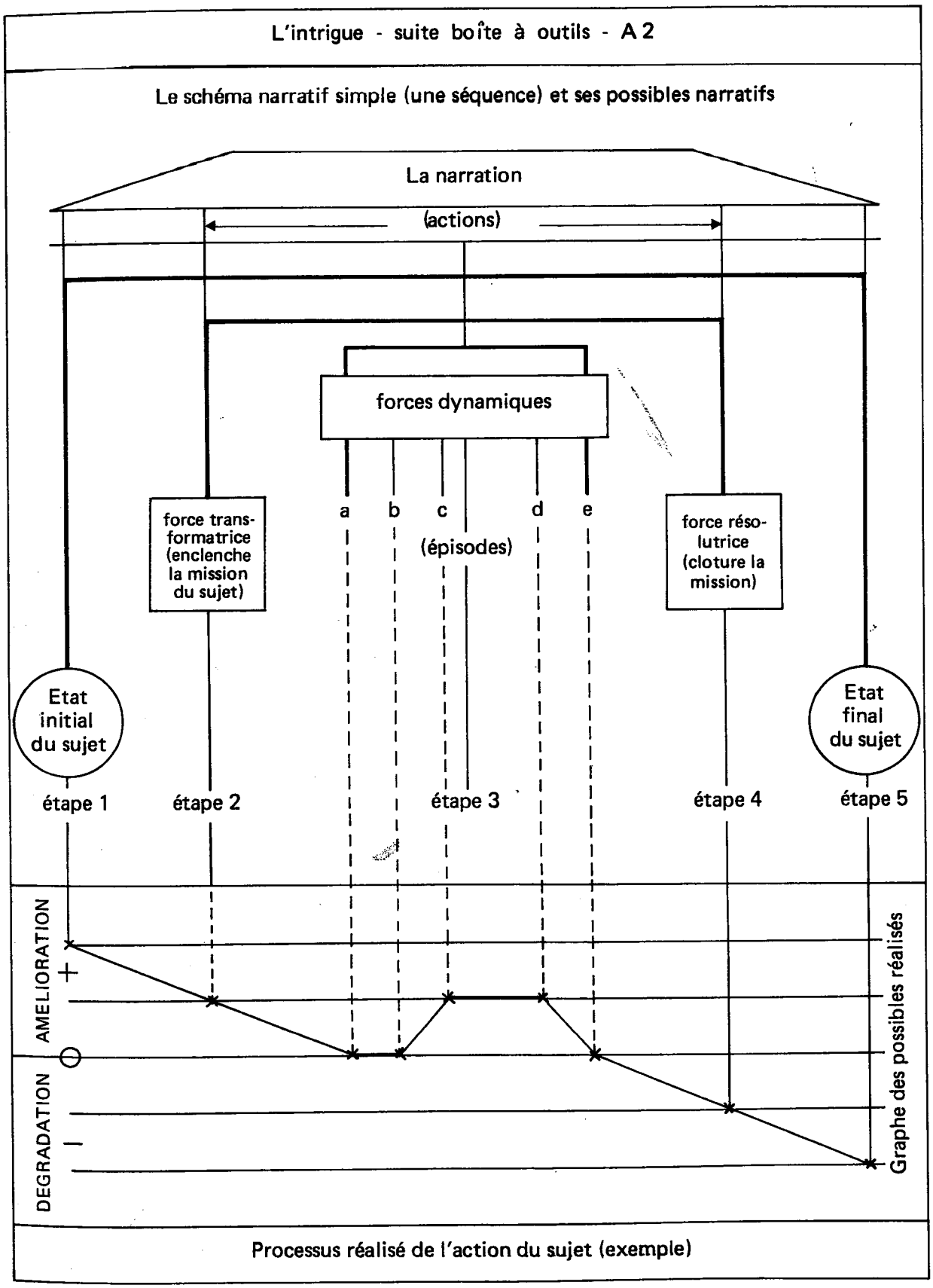
3. Les possibles narratifs

La formalisation utilisée faisait déjà le lien entre les forces du schéma narratif et les possibles (les numéros correspondaient). La classe a fini par fondre le schéma narratif et les possibles narratifs en un seul outil beaucoup plus commode qui rend compte du processus *réalisé* de la mission du sujet : c'est une actualisation du modèle à l'origine proposé. Les élèves ont décidé que représenter les choix que l'auteur faisait en réalisant son texte, était de cette manière beaucoup plus visible.

