

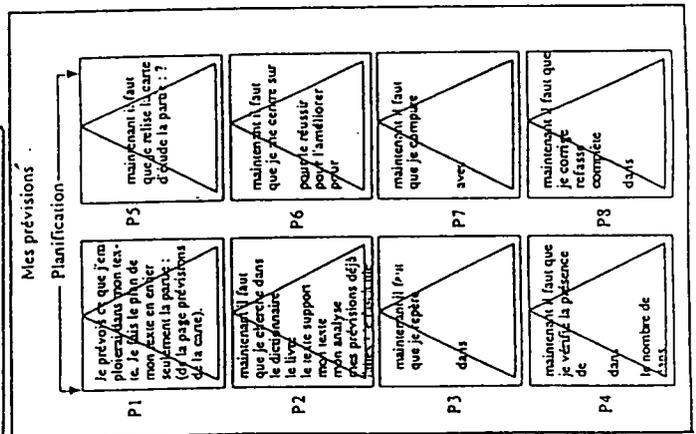
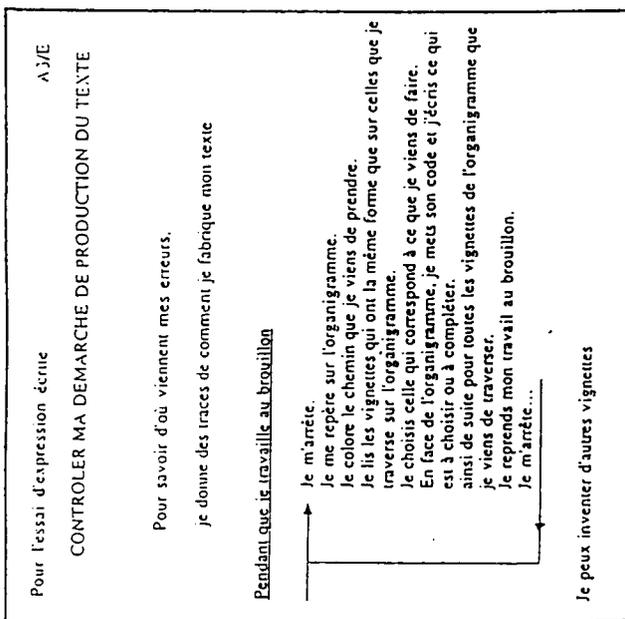
Nous ne chercherons pas à vérifier la vérité de ce qu'ils déclarent : d'abord parce que cela nécessiterait de mettre en place des procédures qui n'appartiennent pas à la réalité scolaire, comme de faire faire tous les travaux en classe, de couper autoritairement l'activité des élèves en les obligeant à faire des bilans ou en leur faisant changer la couleur de leur stylo ; autant d'astuces expérimentales que nous refusons parce qu'elles manipulent le contrat scolaire et en définitive renseignent peut-être sur le fonctionnement de l'Homme mais pas sur l'élève, ni sur l'apprentissage. Les travaux sont faits ici en grandeur nature : en classe pour les contrôles, à la maison pour les essais, l'organigramme est un outil d'apprentissage, et comme dans tout apprentissage réel, on laisse initiative et responsabilité à l'élève. Nous travaillons bien sur les représentations des méta-procédures que l'élève se construit, sur les représentations du contrôle de ses procédures, non sur le fonctionnement du "sujet", même "scripteur".

2.3.3. Contrôler sa démarche de production :

Il fallait néanmoins que l'élève fasse le lien entre les critères de la carte d'étude et l'organigramme des méta-procédures et qu'il ne colore pas "au hasard" le trajet sur l'organigramme sans qu'on sache ce qu'il avait fait des critères. Nous cherchons ainsi à construire chez l'élève une représentation de l'actualisation qu'il fait des critères pour traiter un support précis. Notre but est alors de rendre conscient l'appel des procédures de contrôle de la démarche de production, de favoriser la prise de conscience des auto-corrrections du texte produit en fonction des critères de la carte d'étude. L'auto-évaluation est définie, à ce moment-là de notre recherche, comme la conscientisation de procédures de contrôle en cours de fabrication du produit. L'instrumentation doit permettre la prise de conscience de ce qui pourrait être fait (c'est le rôle de la construction de la carte et de la découverte de l'organigramme) et la prise de conscience de ce qui est fait (c'est le rôle de l'organigramme, des vignettes et de la carte pendant la rédaction).

Voir du tome 2 les vignettes données aux élèves, pages 50 à 52.

Les vignettes pour obtenir des traces de la fabrication du produit



Mes auto-corrrections

C1	Je viens de refaire mon texte en entier - un mot - une phrase - un paragraphe - la partie :
C2	Je viens de refaire mes prévisions en entier la partie :
C3	Je viens d'enlever ceci dans :
C4	dans mon texte (ma synthèse) je viens de corriger ceci :
C5	dans ma planification, mes prévisions pour mon futur texte, je viens de refaire :
C6	Je viens de refaire l'analyse du support en entier la partie :
C7	Je viens d'ajouter ceci dans mon :
C8	Je viens de corriger mes erreurs de langage sur les objectifs n° :
C9	dans mon analyse du support je viens de refaire ceci :
C10	Je viens de pour améliorer :

Mes auto-évaluations - Vérifications

V1	Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y employer ma planification en précisant dans mon texte en entier - il y manque :
V2	Je viens de vérifier que mes prévisions (planification) vont bien avec l'analyse du support : j'ai vérifié en entier, seulement la partie :
V3	Je viens de repérer dans mon texte les objectifs de mon contrat de travail (cf. ceux employés pour les autres contrats) que les numéros :
V4	Je viens de vérifier que mon texte va bien avec la page Synthèse de la carte d'étude. J'ai vérifié en entier seulement la partie :
V5	Je viens de repérer...
V6	Je viens de repérer dans mon texte le contrat A3 page 1 de la copie : les entiers... que... je me suis engagé à retenir :
V7	Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude. J'ai vérifié en entier - seulement la partie :
V8	Je viens de vérifier que mes prévisions vont bien avec la carte d'étude. J'ai vérifié en entier seulement la partie :
V9	Je viens de vérifier que :
V10	Je viens de comparer...

Mes auto-bilans

B1	Je pense que tous les objectifs de mon contrat de travail ont été réalisés par mon employeur sauf les N° :
B2	Je doute de l'emploi des parties objectives de langage n° :
B3	La partie : de ma planification est présente dans mon texte n'est pas présente est réussie est échouée :
B4	Dans mon texte il manque les N° de ma planification n° : de la carte page synthétique :
B5	Je viens de m'apercevoir que je ne comprends pas le contenu de la carte N° de la partie : le support de la ligne 3 :
B6	Les critères de mon contrat d'expression (A3 page 1) sont tous réalisés dans mon texte - les N° : sont encore à travailler :
B7	Je suis sûr que mon texte va bien avec la planification que j'ai faite, l'analyse du support. Sont encore à travailler les N° :
B8	La partie : de mon analyse du support est contradictoire avec mon texte va bien avec mon texte :
B9	Mon texte est meilleur que celui de l'essai précédent moins bien aussi bien mon ordre de réalisation est bon - celui prévu - mauvais - un autre que ce lui prévu :
B10	Je n'ai pas prévu assez de temps je ne sais pas améliorer les je n'arrive pas à :

Mes actions

A1	Je viens de faire l'analyse du support en entier - la partie :
A2	Je viens de rédiger mon texte en m'aidant de mon analyse et de mes prévisions en entier - la partie :
A3	Je recopie l'essai entier la partie :
A4	Je viens de rédiger mon texte en m'aidant de mon analyse et de mes prévisions en entier - la partie :
A5	Je viens de rédiger mon texte (ma synthèse) en m'aidant de mes prévisions - en entier - la partie :
A6	Je viens de rédiger mon texte en entier la partie :
A7	Je viens de faire mes prévisions pour mon futur texte - en entier - la partie :
A8	Je viens de pour améliorer/ pour corriger ceci :
A9	Je viens de rédiger mon texte en m'aidant de mon analyse - en entier - la partie :
A10	Je viens de retirer la partie :
A11	Je relis le texte - suppose pour la fois - en entier la partie :
A12	Je viens de :
A13	Je viens de :
A14	Je viens de faire :

Pour aider l'élève à se repérer dans le travail au brouillon

Des repères pour réussir mes textes

Éléments à prendre en compte pendant le brouillon

Le sujet = le titre des cartes A3

La construction de mon texte :
les critères de la page
Synthèse
de la carte A3 - les 2 colonnes

Le respect du texte de départ :
l'analyse du support,
les critères de la page
Analyse
de la carte A3 - les 2 colonnes

Le passage du support à mon texte :
mes prévisions, mes choix ;
les critères de la page
Planification
de la carte A3 - les 2 colonnes

Le respect de la langue française
mes contrats ©
mes objectifs ©
page 19 du fascicule

La démarche du travail au brouillon
les chemins sur l'organigramme
les vignettes à choisir et compléter
les codes des cases.

Les enseignants ont constaté que les élèves qui découpent la carte pour ne considérer qu'un critère à la fois n'obtiennent pas de bons résultats. Ils confondent les critères de la phase de synthèse avec des objectifs. Il est vrai que l'énumération sur le document carte d'étude ressemble à un morcellement de la réalisation du produit en micro-objectifs. C'est une confusion que font tous ceux qui n'ont aucune idée de la nature, par définition combinatoire, des critères de réalisation (Cf. ROPE, 1990) ou /et qui ne savent pas distinguer le critère (signalé par les chiffres romains) de ses sous-ensembles (chiffres arabes) : la carte est organisée en ensembles de procédures, en grappes de critères. Le critère de synthèse ne peut être isolé dans la réalité de l'acte de production puisqu'il ne correspond pas à une partie du produit, puisqu'il traverse comme une aiguille la pelote de laine, la totalité de la réalisation. La centration, pour des raisons de facilitation procédurale, est au niveau du contrôle de la conformité du critère, non au niveau de l'action qu'il désigne. Ne pas l'avoir compris permet effectivement de prendre la carte d'étude pour "un enseignement de l'écriture très rationalisé, voire atomisé en de multiples objectifs" (Cf. ROPE, p.102, 1990). Les élèves qui ont tendance à se focaliser sur un critère à la fois, au lieu de tenir une combinatoire, abandonnent cette procédure quand ils comprennent que les critères sont de toutes façons réglés les uns sur les autres et qu'en réussir



un entraîne souvent d'en employer d'autres y compris "sans faire exprès". Ils comprennent alors leur dimension d'opérateurs de synthèse.

Les vignettes cherchent à susciter des liens entre les parties de la carte, entre l'analyse et la synthèse notamment, car il est très vite apparu que des erreurs dans la synthèse finale pouvaient être imputées au manque de mises en rapport des trois sous-tâches. L'élève a tendance à morceler aussi la tâche complexe en une énumération de trois tâches déconnectées les unes des autres, simplement juxtaposées. C'est pour pallier ce travers que nous avons fabriqué un outil d'auto-analyse des erreurs.

2.3.4. Document pour l'auto-analyse des erreurs :

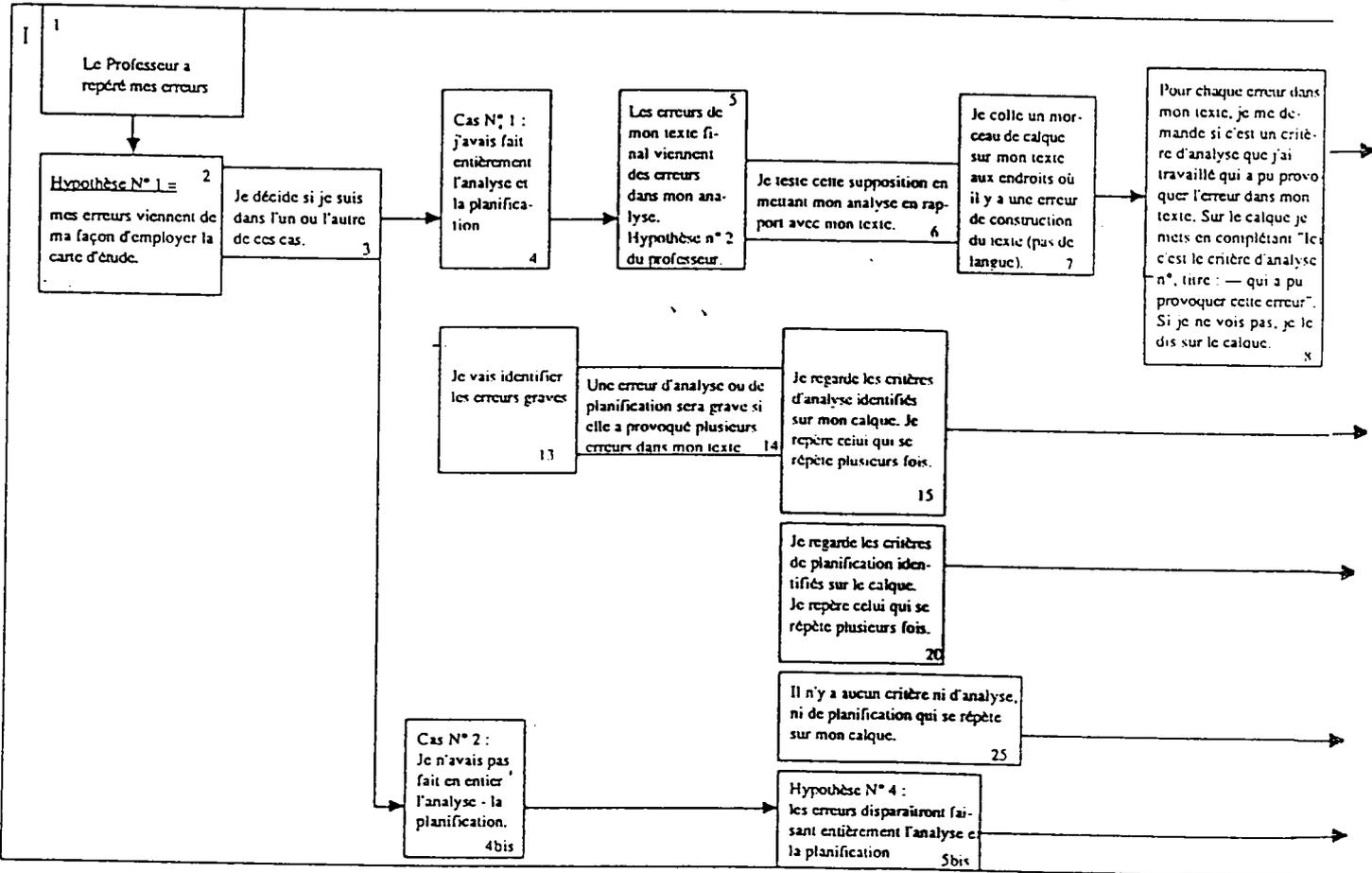
L'élève semblait complètement démuni quand on lui demandait de rapporter ses erreurs à son analyse du support ou à sa planification et d'en déduire un plan d'action. Aussi a-t-on proposé ce guide :

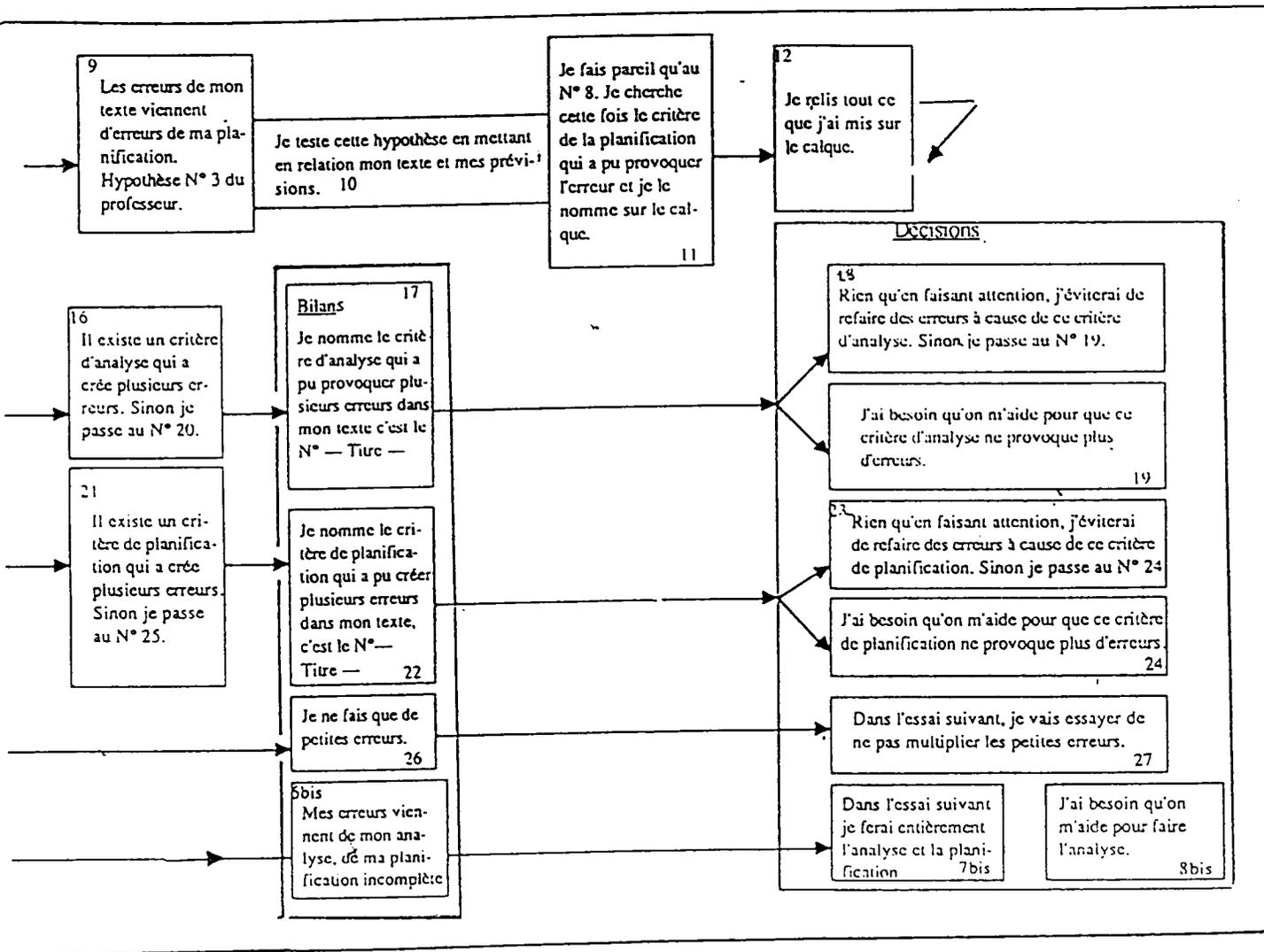
Voir du tome 2 pages 54 à 56 le document pour analyser les erreurs et poser des hypothèses pour le travail suivant.

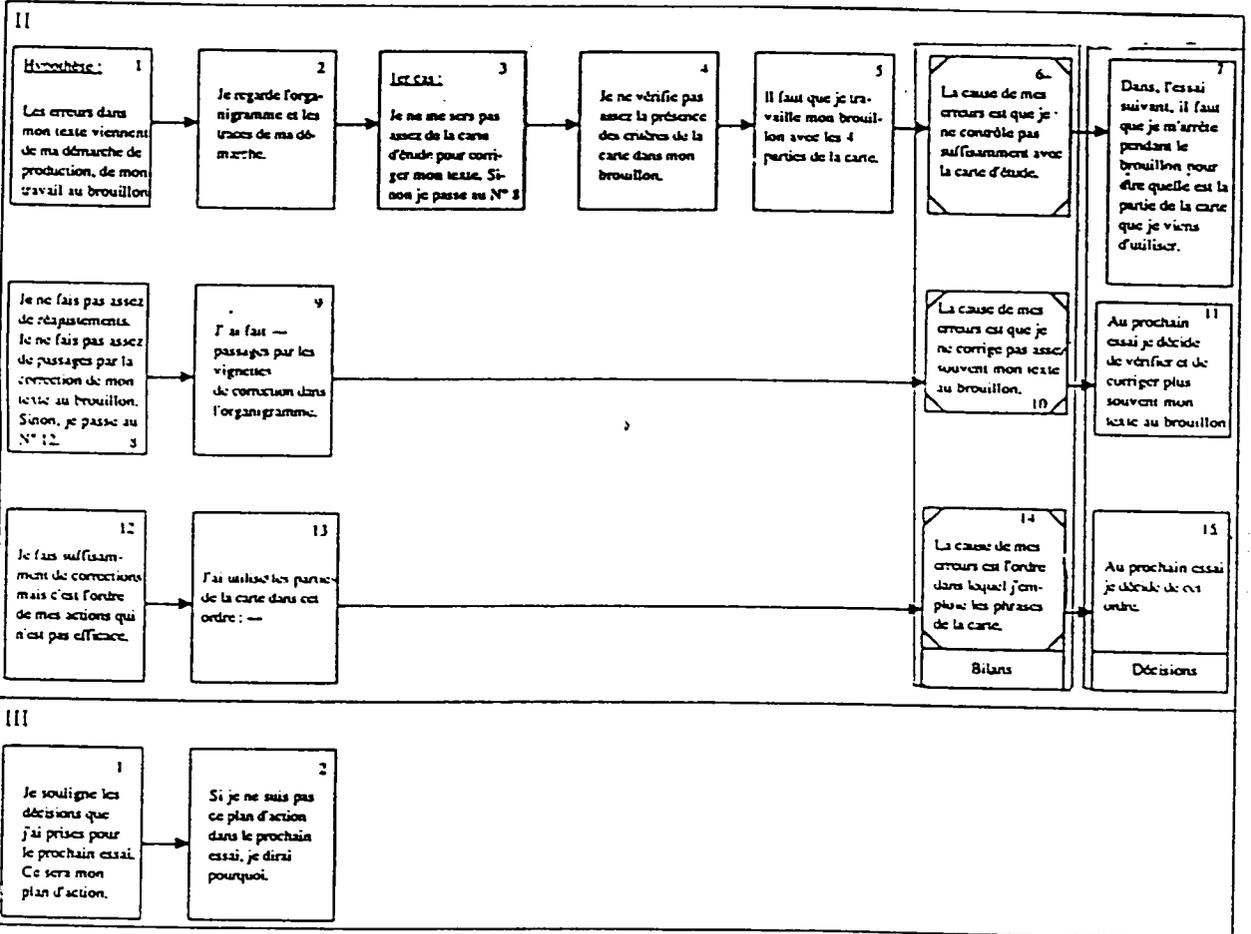
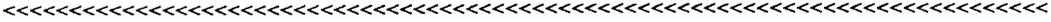
Ce travail d'analyse des erreurs est fait en classe, l'enseignant circulant dans les rangs pour aider les élèves qui peuvent faire ce travail à plusieurs. Au terme de ce travail, l'élève a été conduit à relire plusieurs fois son devoir annoté par l'enseignant, à reconnaître les critères échoués ainsi que ceux réussis dans l'ensemble de la réalisation du produit. Il aboutit, après avoir supputé d'où pouvaient venir ses erreurs, à l'établissement de prises de décisions pour conduire l'essai suivant. Ce travail, coûteux en temps les premières fois seulement, permet de mettre les essais en cycle, d'éviter que les mêmes erreurs ne se répètent systématiquement.

Le guide pour l'auto-analyse des erreurs

POUR ANALYSER MES ERREURS DANS LES ESSAIS D'EXPRESSION ECRITE
POSER DES HYPOTHESES DE TRAVAIL QUE L'ESSAI SUIVANT TESTERA









2.3.5.2. Les annotations de l'enseignant sur la copie :

Le travail de "correction" de l'enseignant consiste essentiellement à identifier (localiser et nommer) dans les marges de la copie de l'élève les erreurs et les réussites d'emploi des critères : il suffit qu'il mette les numéros et les lettres qui permettront à l'élève de se reporter à la carte.

Il n'empêche qu'il est utile que l'enseignant communique des bilans globaux sur les parties du travail de l'élève ; aussi est-il prévu dans la copie une page réservée au professeur qui permet de rassembler les annotations.

Voir dans le tome 2 page 58 la fiche pour l'enseignant, que l'élève colle partie VI de sa copie : "résultats et conseils".