L'outil ainsi construit insiste sur les rapports de symétrie, et horizontaux d'une force à l'autre, et verticaux d'une force à son degré de réalisation ou d'échec.

Quand le texte comporte deux sujets on ajoute un graphe des possibles narratifs sous le premier.

Schéma et possibles narratifs sont donc devenus :



4. Mise à jour d'une carte d'étude pour l'analyse de l'intrigue

Les régulations successives ont permis de déterminer les critères de l'emploi de ces outils, instruments d'auto-évaluation pour l'analyse de l'intrigue. Cette carte d'étude est soumise aux mêmes conditions que les autres : c'est le résultat du travail de la classe, l'opérationalisation en cours pour une deuxième année d'évaluation formatrice devrait permettre d'expliciter d'autres opérations inhérentes à l'emploi en analyse de ces outils.

L'intrigue dans un texte narratif		Nom élève	Classe
Critères d'évaluation pour l'analyse		Carte d'étude	A2 page 1
Opérations		Signes de réussite	
	I. Analyser avec le tableau actanciel		
1	Déterminer le héros puis sa mission puis les autres rôles.	a	pas d'oubli d'actants : complétude
2	Tenir compte des sentiments, des objets qui peuvent être aussi des actants.	b	pas d'invention : tous les actants repérés doivent être présents dans le texte
3	Un même actant peut jouer plusieurs rôles. Le même rôle peut être tenu par plusieurs actants	c	rôles exacts : que chaque actant soit à sa place dans le tableau
		d	si le sujet est double, présence de diagonales
		e	si plusieurs héros, présence de plusieurs tableaux
	Conditions de réalisation — internes	a	pas de phrase, sous forme de notes
		b	présence du nom des cases et des flèches
		c	respect de la place des cases
	— externes	a	traits à la règle
		b	écriture lisible
	II. Analyser avec le schéma narratif		
1	Ne pas forcément suivre l'ordre du texte : c'est une reconstitution de la chronologie narrative	a	schéma complet : au moins cinq unités reconstituées
2	Suivre le sujet-héros. Si plusieurs héros, faire plusieurs schémas en parallèle	b	forces 1 et 5 : des états forces 2 - 3 - 4 : des actions
3	Isoler des unités de sens (les forces)	c	contenus des étapes pertinentes au texte :
4	Chercher les rapports de symétrie (identité ou opposition) entre les forces 1 et 5 puis entre 2 et 4 et entre le premier et le dernier épisode de la force 3	c'	— pas deux étapes du texte en une force du schéma : pas de collision
		c''	— pas une étape du texte en plusieurs forces : pas de dissociation
		d	— pas de contre-sens sur l'essentiel : pas d'accessoire sur le schéma
		e	— pas d'oubli de l'essentiel
		f	— pas d'invention
	Conditions de réalisation : — internes	a	ne pas recopier le texte, écrire avec tes mots
		b	sans faire de phrase
		c	présente du nom des forces
	— externes	a	traits à la règle
		b	pas d'oubli de traits verticaux
		c	reproduction des symboles (ronds-carrés-rectangle)
		d	lisibilité de la présentation

Opérations		Signes de réussite	
	III. Analyser avec le graphe des possibles narratifs		
1	Déterminer le degré de bien-être ou de malaise du héros à la force 1 et la force 5 en repérant les champs lexicaux	a b	graphe complet : pas d'oubli graphe exact, adéquat au texte : pas de contre-sens sur le processus
2	Juger si les actions indiquent une amélioration ou une dégradation du héros, c'est-à-dire s'il s'approche ou s'éloigne de la réussite de sa mission	c	graduation relative exacte des états entre eux, plus ou moins améliorés ou plus ou moins dégradés (3 ou 2 degrés de chaque)
3	Si plusieurs sujets, plusieurs graphes des possibles réalisés		
4	Tenir compte qu'on peut toujours passer du positif au négatif		
	Conditions de réalisation — internes	a b	le graphe doit être directement sous le schéma présence des signes plus ou moins et des croix aux intersections
	— externes	a b b' b''	traits à la règle — pas d'oubli de traits : 5 ou 7 horizontaux (le même nombre en + qu'en −), au choix — autant de traits verticaux que d'étapes et d'épisodes au schéma.