Chaque partie du devoir peut donner lieu ou non à des notes d'apprentissage. L'économie des notations a été entièrement laissée aux enseignants. C'est un paramètre qui n'est pas intervenu dans notre recherche parce que tous distinguaient nettement les notes d'entraînement des notes de contrôle comptant pour les évaluations normatives. C'était là l'essentiel.

Cette fiche permet aussi avec l'élève un dialogue qui se tiendra dans l'heure réservée à la gestion des copies par l'élève. Les essais étant collés à la suite les uns des autres, on pourra s'y reporter quand le besoin s'en fait sentir.

<p>Les annotations d'un enseignant en fin de copie Essai N° 2 d'expression écrite - page réservée au professeur - PARTIE VI - Résultats et conseils.</p>	
<p>I - sur la démarche de production (partie II de ta copie) :</p>	<p>Note A3/E</p>
<p><i>C'est très bien, mais il faut bien lire les vignettes → il existe des vignettes qui correspondent à ce que tu t'obliges à écrire.</i></p>	
<p>II - Sur les traces de l'analyse du support et de tes prévisions (partie III)</p>	<p>Note A3/A</p>
<p><i>Attention à la précision de l'analyse du schéma narratif. - Quelques erreurs consécutives à celles de l'analyse du support mais travail de planification satisfaisant.</i></p>	
<p>III - Sur ton auto-évaluation par rapport au contrat d'expression (Parties V et I)</p>	<p>Note A3 S</p>
<p><i>Ce travail doit manquer de précision !</i></p>	
<p>IV - Sur ton auto-évaluation par rapport au contrat de langue (c)</p>	<p>Note © S</p>
<p><i>Attention au point 2 du contrat.</i></p>	
<p>V - Nouveaux objectifs de langue A ajouter à ta liste (c)</p>	
<p>5.</p>	<p><i>Accord de l'adjectif lorsqu'il est "loin" du nom.</i></p>
<p>VI - Travaux d'expression écrite à réaliser avant de faire l'essai suivant, en groupe si possible : ces travaux devraient te permettre d'éviter des erreurs dans ton texte à l'essai suivant : c'est le pari (l'hypothèse) du professeur :</p>	
<p><i>Devoir : la chèvre et la hyène</i></p>	
<p>VII - Auto-analyse de mes erreurs : j'analyse les erreurs que le professeur a relevé à l'aide de la fiche "pour analyser mes erreurs" : je vais poser des HYPOTHESES de travail que je testerai dans le prochain essai.</p>	

2.3.5.3. La conservation des résultats :

2.3.5.3.1. Les critères de réalisation portent les résultats :

Les résultats dont on a besoin sont ceux concernant les procédures didactiques, donc sur les critères de réalisation de la synthèse et non sur les critères de réussite du produit .

En effet, les énoncés placés sous le titre *réussite* ou *c'est bien fait* (à droite des cartes) sont des indicateurs à prendre dans le produit fini qui permettent d'inférer que les points de procédures appelés *réalisations* ou *je fais* (à gauche des cartes) ont été correctement effectués. En principe, une réalisation est dite réussie si tous les signes de réussite qui lui correspondent sont réussis, mais des tolérances d'échec de certains indicateurs du produit peuvent adoucir ce barème. Donc le résultat est inscrit sur les objets réels de l'apprentissage désignés par les critères de réalisation.

Ensuite, ce ne sont pas les résultats sur les phases internes d'analyse et de planification qu'il importe de conserver, ces deux phases ne sont appréciées que dans l'apprentissage pour aider l'élève à réussir le produit : au contrôle ne sera demandée que la synthèse finale ; ce sont donc bien les critères de réalisation de la synthèse qui portent les évaluations sommatives.

2.3.5.3.2. La grille de l'enseignant :

Il est intéressant de conserver ces résultats pour voir la progression des élèves de la classe : l'enseignant doit donc avoir une grille des résultats avec en abscisse les noms des élèves et en ordonnée les critères de la tâche de synthèse. Quand il corrige les essais, il recopie les plus et moins dans des cases assez grandes pour recevoir les résultats de trois ou quatre essais et de deux ou trois contrôles.

Voir dans le tome 2 page 59 l'extrait d'une des grille d'un enseignant.

C'est au vu de cette grille de résultats que l'enseignant pourra décider d'introduire une séance d'entraînement collectif supplémentaire sur tel ou tel outil contenu dans un critère qu'une majorité de la classe échoue. Il peut aussi introduire des travaux de groupe, en donnant un travail spécifique à un groupe d'élèves n'arrivant pas à réaliser un même critère. C'est enfin au vu de cette grille qu'il décide d'arrêter les essais et de passer aux contrôles.

Une grille de résultats d'un enseignant (extrait)

Critères de réalisation Contrôle 1
de la carte, partie synthèse Contrôle 2

Ecrire le début d'un texte

	Arnaud	Berjengue	Calin	Canosa	Deleul	Dol	Gardon	Girard	Giordano	Grenouille	Laugier
1 - Terminer le texte											
1. caractériser	- +	- -	- +	- +	- +	- +	- -	- +	- -	- +	- +
1.1. actants	- +	- -	- +	- -	- +	- +	- -	- -	- -	- -	- -
1.2. espace	- +	- -	- +	- +	- +	- +	- -	- +	- +	- +	- +
1.3. temps	- +	- -	- +	- +	- +	- +	- -	- +	- +	- +	- +
2. intrigue											
2.1. actants	- +	- -	- +	- -	- +	- -	- -	- +	- +	- +	- +
2.2. schéma	- +	- -	- +	- +	- +	- +	- -	- -	- -	- -	- -
2.3. possibles	- +	- -	- +	- +	- +	- +	- -	- -	- +	- +	- +
3. conserver voix	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- -	- +	- +	- +	- +
4. conserver focalisat.	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- -	- +	- +	- +	- +
5. temps de référence	- -	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- +
6. genre.	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- -	- +	- +	- +	- +

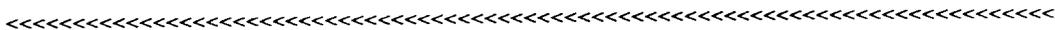
2.3.5.3.3. La feuille de route de l'élève :

L'élève aussi a besoin de savoir "où il en est" de la réussite des procédures de la synthèse. Nous avons donc mis, en couverture du livret des essais de chaque élève, une grille semblable à celle de l'enseignant faite, en abscisse, du numéro des essais et en ordonnée des contrôles et des critères de la synthèse . C'est l'élève qui reporte ses plus et moins dans les cases quand on lui rend un devoir. C'est au vu de cette grille de résultats qu'il choisira sur quels critères se focaliser, sur quels critères il rencontre un problème, sur quoi demander de l'aide.

Se reporter au tome 2 page 60 à la feuille de route d'un élève.

La feuille de route pour que l'élève conserve ses résultats

Livret d'entraînement N° 1		Année		A3	
Production écrite		6 ^e		Feuille de route	
Tâche I Actualiser un texte narratif					
<u>Réalisations attendues dans mon texte (voir carte de synthèse)</u>			<u>Résultats obtenus</u>		
I	<u>Transposer l'intrigue du support</u>				
1	transposer le tableau actanciel	-	+	-	+
2	transposer le schéma narratif	-	+	-	+
II	<u>Moderniser les caractérisations</u>				
1	moderniser l'époque	-	+	+	+
2	moderniser la nature des lieux	-	+	+	+
3	les descriptions des lieux	-	-	+	-
4	l'identité des actants	-	+	+	+
5	les descriptions des actants	-	-	+	+
6	leurs objets attributs	-	+	+	+
III	<u>Reprendre les éléments à conserver</u>				
1	l'énonciation	+	+	+	+
2	la durée	-	+	+	+
3	le genre littéraire	-	+	+	+
4	le style	-	-	+	-
		Essai 1	Essai 2	Essai 3	Contrôle



2.3.5.4. Bilans sur les stratégies :

Avec l'objectif d'aider à construire les représentations de soi en train de fabriquer le produit, on peut introduire des séances consacrées à la verbalisation des stratégies employées par les élèves. Cela nécessite que l'enseignant affiche qu'il ne sait pas quelle est la bonne stratégie ou si une stratégie universelle existe. Il s'agit de créer un auto-bilan (individuel donc) et une recherche collective du "comment faire ?". Pour cela on peut donner un document qui vise à faire que l'élève s'interroge ou bien, faire une séance orale pendant laquelle parle qui veut de ce qu'il fait.

Se reporter au tome 2 page 61 à la fiche "Bilan sur mes façons de faire", support d'une séance de bilan.

61

Faire s'interroger l'élève à partir de ses résultats, séance de bilan

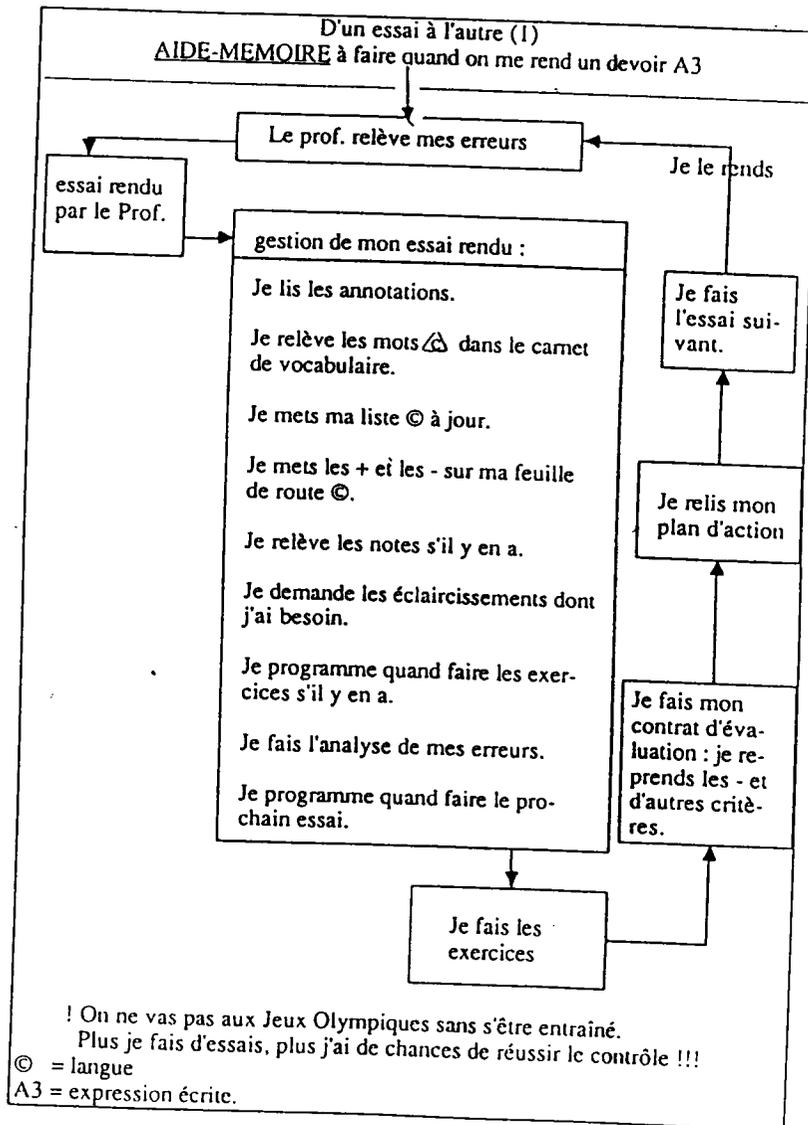
Bilan sur mes façons de faire		A3
Construire un contrat d'action pour la suite		
I	Les critères de synthèse, les réalisations attendues	
1	J'ai fait _____ essais et _____ contrôle	
2	J'ai réussi le plus souvent le critère _____	
3	J'ai échoué le plus souvent _____	
4	mais maintenant je crois que les critères _____	
5	ne me posent plus de problème.	
	Par contre je crois que pour _____	
	je n'y arrive pas.	
II	Les critères de l'Analyse du support	
1	J'ai des difficultés avec _____	
2	Je crois que cela vient de _____	
III	Les critères de la Planification	
1	Je m'en suis servi _____ fois _____ jamais.	
2	car je ne les comprends pas. Je ne vois pas à quoi ils servent. Je ne sais pas quand les employer, autre : _____	
IV	La démarche de production	
1	J'ai eu de bonnes, mauvaises notes.	
2	Je ne comprends pas ce qu'il faut faire avec l'organigramme, avec les vignettes.	
3	Je ne sais pas à quoi ça sert de faire ça. C'est inutile. C'est dur, autres.	
4	Ça ne m'aide pas à réussir mes textes, car _____	
5	Ça m'aide car _____	
6	Je ne veux plus m'en servir. Je veux continuer à m'en servir.	
V	La carte d'étude A3	
1	Je m'en suis servi tout le temps _____ fois _____ pendant le brouillon, après avoir rédigé.	
2	questions 3, 4, 5 et 6 du IV.	

2.3.5.5. Mise en système des devoirs :

Tous ces outils participent du bilan puisqu'ils obligent à faire le point, à s'arrêter pour revoir, mais ils enclenchent aussi des régulations, des réajustements dans la mesure où on incite l'élève à en tirer des conclusions, des résolutions pour la suite, des plans d'action. L'effort porte donc sur la mise en relation des essais, sur la mise en système des devoirs, afin d'arriver à ce que l'élève règle sa conduite d'un devoir sur l'autre.

Voir dans le tome 2 pages 62 et 63 les documents donnés.

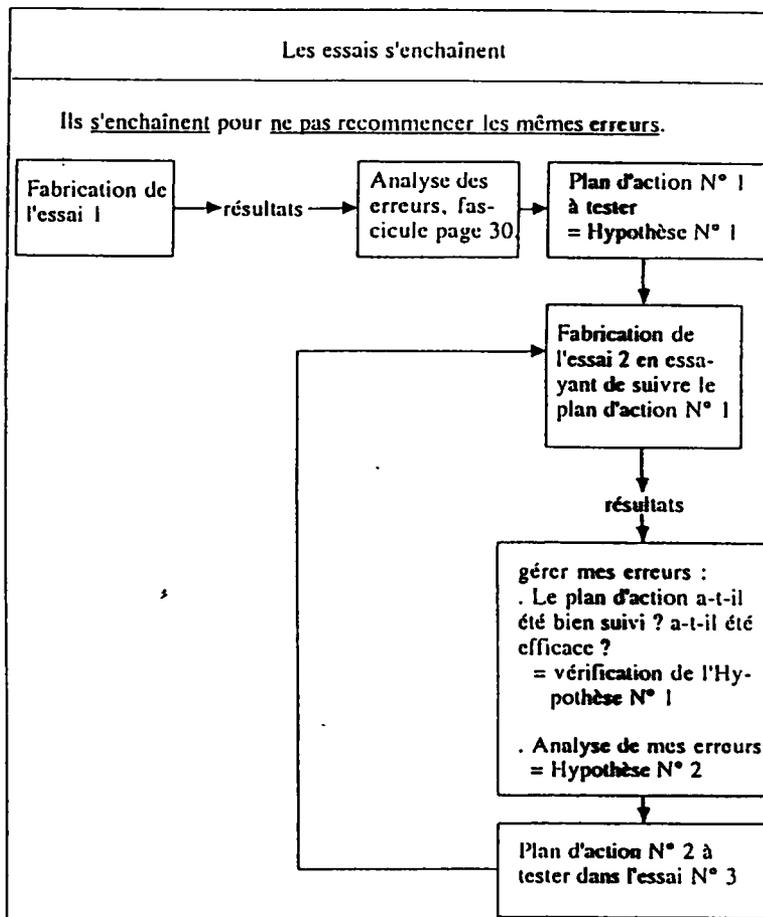
Mise en système des devoirs



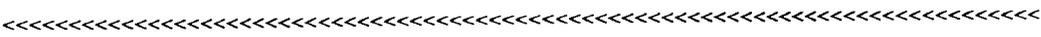


42

Mise en système des devoirs (2)



Ceci est particulièrement difficile à obtenir : les élèves ont l'habitude d'énumérer les devoirs, au mieux de ne considérer comme un système que les éléments internes à une réalisation, à la fabrication d'un seul produit. Aussi, même si les devoirs portent sur la même tâche, les élèves ont tendance à ne pas enclencher un devoir sur le précédent, à le déconnecter, ce qui conduit à la répétition des mêmes erreurs d'un devoir à l'autre.



2.3.6. Premier programme pédagogique pour gérer les procédures :
Compte tenu des stratégies des élèves, il a été décidé de :

1. laisser le choix de ne rendre que la synthèse finale dans un premier temps. Ne demander des traces de la démarche de production que quand l'élève est en mesure d'en comprendre l'utilité. Ne présenter ce travail supplémentaire que comme une hypothèse de travail à mettre à l'épreuve temporairement, en vue d'améliorer les résultats. Ne pas oublier qu'on vise dans l'apprentissage à faire que les actions contrôlées se réduisent (GALPERINE, 1981) c'est-à-dire que si on fait le détour par la verbalisation des procédures, ce n'est que pour remédier à des erreurs, pour que l'analyse du support, par exemple, devienne un simple acte de lecture. Au contrôle final la démarche ne sera pas demandée .

2. rapporter les erreurs constatées dans la synthèse aux erreurs constatées dans les phases d'analyse et de planification (rôle de la "correction" faite par l'enseignant). Demander ensuite à l'élève de mettre en rapport les erreurs constatées dans son texte avec sa démarche (auto-analyse des erreurs).

3. demander à l'élève d'en déduire un plan d'action pour l'essai suivant, pour corriger ses erreurs et reproduire ses réussites, sous forme d'une hypothèse que le devoir suivant testera. Lier les essais pour régler les acquis les uns sur les autres.

4. permettre à l'élève de ne pas suivre ce plan d'action qu'il s'est donné, dans la réalisation de l'essai suivant, de le réguler, mais lui demander alors la valeur qu'il accorde aux régulations qu'il a introduites.

5. lui donner les moyens par l'utilisation de regards extérieurs (co évaluation) d'augmenter la distanciation de l'élève à son produit.

6. permettre de changer de support à chaque essai ou de réécrire le texte de l'essai antérieur (cette dernière possibilité ne fut pratiquement jamais revendiquée par les élèves).

7. séparer nettement la production du texte et l'ordre de présentation du devoir laquelle doit être normalisée pour simplifier le travail du correcteur. A été retenue cette présentation

(Les en-têtes à découper sont dans le tome 2 page 49) :

partie I le contrat personnel d'expression écrite : choix de critères de la synthèse.

partie II la démarche de production : organigramme coloré et numéros des vignettes utilisées.

partie III analyse du support et planification si l'élève les a faites.

Partie IV synthèse, texte recopié avec dans les marges le numéro des critères de la partie I .

Partie V liste des objectifs de langue gérés dans ce devoir.

partie VI résultats et conseils de remédiation, partie réservée à l'enseignant.

partie VII analyse des erreurs par l'élève et plan d'action pour l'essai suivant.

Premier état du matériel de l'élève :

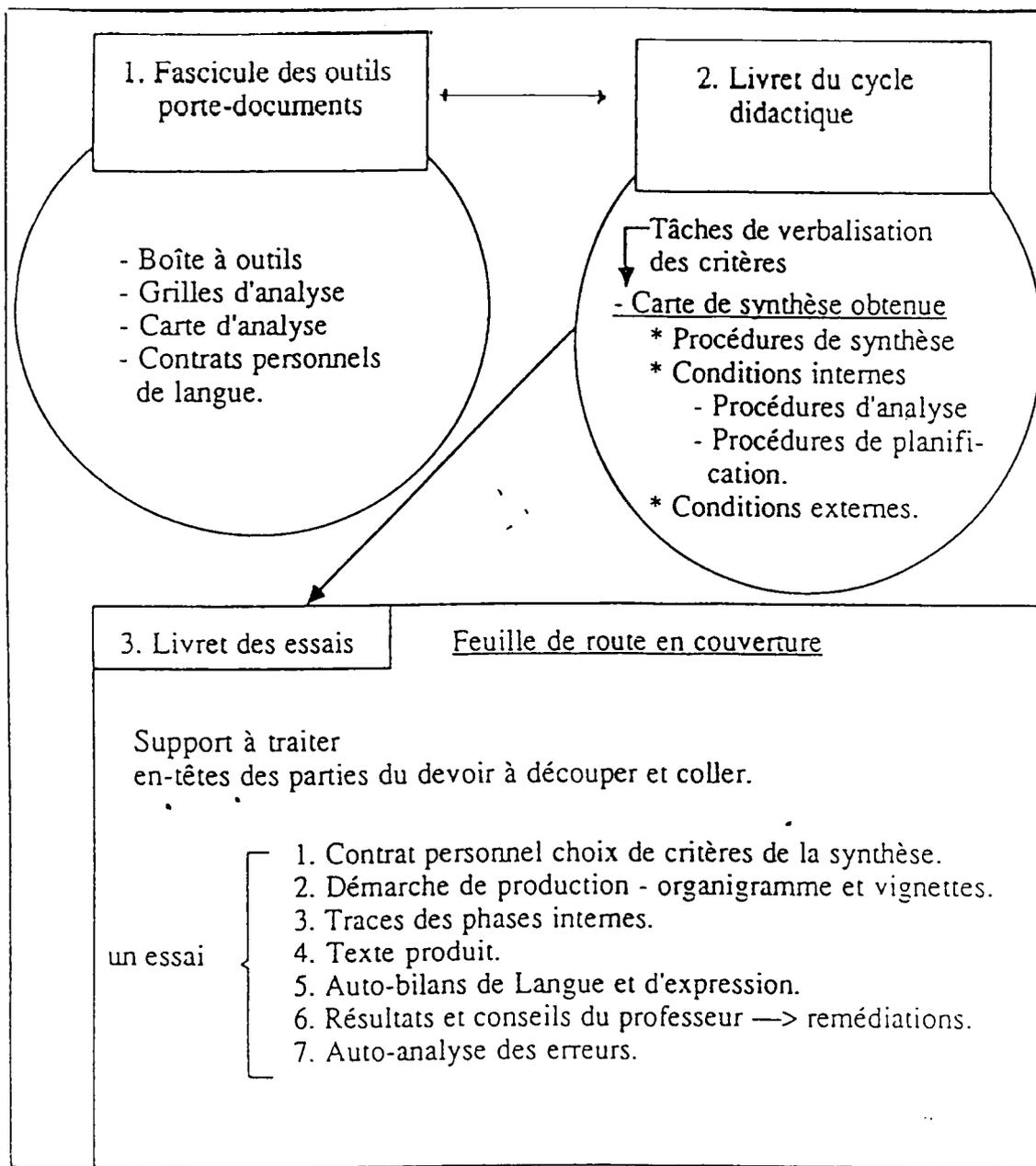


Tableau 23. Le matériel de l'élève, état n°1.

2.4. **BLAN DE CETTE PREMIERE PÉRIODE D'INSTRUMENTATION :**

2.4.1. **Problèmes de formation des enseignants :**

2.4.1.1. **Ouverture didactique des partenaires :**

En conformité avec l'analyse de la didactique du français telle que nous l'avons faite dans la partie II, les enseignants n'ont pas les mêmes référents didactiques sur les mêmes tâches. Soit qu'ils ignorent un corpus d'analyse didactique et donc les outils qui peuvent en découler (par diversité de nature), soit qu'ils ne privilégient pas la même école littéraire (par diversité de valeur), soit les deux à la fois. Ainsi, trois enseignants ne connaissaient pas les outils structuralistes construits autour du conte et puis généralisés à l'ensemble du narratif : le schéma quinaire (ADAM & GOLDENSTEIN, 1976), les possibles narratifs, (BREMOND, 1966), le tableau actanciel (PROPP, 1965). Ils analysaient l'intrigue avec des notions d'actions, de scènes, d'évolution psychologique des personnages. Ils privilégiaient donc l'école psychologisante d'analyse des textes, au détriment de l'analyse du fonctionnement des récits. Dans ces conditions, les critères consignés dans les cartes d'étude auraient différé d'un enseignant à l'autre s'ils avaient osé construire des cartes avec leurs élèves. En effet, le problème des enseignants n'est pas d'abord d'analyser les tâches mais de nommer les outils de leur discipline. Il fallut prendre du temps pour leur communiquer les sources didactiques, pour leur donner les informations à la base de notre référent didactique plus structuraliste que psychologisant, mais que nous savions productif d'outils didactiques et pour qu'ils osent opérationnaliser ces outils en critères. Ensuite, chaque enseignant a choisi la tâche porteuse du cycle didactique en fonction de son programme, de ses préoccupations. Il est donc difficile de comparer les résultats des élèves : aucun groupe n'est comparable à un autre parce que chaque enseignant a suivi sa trajectoire d'auto-formation à son rythme, essayant un outil, l'abandonnant, y revenant plus tard : ce que font les enseignants ordinaires, sans le savoir. La grande difficulté fut de faire consacrer un temps assez long à l'apprentissage du même cycle. Le souffle manque, quand les outils manquent. On papillonne dans des tâches vite faites, parce qu'on ne sait pas où sont les apprentissages à conduire.