5. Normalisation des cartes d'étude

La présentation des cartes d'étude s'est avérée très importante : il fallait visualiser dans le plus petit espace possible, les rapports entre les critères. Il a été convenu de deux colonnes en regard : l'une pour les critères de réalisation, l'autre pour les critères de réussite. Le mot devenant trop fréquent dans la classe, on a opté pour «réalisation» et «réussite». Les numéros sont réservés à la réalisation tandis que les lettres le sont aux signes de réussite (Doc. n° 9).

La classe a mis à jour plusieurs cas de figure :

— une opération ayant plusieurs signes de réussite,
— une opération, un signe de réussite,
— plusieurs opérations pour le même signe de réussite,
— un ensemble d'opérations ayant un ensemble de signes de réussite indissociable.

La nécessité est donc apparue de raisonner en terme d'ensembles, que nous avons appelés «domaines d'opérations». La configuration des traits horizontaux signale les ensembles, les domaines d'opérations : un trait partageant la totalité de la page délimite un domaine, les traits s'arrêtant aux colonnes délimitent une opération. Ceci est doublé par l'emploi des chiffres romains pour les domaines, des chiffres arabes pour les opérations.

Dans le cas où un domaine d'opérations se divise en plusieurs, ensembles, on utilise les lettres majuscules, on retrouve la classification habituelle en secrétariat : I, A, 2, 1, a : du plus grand au plus petit. Ce code est utilisé par ailleurs dans nos classes.

Le bas de la carte d'étude est réservé aux conditions de réalisation dans lesquelles on a distingué les internes et les externes :

CARTE D'ETUDE, TACHE n° 3, SIXIEME

Document n° 9

POUR INVENTER PAR ECRIT UN CONTE DE STYLE MERVEILLEUX	NOM :	A 3
	Carte d'Etude	page 1

I. MON TEXTE - SYNTHESE

REALISATION		REUSSITE	
I	Combiner des éléments habituels de **l'intrigue** d'un conte :	a	complétude : pas d'oubli
1	employer un nombre limité de rôles (tableau actanciel) (6)	b	les éléments "vont" les uns avec les autres : pas d'incohérence
2	employer les actions habituelles au conte (les douze)	c	pas de rupture
3	répéter certaines de ces actions	d	conformité à la tradition des contes merveilleux
4	schéma narratif complexe : répéter des séquences narratives	e	les faits extraordinaires sont présentés comme normaux
5	enchaîner les actions avec le **hasard**	f	présence facultative de chiffres magiques
6	possibles narratifs en "dents de scie" passages d'amélioration à dégradation		
II	Combiner **les caractérisations** habituelles du conte :	a	pas d'oubli, présence obligatoire
1	**caractériser les actants**	b	pas de mélange incohérent des stéréotypes
1.1	personnages stéréotypés	c	manichéisme obligatoire
1.2	des objets-attributs habituels	d	pas de descriptif long
1.3	des objets magiques, maléfiques ou bénéfiques	e	personnages extraordinaires présentés comme normaux
1.4	distribuer les personnages en "bons" et "méchants" : manichéisme		
2	**caractériser les lieux**	a	pas d'oubli
2.1	employer les lieux habituels : nature des lieux stéréotypés	b	pas d'incohérence
2.2	distribuer les lieux en "bons" et "mauvais" : manichéisme (valeur des lieux)	c	pas de descriptif long
		d	pas de localisation précise

.../...

.../...

3	**Caractériser le temps**		
	3.1 employer un vocabulaire désignant une époque sans la nommer	a	pas de localisation précise (pas de date)
		b	pas de mélange d'époque
4	**Caractériser l'énonciation**		
	4.1 narrateur non représenté	a	présence obligatoire
	4.2 récit non focalisé	b	présence facultative des formules initiales et finales stéréotypées
	4.3 temps de référence passé	c	morale implicite
		d	pas de rupture

II. CONDITIONS DE REALISATIONS INTERNES à la logique de la tâche

A ANALYSE DU SUPPORT :

Le support est ici l'ensemble des contes de style merveilleux que je connais, puisque mon texte doit être original et, en même temps, être reconnaissable comme appartenant à ce genre et à ce style.

Les outils d'analyse exercés sur des contes ont permis de faire la "boîte à outils pour un conte de style merveilleux" (fascicule)

B MES CHOIX DE REALISATION : mes prévisions, ma planification :

1	**Prévoir une intrigue, puisque le conte est un texte narratif**		
	1.1 prévoir un tableau actanciel	a	pas d'oubli (les faire)
	1.2 prévoir le schéma narratif complexe	b	présentation conforme à la Carte d'Etude A2 "L'intrigue" (dans le fascicule)
	1.3 prévoir les possibles narratifs réalisés		
2	**Cette intrigue doit correspondre avec la structure des contes :**		
	2.1 prévoir les douze actions du conte	a	les nommer en couleurs sur le schéma
	2.2 prévoir la répétition de certaines de ces actions	a	les encadrer sur le schéma
	2.3 prévoir l'intervention du hasard pour lier les actions	a	le dire, exemple : le hasard interviendra quand tel personnage fera telle chose
3	**Prévoir les éléments de style merveilleux :**		
	3.1 dire si mon texte sera païen ou chrétien	a	pas d'oubli
	3.2 faire la liste des personnages prévus 3.3 mettre + à côté de chaque personnage s'il sera "bon" et - s'il sera "mauvais 3.4 donner la liste des objets-attributs que je prévois d'employer	b	employer les tableaux prévus, les allonger ou couper si'l y manque ou s'il y a des cases en trop (partie II. de la copie)

.../...

.../...		
3.5 donnert la liste des lieux traditionnels que je prévois d'utiliser **3.6** dire si ces lieux seront bénéques (+) ou maléfiques (-) **3.7** et pour qui **3.8** donner la liste des objets magiques prévus et à qui ils appartiendront **3.9** dire si ces objets magiques seront maléfiques ou bénéfiques et à qui **3.10** si je prévois d'employer des chiffres magiques, je dis lesquels **3.11** si je prévois les formules habituelles, je dis lesquelles **3.12** je dis à quelle époque se passera mon conte		ne les coller que lorsque tu as terminé ton brouillon y écrire d'abord au crayon pour pouvoir gommer puis repasser à l'encre
	c	toutes les prévisions rendues sur la copie doivent être présentes dans ton texte
	d	ces prévisions doivent être pertinentes avec le I de cette carte

II. CONDITIONS DE REALISATION EXTERNES :

1 Impositions : histoire différente à chaque essai

2 Connection habituelle avec le secteur "gérer la langue" : aucune erreur tolérée dans les essais sur les objectifs du contrat personnel (c)

3 Ecrire = sauter des lignes - à l'encre noire - écriture lisible - copie complète - propreté.

OBJECTIFS D'EVALUATION du professeur :

1 **Pendant l'apprentissage, pour les essais :**

a) Mise en perspective cohérente de l'analyse et de la planification avec la synthèse finale attendue : combinaison des critères

b) Gestion de la langue française dans une situation de communication

c) Maniement des outils d'analyse du narratif

2 **Objectif final :**

Maîtrise et appropriation des outils du narratif, en synthèse.

Signes : la cohérence narrative du texte produit,
son apparence indiscutable au genre et au style imposés.

– *conditions de réalisation internes* à la logique de la tâche, qui ont un rapport très étroit avec la réalisation de ce problème, et qui, si on les change, changent la tâche : l'analyse du support, par exemple.

– *conditions de réalisation externes* (à la logique de la tâche) qui relèvent du secteur d'activité et dérivent du contrat pédagogique global de la classe, du dispositif de classe et non plus du dispositif de tâche : pour le secteur «Ecrire» : marquer les alinéas, écrire à l'encre, lisiblement, sauter des lignes... ces conditions là sont les mêmes pour toutes les tâches de ce secteur il est donc inutile de les rappeler à chaque carte d'étude.

De même, *les modalités d'évaluation* n'apparaissent pas sur la carte d'étude pour deux raisons :

– Elles sont toujours identiques pour la phase d'exécution, pour l'apprentissage : un barême d'apprentissage a été fixé dans le contrat pédagogique global.

– Les objectifs d'évaluation ne peuvent pas être hiérarchisés a priori : c'est la phase de contrôle qui les mettra à jour, et ils peuvent varier d'un élève à l'autre. En phase d'exécution, l'élève a pour objectif de réussir la totalité des opérations, c'est au vu de ses résultats que la hiérarchie sera fabriquée avec lui.

On a donc nettement séparé l'apprentissage (phase 2) du contrôle (phase 3).

6. Modalités d'évaluation pendant la phase d'exécution

– Objectifs d'évaluation : réussir la combinaison des critères de la carte d'étude, en se centrant successivement sur au moins trois opérations par essai (contrats personnels) choisies dans la carte d'étude, en tenant compte des critères de combinaison, des contraintes d'ordre signalées par des flèches à gauche des opérations, sur la carte.