2.4.1.2. **L'improvisation orchestrée :**

L'obstacle majeur que nous avons rencontré à ce moment-là est l'idée que l'enseignant doit savoir pour pouvoir faire faire. Nous avons alors développé tout un discours de formation sur la nécessaire mise en improvisation didactique dans les classes. L'évaluation formative étant ce qui doit permettre d'orchestrer l'improvisation, au sens où le courant de La Nouvelle Communication dit que la communication est un jeu d'orchestre dont on n'a pas besoin d'avoir la partition pour y jouer son rôle (BATESON, BIRDWHISTELL, GOFFMAN, HALL, JAKSON, SCHEFEN, SIGMAN, WATZLAWICK, 1981), il s'agit de débloquer les enseignants qui survalorisent bien trop une fantasmagorique préparation des cours et qui veulent arriver en classe avec des savoirs durs et pleins, des certitudes à transmettre.

L'idée de l'improvisation ou communication souple est qu'au contraire, posant les cadres d'une entreprise de recherche, d'expérimentation des outils dans la classe, l'enseignant se donne le droit, comme l'élève, d'arrêter un travail pour le reprendre plus tard, pour avoir, entre temps, des éléments de réponse à un problème imprévu que la classe a posé. Cela nécessite de la part de l'enseignant une attitude ouverte sur l'imprévisible, l'acceptation du nécessaire désordre, la

confiance en soi qui rend possible de reconnaître qu'il ne sait pas, que ce problème ne s'était jamais posé et qu'il faut y travailler.

Nous imputons cet obstacle à l'idéologie de formation des enseignants qui consiste à "placer le pédagogique sous prescription scientifique" (GILLET, 1987) : tout ce que les enseignants en gardent, c'est qu'il faut être formé pour savoir faire. Il y a occultation de leur pouvoir-faire et assujettissement du pouvoir au savoir. Tout ce qu'ils ont appris, c'est qu'ils ne savaient rien faire et qu'il fallait qu'on leur apprenne et qu'il leur fallait devenir savants. Ils jettent le bébé avec l'eau du bain et se retrouvent dans des attitudes infantiles qui légitiment l'existence des discours pédagogiques scientifiques que les formateurs, en retour, se sentiront obligés de tenir, ne serait-ce que pour être crédibles. La science est confondue avec l'administration de la preuve, l'évaluation avec la mesure, "On ne se reconnaît plus le droit d'inventer, de tâtonner, d'essayer, de s'avancer et de rebrousser chemin" (FERRY, 1983 p.28).

2.4.1.3. La science de la complexité des enseignants :

Cette situation "colonialiste" rappelle fort la problématique de "*Peau noire et masques blancs*" (FANON, 1952) ou celle de la prétendue fragilité de la féminité : la nature créée de toutes pièces par des a priori, des allants-de-soi culturels qu'on croit éternels et intemporels, devient vraie et se boucle, alimentant l'esclavage ou le machisme.

Cette attente artificiellement créée par l'idéologie de l'instruction, ce besoin de formation fabriqué par la formation détruit plus dans l'essentiel du poste de travail de l'enseignant qu'il n'y construit. Il nous fallait donc ne pas y répondre et assumer les conflits qui allaient en naître pour **redonner confiance aux enseignants en cette science de la complexité des faits vivants d'éducation qui est la leur**. Ce savoir de la praxis (IMBERT, 1985) qui leur permet d'assumer des situations d'alternative insoutenables, par exemple : pour aider l'élève en difficulté faut-il lui donner davantage de travail puisqu'il a davantage de lacunes ? Ou bien faut-il donner moins de travail à ce même élève qui le déteste parce qu'il échoue ? L'enseignant sait parfaitement ne pas choisir une des réponses de cette alternative imbécile, mais tenir l'impossible pari des deux réponses à la fois et alterner les deux termes opposés pour ne pas tomber dans l'absurde d'une situation comme "plus tu es en difficulté, plus tu devras faire de travail". L'enseignant sait monnayer avec l'élève la rudesse et le maternage, passer, en un continuum imprévu, de l'exigence à la sympathie, dans l'action, sans y réfléchir longuement, en réponse (ou en question) à un discours de l'élève que seuls les enseignants entendent parce qu'ils ont la même langue. Cette science du vivant n'est ni un "savoir-faire", ni "le fruit de l'expérience", ni une technique ni un don, c'est le **métier** d'enseignant, ce compagnonnage, une façon d'être avec l'élève et de savoir-être avec lui, de vouloir que même le plus démuné, soit aspiré vers la Connaissance et se forme.

Il est un "modèle pratique" (si on peut dire), un ensemble de visées (ARDOINO, 1985) que l'enseignant **qui aime son travail** se donne et qui lui sert dans l'action à **orienter** ses actes. Ce modèle échappe aujourd'hui à la saisie scientifique de l'enseignement mais il n'échappe pas aux effets pervers de la formation-dénégation. Et ce n'est pas pure perte ! Nous redoutons que la formation, si elle doit être conduite telle qu'elle l'est aujourd'hui, par des formateurs qui n'ont pas fait le travail du deuil de leur désir de modéliser l'autre, fasse de ce "savoir-être-enseignant" qu'elle tend à détruire, l'objet de formations, ce qui reviendrait à dégrader cette science du vivant en une méthode. Nous voudrions, simplement, qu'on reconnaisse cette science et qu'on accepte l'idée que sans elle, de laquelle seuls peuvent parler les enseignants, l'éducation, elle,

n'existe pas. Qu'on fasse savoir aux enseignants que c'est leur apanage, avant qu'ils l'aient perdu. **Re-valoriser et non pas transformer.** Sinon, à force de dire que les enseignants sont nuls, on va finir par faire que ce soit vrai.

2.4.1.3. La carte d'étude de la carte d'étude :

C'est alors que nous avons travaillé avec les enseignants sur ce qu'est la carte d'étude, à quoi elle sert ou peut servir.

Se reporter au tome 2 à la carte d'étude de la carte d'étude, résultat de ces travaux avec les enseignants pages 64 à 72.

Dans le cadre d'une Université d'été d'évaluation, nous avons animé un atelier dont les objectifs étaient non pas de construire des cartes, mais, en évaluant divers outils d'évaluation formative, de dessiner les contours de ce que peut être la carte et surtout de se questionner parallèlement sur ce que la mise en route de carte d'étude suppose d'apprentissages, de compétences, d'attitudes, de science.

On voit bien qu'il ne s'agissait pas de "former" (instruire) des enseignants exécutants de notre plan de recherche, en les obligeant d'une façon ou d'une autre à mettre en scène nos outils d'expérience, comme si l'éducation n'était que la récitation d'un texte préécrit. Il s'agissait, au contraire, de donner aux partenaires les moyens d'une révision en profondeur de leur référent. Dès lors, c'était accepter que tous ne revoient pas aussi vite et pareillement leur pratiques de classe, et que nous n'ayons pas de produits similaires dans tous les groupes.

La carte d'étude pour construire une carte d'étude, mise à jour des compétences des enseignants

Parmi les résolutions de problèmes.
résoudre une classe de problèmes.

Carte d'étude de la carte d'étude d'une classe de problèmes.

La classe de problème peut être - didactique : (ex : résoudre un texte) la carte d'étude suivante sera alors utilisée par l'élève pour réaliser, par l'enseignant pour "corriger".

- pédagogique : (ex : monter des dispositifs d'apprentissage) la carte d'étude sera alors utilisée par l'enseignant pour concevoir, réaliser, réguler ses pratiques de classe.

Ce document comporte :

1 - La Carte d'étude pour "construire une carte d'étude de résolution d'une classe de problèmes".

2 - La Boîte à outils de la carte.

Attention !
l'ordre
A
P
C de r
S
des pages qui suivent

est totalement arbitraire.
Ces blocs se conçoivent sans ordre linéaire, chacun d'eux devenant à des moments différents de la réalisation, système de pilotage des autres blocs (donnant alors son nom à la phase de réalisation).

Partie III

Pour construire une carte d'étude sur la résolution d'une classe de problèmes
--- critères d'analyse ---

faire.....		...contrôlant que c'est bien fait.....	
1	Repérer la situation didactique de cette classe (d'élèves) - lister les apprentissages déjà montrés - lister les habitudes didactiques de ces élèves.	a b c	facultatif (par l'expert-prof) pas d'exhaustivité pour ne pas imposer la logique de l'expert. contrat didactique explicite sur les points de désaccord relevés et conçus comme obstacles épistémologiques.
2	Repérer la situation pédagogique de ces élèves - limiter les modalités pédagogiques déjà utilisées - lister les habitudes, les préférences de mode de travail de ces élèves.	d	disparition progressive de la nécessité de ces repères explicites pour et par l'expert avant la classe ; développement de l'improvisation explicite (ou orchestrée).
3	Identifier les modèles (les théories utilisables dans la discipline pour résoudre cette classe de problèmes : - repérer les notions, les outils, les impératifs traditionnellement attachés à cette tâche, - mise à jour (et/ou constitution) du modèle de synthèse du professeur, choix d'outils, choix de relations entre ces outils, - déterminer les apprentissages conçus comme "matriciels" par l'expert, dans cette tâche.	e f	prises de positions didactiques cohérentes. respect des modèles d'un expert à l'autre droit assumé à la différence didactique.
4	Expliciter les objectifs d'évaluation de l'expert pour cette classe.	a b c d	pas forcément avant la classe, peuvent apparaître pendant le dispositif. objectifs vérifiables. en pertinence avec les outils donnés à manipuler. transversaux à plusieurs tâches complètes, à plusieurs classes de résolutions de problème.
5	Situer la tâche dans un programme	a b	selon son efficacité : - nombre de transferts générés, - qualité des outils peuvent être après le dispositif en prévision d'un dispositif à venir.

Pour construire la carte d'étude d'une résolution d'une classe de problèmes
--- conditions de réalisation ---

faire.....		...en contrôlant que c'est bien fait.....	
1	Prendre le temps laisser le temps	a b	pas de rigidité des dispositifs pas de dramatisation des difficultés rencontrées.
2	Composer avec les contraintes - matérielles - institutionnelles - psychologiques - passées...	a	priorité à la ressource cachée par la contrainte.
3	Laisser l'élève ou l'enseignant agissant (sujet) de sa propre formation. Accepter que la formation soit une co-formation.	a b	chacun depuis sa place fonctionnelle : pas de confusion des responsabilités pertinence à la circulation optimale des informations.
4	Analyser ses pratiques en référence à l'évaluation - distinguer l'apprentissage du contrôle - la tâche, de l'équipement - l'évaluation, de la mesure - ...	a b	ne pas figer le référent en un modèle dictatorial ne pas confondre référent et modèle exemplaire.
<p><u>Objectifs d'évaluation de la tâche "construire une carte d'étude"</u> (du formateur de formateurs)</p> <p>Que le formé s'adapte au vivant, qu'il soit capable d'improviser, d'orchestrer l'improvisation, de vivre la régulation sans être esclave de ses planifications, sans attendre de tout savoir pour se mettre à faire, sans laxisme, en évaluant en permanence son activité.</p>			

Partie III

(critères de synthèse suite)		critères de synthèse (fin)	
6	<p>codifier le document-carte, mettre en page.</p> <p>Expérimenter cette norme : Choisir des entrées dans la carte constituer ses contrats d'évaluation.</p>	<p>a deux colonnes en regard, en conformité avec l'auto-contrôle (va et vient entre les deux sortes de critères).</p> <p>b mise en page facilitant la correction (le repérage des critères dans le produit).</p> <p>c pas d'induction d'un ordre de prise en compte des éléments de la carte linéaire : pas d'imposition de la logique de l'expert.</p>	<p>a pas d'imposition : participation active de l'élève au diagnostic.</p> <p>b diagnostic et remédiation différenciés.</p> <p>c diminution progressive du guidage.</p> <p>d gestion par l'élève de la reconnaissance des erreurs (va et vient producteur/correc-tor).</p> <p>e pertinence de ces outils de gestion de la correction aux fonctions de la carte (ap-propriation des critères et anticipation des procédures).</p> <p>f réinvestissement des objectifs d'appren-tissage dans la tâche (essai suivant), lieu de vérification des hypothèses de remé-diation.</p>
7	<p>Établir le recueil de résultats la feuille de route.</p> <p>Établir les plans de formation</p> <p>3.1. en terme de contenus didactiques</p> <p>3.2. en terme d'algorithme de résolu-tion (ordre de prise en compte des éléments de la carte dans l'exécution de la tâche)</p>	<p>a Hiérarchiser les critères procéduraux 7.1. constituer des barèmes, des seuils d'acceptabilité.</p> <p>b 7.2. greffer le sommaif.</p> <p>c 7.3. balayer les objectifs de forma-tion (de la généralisation au transfert)</p>	<p>a en fonction des résultats de l'élève, se- lon la place de la tâche dans le cursus, barème différencié.</p> <p>b en fonction de la logique disciplinaire (barème-étalon).</p> <p>c variation des conditions de réalisation des contrôles pertinents à la mise en situation d'éprouver la réduction des actions.</p>

Les * renvoient à la Boîte à outils.