– Barême d'évaluation : une opération échouée sur celles choisies : point vert – deux opérations échouées : point orange – trois opérations échouées : point rouge.

– Seuil d'acceptabilité : une opération est dite échouée à partir du moment où un de ses signes de réussite n'est pas réussi : les signes de réussite pour une opération sont déclarés insécables.

7. Prises de positions didactiques qui fondent ces modalités :

– L'introduction d'un barême chiffré perturbe l'apprentissage en favorisant des calculs de points et, pire : en focalisant l'attention de l'apprenant sur le produit fini, et non pas sur les opérations qui sont le véritable enjeu de la formation. Communiquer un barême chiffré, c'est dévoiler/imposer une hiérarchie des critères et par contre-coup faire naître des stratégies de défense consistant pour l'apprenant à chercher comment retourner à son avantage cette situation arbitraire : il va donc (et qui ne le ferait pas !) travailler en priorité les critères porteurs du maximum de points : ce faisant, il se prépare peut-être à subir le contrôle final, certainement pas à développer ses capacités. Or, ce qui nous importe ici c'est que l'apprentissage porte sur la combinaison des critères. Car *les critères d'une tâche n'ont de réalité que dans leur combinatoire* c'est parce qu'ils auront été appréhendés dans un algorithme que leur dimension de critère aura pu être dégagée.

Donner les objectifs d'évaluation en début d'apprentissage, les objectifs d'évaluation du contrôle sommatif final, c'est induire un algorithme de résolution et donc interdire l'apprentissage, c'est-à-dire la recherche personnelle d'un ordre de résolution ; recherche qui est indispensable aux transferts.

C'est là une différence fondamentale entre l'évaluation formatrice et l'évaluation formative : le critère est une partie intégrante de la tâche, il ne prend sa valeur que dans l'ensemble de la tâche, *pendant l'apprentissage* : il n'est pas un sous-but pour atteindre un objectif. Le critère est appréhendé dans la phase d'exécution non seulement en soi, dans sa nature, comme un objectif le serait, mais dans sa fonction, en relation avec les autres dimensions de la tâche : c'est à cette condition que l'on évitera le morcellement en micro-objectifs.

8. Schématisation de la carte d'étude :

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

9. L'analyse du support : partie immergée de l'iceberg

L'opérationalisation a permis de distinguer les critères de l'analyse préalable que la tâche exige. Il est habituel en premier cycle de Collège de proposer aux élèves des tâches de réécriture (2). Or, il s'est avéré en analysant ces tâches en phase d'orientation qu'il fallait, avant de se mettre à réécrire par exemple le texte proposé, analyser ce texte ; et que la majorité des erreurs apparentes dans la synthèse finale produite venait en fait d'erreurs dans cette analyse préalable : c'était la partie immergée de l'iceberg.

Ceci a paru, une fois verbalisé, une évidence aussi bien pour la tâche : «Actualiser un texte narratif» (cf. Carte d'Etude doc. n° 9) que pour le résumé. L'habitude de rechercher les critères d'analyse préalable s'est étendue aussi bien aux tâches à support textuel qu'iconique. Enfin, les tâches dites sans support mais qui consistent à produire un texte caractérisé par un genre littéraire (écrire un conte de style merveilleux par exemple) se sont vu soumises à la même nécessité : il faut bien avoir d'abord analysé le genre en question, s'être constitué une base d'orientation le concernant, c'est-à-dire avoir fait découler de l'analyse préalable intertextuelle, des choix de réalisation si l'on veut maîtriser sa production.

Enfin, en s'éloignant encore des tâches à contraintes textuelles, écrire c'est toujours limiter les possibles du récit, faire des choix concernant l'époque de l'histoire, le statut du narrateur, la voix narrative...

L'analyse préalable est donc le lieu où s'exercent les outils didactiques proposés (et dont les deux outils de narratologie ici présentés ne sont qu'une partie) et ce n'est pas du tout le même travail que d'analyser un texte pour en rendre compte et d'analyser un texte pour en déduire des choix de réalisation. Ces choix de réalisation sont donc entrés dans la carte d'étude, dans les conditions de réalisation car il est apparu indispensable de rendre consciente cette démarche d'analyse préalable pour assurer l'apprentissage de la logique de l'écriture : apprendre à bâtir son algorithme de résolution du problème donné, c'est prendre en compte dans la rédaction de la synthèse, l'analyse préalable des données de ce problème.

Et puis il est fort utile pour l'auto-évaluation, et pour la remédiation, d'avoir des traces de cette analyse qui est préalable à la synthèse, et qui la *conditionne.*

Il est donc apparu entre les tâches d'analyse traditionnelles et les tâches de synthèse, ces maillons indispensables : l'analyse préalable et les prévisions planifiées.

10. La fiche-commode : lieu d'émergence

En phase d'orientation, le travail s'est révélé fort délicat pour que les élèves distinguent les opérations de la tâche, des opérations de Langue inhérentes, elles, à tout message. Pour eux un texte n'est qu'une suite de mots, et certes cela n'est pas inexact ! Mais que l'on puisse au travers de ces phrases retrouver, déduire, supputer ce que l'auteur a fait... Il s'est révélé impossible de les mettre en équipe et de leur dire simplement : «Pourquoi ce devoir est-il bien, pourquoi celui-ci est-il râté ; comment le savez-vous ?», ce que l'on peut sans doute essayer en second cycle, car ils répondent seulement : «Parce que là il y a des fautes, et là, pas !» et si vous demandez alors lesquelles, ils vous répondent : «Des fautes de construction des phrases» et l'on n'en sort plus.

Il nous a donc fallu les guider d'abord, tirer un fil et remonter la bobine, leur donner le chemin, sinon le spectacle de ce qu'on voulait qu'ils fassent : en cours collectif par questionnement de moins en moins directif. Et puis, très vite leur demander de faire seuls la même chose. Et là est apparue la nécessité d'avoir une fiche où consigner les choses dites, les critères verbalisés ; dans l'ordre dans lequel ils les verbalisent, dans leur langage, car d'une séance sur l'autre (et les séances d'expression écrite sont entrecoupées d'autres types de travaux : lecture, expression orale...), ils avaient oublié (et nous aussi). Ainsi avons-nous opté pour la «fiche-commode» : c'est une fiche en trois colonnes : actions que je dois faire avant d'écrire mon texte, pendant que j'écris mon texte, après que j'ai écrit mon texte au brouillon. L'on y consigne les critères au fur et à mesure qu'ils s'explicitent en les situant immédiatement par rapport au temps de la réalisation du produit. Quand l'un des tiroirs est occupé par une action, on se demande quelles sont les deux actions qui lui correspondent. Si l'on ne trouve pas, on passe. C'est notamment avec la colonne «Avant», que les critères d'analyse préalables ont été nommés comme tels.

Et c'est à partir de cette liste d'actions que l'on fabrique la carte d'étude. Toutefois, la CE est libellée dans le langage didactique de la discipline, pas dans celui des élèves, ni dans un langage prétendu simplifié, quitte à faire une séance d'explicitation en mettant en correspondance la fiche-commode et la carte que l'on a fabriqué hors de la classe ou que l'on fabrique devant eux, avec eux. Car c'est justement le moment de faire l'apprentissage des concepts de la discipline, de ce langage disciplinaire que d'aucuns s'ingénient encore à appeler «métalangage», ne reconnaissant pas aux Sciences Humaines le droit d'avoir leur parler scientifique. Pourtant ce langage disciplinaire permet de manipuler des concepts et de faire que l'élève se décentre par rapport à son objet d'apprentissage. (Doc. n° 10).

11. Invariant et variances : nature de supports proposés

L'analyse des erreurs des élèves, en cours d'année et avec eux, a révélé l'importance de la nature des supports proposés dans les tâches de réécriture. Devant la complexité des outils didactiques, le réflexe a été de leur donner d'abord des textes simples à analyser, le temps que le langage didactique lié aux outils soit acquis, mémorisé du moins. Et ce fut la source princi-