Pour construire une carte d'étude d'une résolution de problème

Boîte à outils p. 1

Pour verbaliser les repères (S, 1, 2)

Mettre en scène ces 2 questions à partir de devoirs à erreurs ou de comparaisons de devoirs + et - ; quelle erreur a été faite ?

1) comment l'éviter ? que faire pour l'éviter ? —> critère sur la réalisation

2) comment saura-t-on en regardant —> critère sur la réussite. le produit quelle a été évitée ?

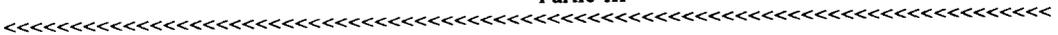
.....

6	<p>codifier le document-carte, mettre en page.</p> <p>Expérimenter cette norme : Choisir des entrées dans la carte constituer ses contrats d'évaluation.</p>	<p>a deux colonnes en regard, en conformité avec l'auto-contrôle (va et vient entre les deux sortes de critères).</p> <p>b mise en page facilitant la correction (le repérage des critères dans le produit).</p> <p>c pas d'induction d'un ordre de prise en compte des éléments de la carte linéaire : pas d'imposition de la logique de l'expert.</p>
11	<p>Expérimenter cette norme : Choisir des entrées dans la carte constituer ses contrats d'évaluation.</p>	<p>a choix de l'ordre des critères à travailler par l'élève.</p> <p>b présence de contrats cumulatifs en per-tinence avec l'entraînement à la combi-naison des critères.*</p>
2	Établir le recueil de résultats la feuille de route.	<p>a visualisation des acquisitions facilitante.</p> <p>b auto-bilans non contradictoires à la mo-tivation, pas de confusion entre image de soi et auto-évaluation.</p>
3	Établir les plans de formation	<p>a proposition de tâches d'apprentissage pertinentes aux demandes des élèves.</p> <p>b pas de confusion sujet/produit.</p> <p>c développement progressif de la décen-tration.</p> <p>d plans modulés au vu des résultats aux essais successifs.</p>
4	Réaliser des cas de variance de la classe de problèmes (les "devoirs" les essais).	<p>a pas de confusion entre les consignes de présentation et l'algorithme de traitement</p> <p>b présence de traces de l'algorithme de l'élève.</p> <p>c distinction entre le produit et la produc-tion, entre la rédaction et la réalisation.</p>
5	Réajuster tous les instruments d'éva-luation	<p>a tout au long du dispositif.</p> <p>b participation active des élèves à ces régulations.</p> <p>c stratégies du correcteur pertinentes aux fonctions de la carte.</p> <p>d possibilité de différencier ces instru-ments.</p>

72

<p><u>La fiche-commode</u> comme une commode à linge : des cases, des tiroirs pour ranger les critères verbalisés tels que les élèves les verbalisent.</p> <p>Organisation temporelle : quelle(s) action(s) faire avant de produire, pendant que l'on produit, après ? Quand un tiroir est rempli, essayer de remplir les deux autres. Ne pas viser l'exhaustivité.</p> <p><u>Tâches d'apprentissage sur les outils nouveaux</u> Construire les situation pour faire naître le besoin des outils. Ne pas les imposer.</p> <p>Les pré-acquis sont des acquis rendus nécessaire par la tâche complexe engagée, pour pouvoir analyser les devoirs à erreurs, dans des tâches que l'on fait en début d'apprentissage.</p> <p><u>Distinguer les exemples de l'exemplification et l'exemplarité</u> exemplification = donner un cas concret de réalisation illustrant un problème, c'est un cas de variance ; alors que l'exemplarité donne le bon exemple à imiter lequel sera enfermant parce qu'il provoque la reproduction.</p> <p><u>"Règles" de formulation des critères</u> critères sur la réalisation : verbe <u>opératoire</u> à l'infinitif + complément jamais négatif</p> <p>prescrire les verbes vides comme utiliser ou faire et les verbes comportementaux qui désignent des tâches (sauf s'il existe une tâche dans la tâche).</p> <p>critères sur la réussite : souvent négatif phrase nominale présence de absence de</p> <p><u>Distinguer l'Opération de l'outil</u> : l'opération (action didactique) est de l'ordre du Faire, tandis que l'outil est de l'ordre de l'agi, ce sur quoi est faite l'action : une connaissance dérivée d'une notion, un modèle, un schéma, un tableau, une grille.</p> <p>Phase : hors du chronologique, du linéaire rationaliste cartésien dans le systémique = un moment de...</p>

<p>suite de la boîte à outils de la carte de la carte</p> <p>Nom de la phase : composante qui en devient le système pilote, qui subordonne les autres éléments présents.</p> <p>Phase de planification : où la prévision guide l'analyse et la synthèse.</p> <p>Code signalant un morceau de tâche algorithmique flèche à gauche de la carte.</p> <p>Contrats cumulatifs = < contrôle continu le contrôle 2 contient tout le 1, plus ce qui le spécifie, le 3 tout le 1 et tout le 2... un escalier - Les contenus se combinent. les résultats sont annulés par ceux du contrôle suivant -> pas de "moyenne".</p> <p>Feuille de route une grille : critères sur la réalisation + cases correspondant aux contrôles et essais de réalisations dans lesquelles l'élève reporte les +/- de ses résultats. permet centrations, planifications.</p>
--



2.4.2. Etude de trois cycles représentatifs :

Trois enseignants ont tout de même mis en place des cycles didactiques complets et ont bien voulu nous les communiquer, les autres ont refusé d'utiliser les vignettes et l'organigramme. Nous avons choisi les cycles que nous allons étudier selon la nature du support qu'ils travaillent .

En sixième a été mis en place la tâche complexe "Actualiser (rendre actuel, moderniser) un texte narratif ". Cette tâche, non institutionnelle, de transformation d'un texte-support, suggérée par PETITJEAN (1984), a été choisie pour transformer les outils d'analyse de structures narratives en outils pour fabriquer des textes narratifs. L'objectif d'évaluation est donc la cohérence narrative puisqu'en modernisant le texte, l'élève doit conserver le noyau de l'histoire.

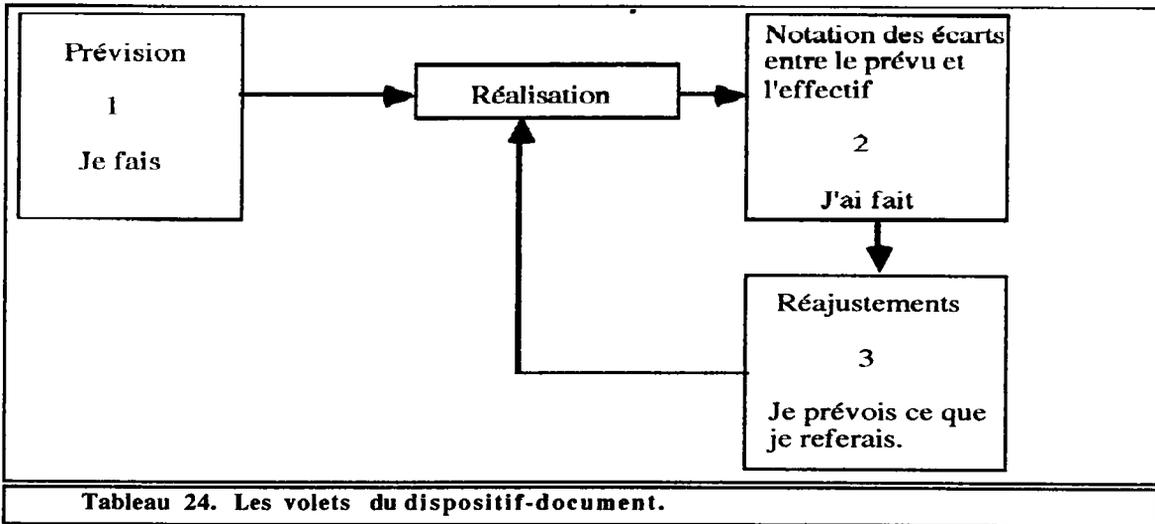
En cinquième a été mis en place la tâche "inventer par écrit un conte traditionnel de style merveilleux" où le texte produit doit être à la fois original et appartenir évidemment à la tradition des contes merveilleux. Cette tâche est habituellement traitée de façon rapide sous le titre vague "d'écrire un conte". On dira que le support est ici intertextuel puisqu'il s'agit de se référer à l'ensemble des textes connus appartenant à une classe de textes, sans les imiter. L'objectif d'évaluation, outre la cohérence narrative, est l'inscription dans un genre, tout en faisant oeuvre originale : c'est donc le principe d'originalité littéraire.

En classe de cinquième aussi a été mis en place un cycle dont le support est l'image : "Raconter l'histoire d'une planche de bande dessinée pour quelqu'un qui ne la verrait pas". Cette tâche originale, non-institutionnalisée permet de faire l'apprentissage du code iconique et de sa translation en écrit ainsi que l'apprentissage de la cohérence narrative du texte obtenu, et de la restitution du style comique. L'objectif d'évaluation porte sur la restitution de l'essentiel des informations données par les images.

Le problème méthodologique qui se greffe sur l'étude de ces cycles est celui de l'écriture des dispositifs d'apprentissage. Que doit contenir un tel compte-rendu pour être compréhensible par un autre, reproduisible dans d'autres contextes et réglable par celui qui l'a conçu ? Sur ce thème, nous avons animé deux années de suite un atelier dans le cadre de l'Université d'été de Technologie .

2.4.2.1. Ecrire un dispositif pour contribuer à l'établissement du référent du formateur :

La notion de dispositif implique, pour être définie, de s'interroger sur les éléments constitutifs de la situation-classe. On ne peut faire un compte-rendu de ce que le professeur fait, dit, installe au cours d'une ou plusieurs séquences centrées autour d'une tâche et de ce que l'élève fait, se construit pendant ces mêmes séances, sans avoir un "modèle de l'enseignement" ; ou plus exactement sans être capable de nommer les dimensions de l'enseignement. Le mot "modèle" ici n'est pas à prendre au sens de "patron" mais d'instrument d'analyse. Et ce, d'autant plus que le compte-rendu écrit du dispositif vécu englobe la préparation du cours, le cours et l'analyse de ce cours en vue de réajustements pour une autre fois. Le dispositif devrait donc comporter au maximum trois volets : je ferai - j'ai fait- je referai.