ORGANISATION TEMPORELLE DES CRITERES VERBALISÉS : LA FICHE COMMODE D'UN ÉLEVE

Document n° 10

Pour écrire le début d'un texte narratif coupé	NOM 4ème	A3 fiche-commode
ACTIONS que je dois faire AVANT de rédiger	ACTIONS que je dois faire PENDANT	ACTIONS que je dois faire APRES
Faire le tableau des actants de la fin du texte. Faire le schéma narratif de la fin du texte, à ce moment là décider si je fais un schéma narratif simple ——> ~~simple ou~~ ou complexe ->	L'intrigue Inventer les rôles vides. compléter le schéma qui existe. compléter + inventer	Vérifier que le tableau est complet. Vérifier que les rôles ajoutés sont pertinents aux rôles qui existent déjà. Il ne faut pas qu'il y ait contradiction pour un même actant et pour une séquence. Si mon texte a plusieurs séquences donc un schéma narratif complexe, il peut y avoir évolution ~~d'un~~ du rôle des actants.
Repérer les critères de genre du texte -> Compléter avec le même genre ou -> Mélanger les genres.	Critères de genre Si j'ai complété avec le même genre ou bien j'ajoute ou bien je reprends les critères. Si je mélange les genres : trouver le moyen de rendre explicable ce mélange	Vérifier que le genre littéraire choisi pour le début est le même que pour la fin. -> Je vérifie qu'il y a effectivement autant de lectures que de genres.
Repérer le temps du texte de départ. Regarder le temps des verbes par rapport à la fiction. On regarde les locutions temporelles du récit:	Temps de référence de la fiction = Conserver le temps de référence. ->	Vérifier que je l'ai conservé.

fiche-commode page 2

AVANT	PENDANT	APRES
A quel moment est racontée l'histoire par rapport au moment où elle se passe (avant, pendant ou après).		
La caractérisation des personnages.		
Repérer : l'identité : les signes du physique et du moral. Repérer les objets-attributs des personnages.	Ne rien changer sans explications.	Ne pas avoir répété des informations inutilement. L'explication devra être logique et en accord avec le genre.
Caractérisation de l'espace		
Repérer dans le texte les lieux de la fiction. Identifier les lieux. Identifier les mouvements des personnages.	Ne faire une description des lieux que si elle s'impose.	Aucun élément descriptif gratuit.

pale de leurs erreurs : avoir commencé par le canonique, l'invariant c'est-à-dire ici un texte à schéma narratif simple, avec un tableau actanciel unique, un seul processus d'amélioration ou de dégradation des possibles narratifs, avec du narratif le plus pur possible (le descriptif se limitant aux expansions du nom) pour passer ensuite aux autres cas, en fonction de la programmation du plus simple au plus complexe a fait que le premier étant prégnant, comme nous l'avons déjà dit, les élèves eurent beaucoup de mal à «décoller» de cet invariant et à admettre les variances.

Il semble que moins on passe de temps sur le cas canonique, plus on facilite l'appropriation des outils dans leur relation entre eux. Bien sûr, en tout début d'apprentissage, quand l'objectif de la manipulation est de faire mémoriser les grandes articulations des outils et leur vocabulaire, on peut rapidement et par oral, analyser de tout petits textes canoniques, mais il faut le plus vite possible rencontrer l'ensemble de la classe de problèmes.

Or il s'est avéré que le schéma narratif dit complexe n'était en fait qu'un schéma narratif compliqué (ou composé) par un nombre d'éléments significatifs plus important à prendre en compte, et par un nombre de relations entre ces éléments, aussi plus important. Donc, ce qui est en jeu dans l'apprenant est sa faculté à gérer un nombre élevé d'éléments, que ce soit des critères, des objectifs, ou des signes d'interprétation. La conclusion à laquelle nous sommes arrivés est que cette faculté ne se développe pas aussi rapidement si l'on passe trop de temps, si l'on fixe en premier un modèle simple. Trop ? On peut dire que l'on a passé trop de temps sur le cas simple quand il aura été vécu comme le plus important.

Il y a donc deux facteurs à prendre en compte :

– le temps consacré à ...
– l'ordre d'apparition.

12. Formalisation de l'essai d'expression écrite, lieu privilégié d'observables

On a appelé «essai» le devoir rendu en phase d'exécution pour marquer qu'il s'agissait avant tout de s'entraîner à réaliser le produit.

L'enjeu, pour l'élève et pour l'enseignant, est d'y recueillir le plus grand nombre possible d'informations sur les stratégies exécutées, pour :

– les rendre conscientes ;
– les faire se réduire (au sens de Galpérine) ;
– localiser les erreurs et faciliter leur remédiation. (objectifs de régulation) ;
– faciliter la gestion par l'élève lui-même des étapes et des résultats de son travail (objectif = auto-correction).

L'essai d'expression écrite veut faire apparaître et rendre consciente la démarche de réalisation du texte. Ceci ne supprime pas le travail traditionnel du brouillon par l'élève mais lui fait prendre statut de réalisation en cours, d'étape nécessaire de l'élaboration du produit final, qui n'appartient qu'à son auteur. Il est apparu beaucoup plus efficace que de re-travailler ce brouillon, de permettre à l'apprenant de repérer dans son produit final les critères qu'il avait (ou cru avoir) réalisés. (Doc. n° 11).

De même, l'on ne demande pas systématiquement à l'élève de «corriger son texte» après que l'enseignant le lui a rendu, comme c'est de tradition de le faire. Re-produire n'est pas corriger. Par contre, une erreur non identifiée n'est pas remédiable, aussi préfère-t-on que l'élève la reconnaisse (c'est-à-dire mette en relation l'erreur et le critère), puis exécute des exercices spécifiques et réinvestisse dans un autre essai le bénéfice de cette gestion de l'erreur : en changeant à chaque devoir d'entraînement, de texte-support, on permet de rencontrer plus de cas de la classe du problème étudié. (Doc. n° 12).

La présentation du devoir doit permettre au correcteur de gagner du temps, au producteur de se mettre en situation d'expérimentateur conscient de sa démarche de production.

UNE BOITE A OUTIL : LE MYTHE

Document n° 16

Pour définir un MYTHE		A
boîte à outils		❤

- Le mythe est un genre littéraire

- C'est un RECIT où interviennent les Dieux auxquels les hommes croient ou ont cru.

- Le mythe est une fiction écrite en style MERVEILLEUX :
  - présence de faits surnaturels
  - éléments surnaturels présentés comme normaux, évidents
  - intervention du hasard pour lier les actions
  - manichéisme des personnages et des lieux
  - .....
  - ..... (+)
  - .....
  - .....

- Le mythe est un TEXTE EXPLICATIF, on en distingue deux sortes :

  1. LE MYTHE COSMOGONIQUE : qui donne une explication de la création du monde

  2. LE MYTHE EXPLICATIF : qui rend compte de l'origine d'un fait naturel (le cyprès, les saisons...)

(+) à compléter avec les élèves

13. Critères et opérateurs

Le critère est toujours libellé en termes généraux puisque la carte d'étude donne le plan d'une classe de problèmes et vise à favoriser les transfers. Si, en stricte définition, un critère est abstrait, (une vue de l'esprit, une virtualité) ce que la carte d'étude comporte *ce ne sont pas des critères mais l'actualisation de critères,* des «repères» comme dit Galpérine, des repères *pour une classe de problèmes.* De plus, la CE ne comporte pas seulement les opérations de la tâche mais aussi *les opérateurs,* déclencheurs d'action dont on suppose qu'ils mettent en jeu les opérations cognitives.

Il y avait trop de confusion à continuer d'employer le mot critère alors qu'il recouvre des réalités fort différentes non seulement entre référent et indicateur, comme Hameline (3) l'a pointé, mais aussi entre virtuel et actuel :

Nom :	critère de réussite	repère ou indicateur ou signe de réussite
Nature :	virtualisation	actualisation
Exemple :	absence ou présence de paraphrase	absence de paraphrase dans le résumé
Nom :	opération cognitive.	repère ou opérateur ou critère de réalisation ou critère opérationnel
Nature :	virtualisation	actualisation
Exemple :	analyse : trier, classer	réduire le texte à l'essentiel
Origine :	taxonomie (s)	logique de la discipline
Fonctionnement :	logique des concepts :	logique de l'action
Nature :	abstraction	champ de réalisation de la tâche
	théorie	espace du problème
	psychisme.	verbalisation de l'action
Fonction :	appropriation individuelle	document commun pour cette appropriation
Lieu d'exercice :	base d'orientation. . . . . (Inc-com-ratio)	carte d'étude
	concepts	outils

Pour la symétrie de ce tableau, il serait tentant de nommer «repère» le critère actualisé dans le champ d'une tâche, car en fait c'est l'ensemble de la CE qui forme le «système de repères nécessaires à l'action» dont parle Galpérine.

La distinction ainsi introduite entre virtualité et actualisation permettra de mettre en perspective l'évaluation formatrice avec la psychologie cognitive.

Il découle de ce qui précède que le dispositif pédagogique devra amener les élèves non seulement à passer des signes de réussite aux critères, mais aussi des critères actualisés aux critères virtuels si l'on veut les doter de la faculté d'analyser les tâches en assurant les conditions de transfert : en rester à l'actualisation permettrait la généralisation seule. La réalisation correcte des procédures d'une tâche est donc dépendante du *va-et-vient* que l'élève saura faire entre les deux colonnes de la Carte d'étude («réalisation» et «réussite»).