2.4.2.1.1. La planification, un allant de soi :

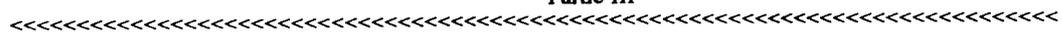
Dire que le dispositif-document devrait comporter trois dimensions, c'est partir du principe qu'un enseignant prévoit ce qu'il fera, ce qui n'est pas évident. On peut très bien envisager qu'un enseignant n'a pas besoin d'écrire ses planifications mais qu'il a besoin d'écrire ce qu'il a fait et ce qu'il compte refaire, ou même qu'il n'a besoin que d'écrire ce qu'il refera. D'ores et déjà, il faut se méfier de plaquer un modèle idéal sur la réalité de la classe. Disons-le, très peu d'enseignants prévoient le détail de ce qu'ils feront ; les thèmes, les notions, le titre d'un chapitre de manuel leur suffisent pour entrer en classe et faire avec la réalité de leurs élèves, ce jour-là. Même ceux qui instrumentent leur discours, qui font travailler les élèves avec du matériel didactique qu'il leur faut prévoir, ne s'obligent pas à prévoir le "comment cela se passera". Et il nous semble que c'est plus qu'un simple constat, c'est une donnée du métier qu'il faut respecter.

Ceci pose un grave problème pour le formateur d'enseignants : que doit-il travailler avec eux ? La mise à plat des prévisions ? Et alors le formateur se croira obligé de leur faire écrire les dispositifs prévisionnels ! Ou les principes d'évaluation de ces prévisions ? Mais alors ils risquent de découvrir qu'il n'est pas nécessaire d'écrire ces prévisions ! Faut-il plaquer une technologie éducative ou aider à prendre des repères sur la réalité éducative ? **L'existence même de la planification ne va pas de soi.**

Les enseignants-partenaires de notre recherche, par exemple, n'ont pas planifié le détail de leurs interventions. Ils avaient un schéma général du dispositif, de grandes étapes comportant des buts à atteindre, quelques principes sur les moyens de les atteindre, quelques recettes pratiques, aucun calendrier par exemple ("on prend le temps qu'il faut"). La porte était ouverte aux interrelations avec l'élève.

Pour cela, il faut avoir décidé que l'apprentissage ne se fait pas du maître vers l'élève (le fameux apprenant) mais dans les rapports entre eux, que l'habileté enseignante consiste essentiellement à saisir les opportunités des élèves ; que l'enseignant est un relais entre l'élève et l'apprendre, non un transmetteur de connaissances. Il reste qu'il doit installer les conditions de l'apprentissage (matérielles, en apportant les supports à travailler - affectives en établissant les communications les plus fructueuses entre les participants, celles qui lui semblent permettre d'apprendre). Pour ce faire, techniquement, l'enseignant a besoin d'avoir choisi la tâche complexe porteuse d'apprentissages, d'avoir choisi des supports pour démarrer le travail, d'avoir

Partie III



décidé de son objectif d'évaluation - et encore, cela peut être fait après ! Nous avons envie de dire que tout le reste est littérature - ou carcan ou béquilles : on n'appareille que les mutilés.

Ceci étant posé, rien n'empêche de travailler des dispositifs écrits avec des enseignants, pour en faire l'évaluation, pour en sortir les principes organisationnels. C'est alors une tâche de formation qui vaut par les occasions qu'elle fournit de verbaliser les paramètres de la situation éducative. Ce n'est pas une technique à reproduire systématiquement, forcément, quand on est sur le terrain. Donc, la planification n'est pas, pour nous, une dimension de l'enseignement, ce qui n'exclut pas que l'anticipation soit un des processus majeurs de l'enseignant. Mais, contrairement à ce qu'on en déduit trop souvent, former à l'anticipation ne passe pas obligatoirement par former à la fabrication de plans.

2.4.2.1.2. Les paramètres de la situation-classe :

Etre sorti des évidences rend difficile la détermination des paramètres de la situation-classe, nous avons néanmoins posé l'existence de :

- deux instances tour à tour émettrices et réceptrices de messages : l'enseignant et l'élève, la priorité n'étant ni à l'une ni à l'autre de ces instances mais aux relations entre les deux.
- deux dimensions : le faire des uns et des autres (englobant le dire) et le construct, c'est-à-dire ce qu'on veut construire par ce faire : le sens visé. Si on fait des choses en classe, c'est bien pour qu'elles construisent chez l'élève autre chose.

L'apprentissage provoqué implique qu'on ne se soucie pas seulement de la logique et de la cohérence de ce qui est émis vers l'élève mais aussi de l'appropriation par l'élève de ce message. Il faut alors qu'on ait voulu que la situation construite provoque quelque chose chez l'élève. L'enseignant doit donc être capable de nommer la construction attendue. Que ce soit un "objectif comportemental", une "capacité", une "compétence" ou une "performance", un "savoir-faire", un "savoir-être", de la "méta-cognition"... peu importe, s'évertuer à les différencier participerait d'une précision techniciste contradictoire avec la logique du Vivant. Ce qui est opératoire c'est d'admettre ou non qu'on vise une construction chez l'élève, que la situation a une fonction. C'est le choix fondamental qui influencera toute l'analyse du poste de travail de l'enseignant.

Or, tous les enseignants n'ont pas la même réponse. Ceux qui disent que leur objectif est de rendre l'élève capable de conjuguer les verbes ou de "repérer et produire les différents modes d'expression de la comparaison" (MEYER & PHELUT, 1983 p.44), ou de "savoir analyser l'énoncé d'un exercice" (BARLOW, 1987p.83) ne nous disent rien de la fonction que cet objectif (de tâche) est censé remplir : pour quoi faire-être ? Parce que la réponse est toujours la même : savoir refaire, savoir être savant. On est dans l'empire didactique et dans l'instruction, dans un modèle du contenu (le savoir) et du contenant (l'élève), de l'imitation-restitution. On confond la nature de ce qui est fait avec le rôle que cela joue, de ce fait, on occulte les fonctions que cela vise.

2,4,2,1,3. Nature, rôle et fonction, une logique des éléments du dispositif :

Quand on a distingué les tâches à faire, quand on a décidé d'un cycle didactique porté par une tâche complexe, il reste à distinguer :

- ce qui est de l'ordre du fait, des actes pédagogiques effectués par l'enseignant et par l'élève : ces actes constituent la nature des éléments du dispositif.

- de ce qui est de l'ordre de l'appris, de ce qu'on acquiert en faisant les tâches ; ce sont les rôles tenus par les éléments du dispositif. Ils sont d'ordre didactique : les actions à conduire sur les outils de la discipline, les notions manipulées, les contenus, les techniques
- de ce qui est de l'ordre du visé, de ce qu'on veut construire chez l'élève : les fonctions du dispositif qui sont les activités du domaine de l'évaluation et sont en pertinence avec les critères globaux de la formation : l'auto-évaluation, l'auto-régulation, comme apprentissage de l'autonomie, le transfert comme apprentissage de la plasticité de l'individu.

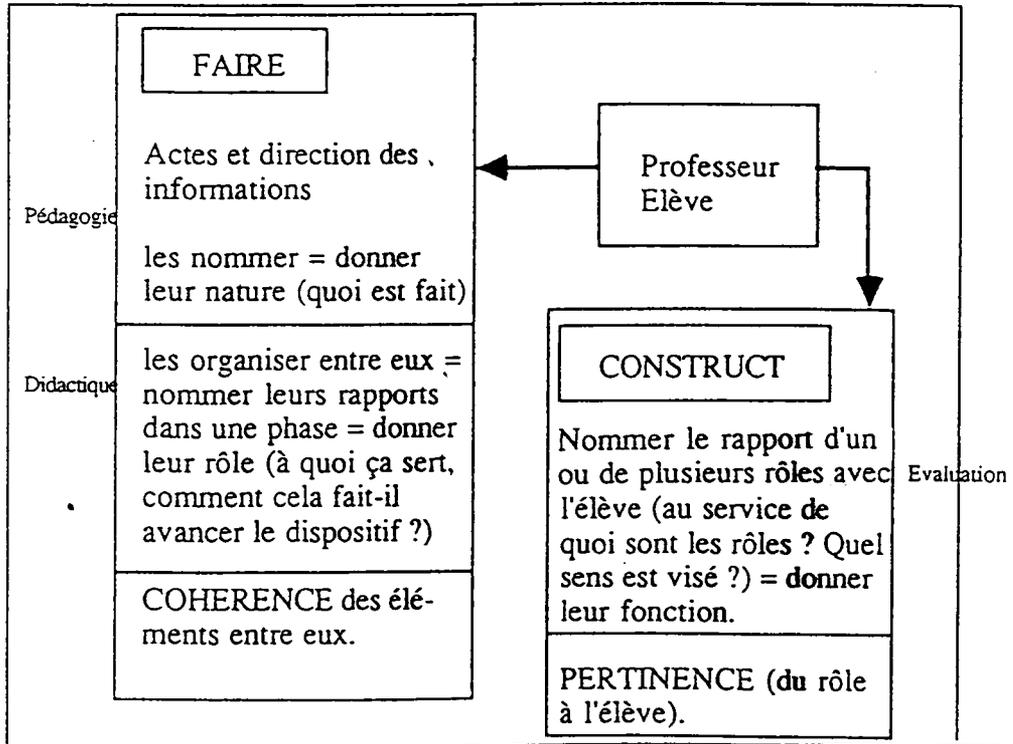


Tableau 25. Le faire et le construct.

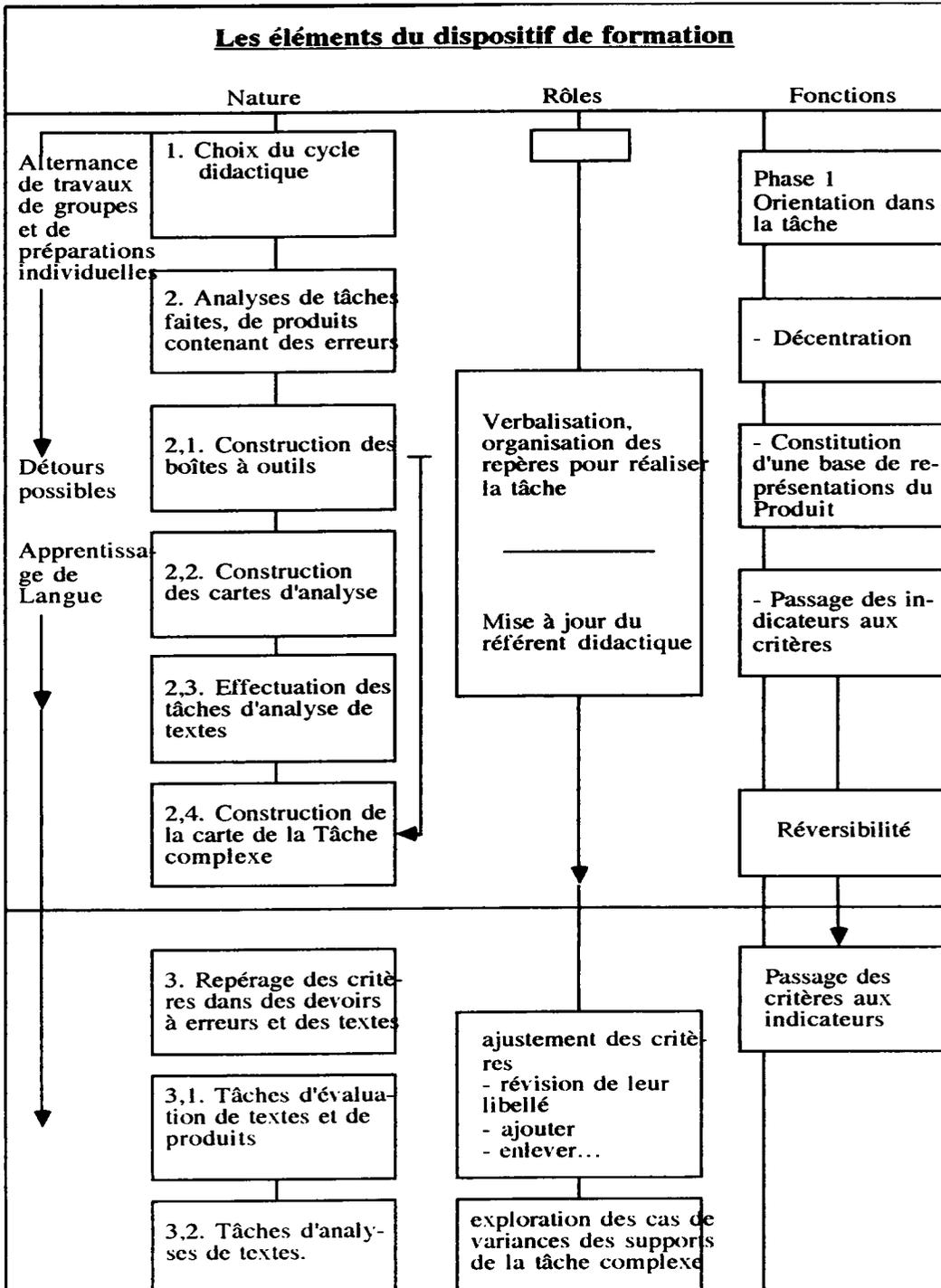
Ces notions de rôle et de fonction sont difficiles à distinguer. Le rôle est de l'ordre du jeu interne entre des mécanismes, proche de la fonction dans l'analyse des systèmes artificiels. La fonction relève de l'effet attendu, de ces mécanismes chez l'élève, proche de la valeur ajoutée dans l'analyse systémique, du ricochet voulu, du jeu de billard. Mais l'analyse cybernétique est inopérante ici, car il s'agit d'un système vivant. Il ne faudrait pas supposer un rapport mécanique, de cause à conséquence, entre le rôle et la fonction : ce n'est pas parce qu'on fait ainsi que l'on obtient cela. Les éléments sont dans un rapport complexe, notamment de récursivité : c'est en faisant ainsi qu'on espère créer cela, qu'on vise cela.

On a donc, dans un dispositif :

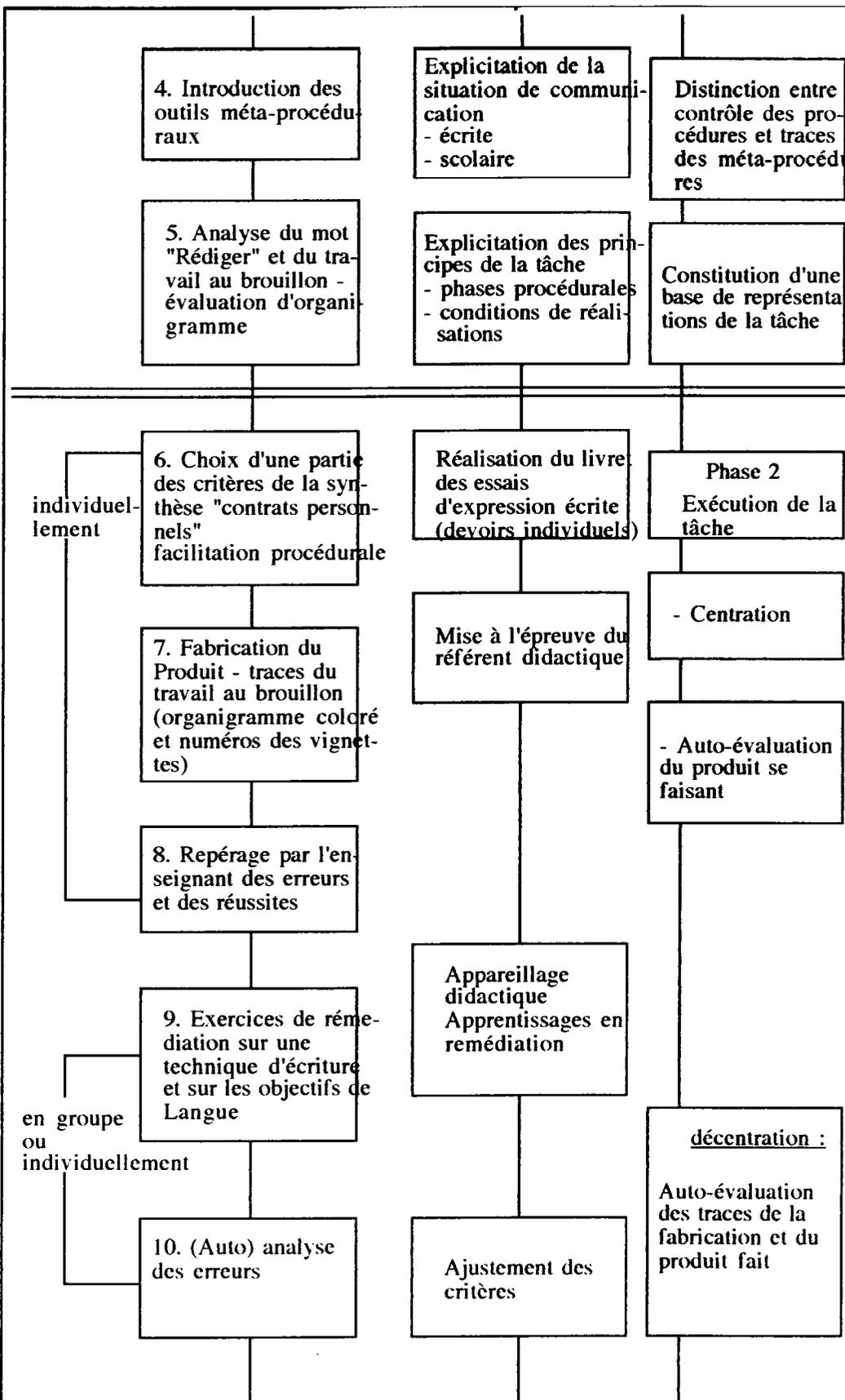
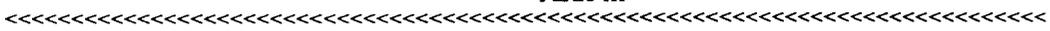
- Nature des éléments : pédagogique, ce qu'on fait dans le temps, ---> actes.
- Rôle des éléments : didactique, ce qu'on acquiert, ---> actions.
- Fonction des éléments : évaluation, ce qu'on construit chez l'élève, ----> activité

2,4,2,2. Le dispositif des cycles, le dispositif de formation :

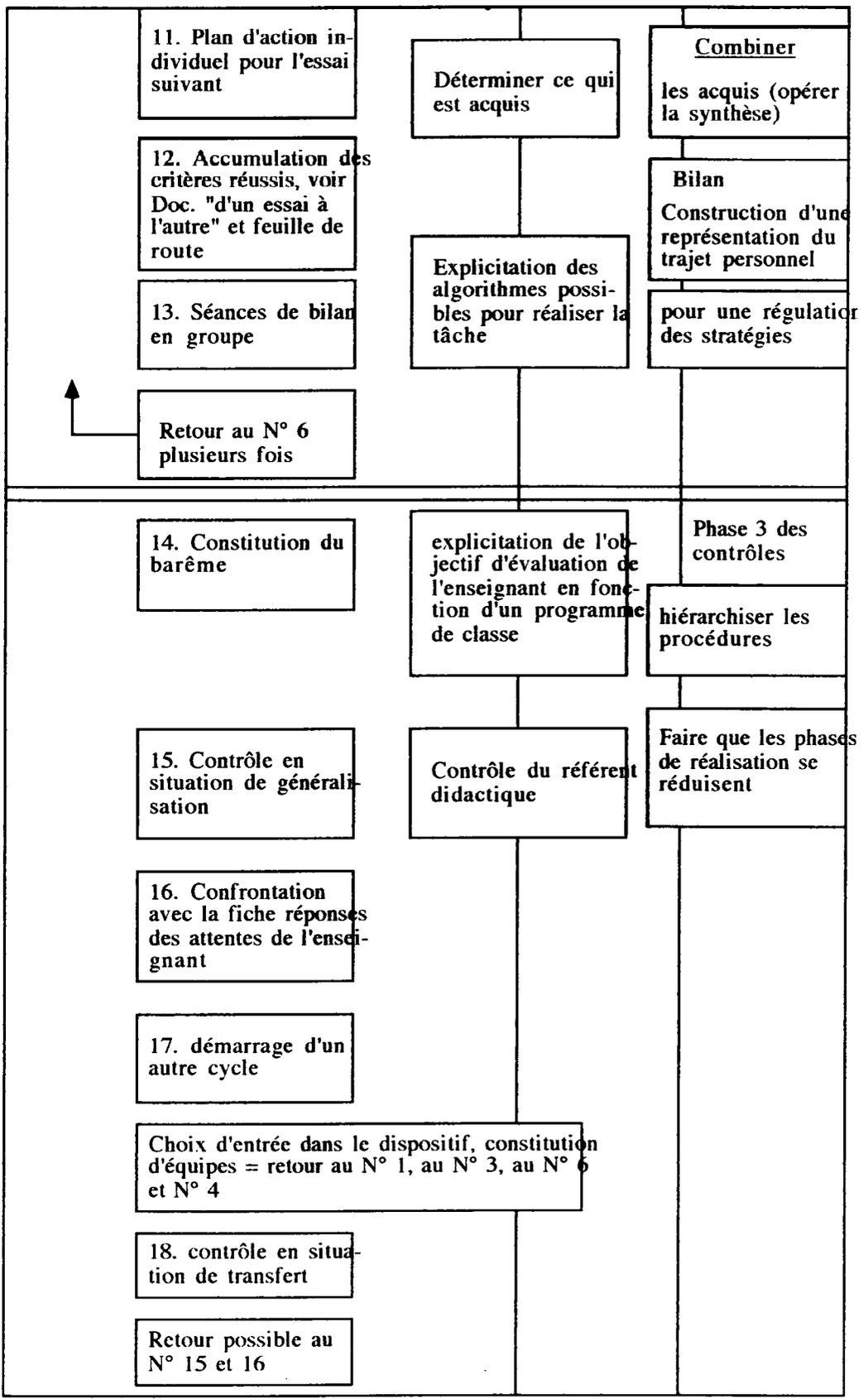
Voici le dispositif de base des cycles didactiques, tel qu'il a été mis en place au début de notre recherche. Il va nous falloir mettre à jour les principes fonctionnels de ce dispositif. Nous distinguerons trois niveaux : le dispositif pédagogique , le dispositif didactique et le dispositif d'évaluation.



Partie III



Partie III





2,4,2,2,1. Le niveau pédagogique du dispositif de formation :

Le dispositif pédagogique (ou plus exactement le niveau pédagogique du dispositif de formation) est construit à partir de la reconnaissance qu'une langue et une pratique existent et chez le maître et chez l'élève. De là deux principes d'actions :

- la parole : Reconnaître non seulement que l'élève a droit à la parole, mais qu'il est porteur d'une parole que l'enseignant ne peut inventer, que son discours en tant qu'élève est indispensable à l'établissement du lieu d'apprentissage. Il en découle la volonté de faire que la communication existe, puisque l'interaction (entre les acteurs) est le lieu réel de l'apprentissage. Il n'est pas d'un côté, quelqu'un apprenant et de l'autre, un enseignant ; ce sont leurs interrelations qui permettent à l'élève de se former. On oublie que l'enseignant est aussi quelqu'un qui apprend pendant ce temps. L'un n'existe pas sans l'autre. Ce sont leurs rapports qui créent l'éducation.

Reconnaître la portée de la parole de l'élève : tous, dans une classe, parlent. Pour cela, le contrat de classe doit comporter le principe d'explicitation de ce qui se passe, et aussi de ce qu'on y ressent. La "volonté de dialogue" n'est pas à confondre avec la recherche vaine et obstinée de la transparence (HAMELINE, 1979). La relation pédagogique n'est pas d'ordre thérapeutique. Ce n'est pas une analyse : on n'est pas là seulement pour parler mais pour agir, ce qui implique que tous ont des stratégies.

-l'action : Reconnaître la participation de l'élève aux décisions, au menu, à l'organisation de la classe : que les acteurs deviennent des actants, qu'ils construisent leur programme d'action, qu'ils créent ensemble, solidaires, ce qui se passe en classe. L'élève n'est passif que si on le veut. Mais que les rôles soient assumés. Que chacun agisse depuis sa place fonctionnelle. L'enseignant est disponible, facilitateur. Il est aussi l'autorité, le guide, celui qui garde le cap, qui réprime les mutineries si des mutineries peuvent encore éclater. Il n'est pas au service de l'élève. Que tous s'investissent puisque la volonté d'agir est le moteur de l'apprentissage, les actes des uns nécessitant les actes de l'autre et vice versa : tous, dans une classe, font.

Le croisement de ces deux principes se fait par la pratique de la négociation qui permet et au maître et à l'élève de réguler le dispositif, de le savoir, de le dire et de le faire ; de décider quelle entrée prendre dans la suite du dispositif, dans quel ordre faire des tâches équivalentes : c'est la négociation pédagogique (de la pédagogie).

2,4,2,2,2. Le niveau didactique du dispositif de formation :

Le dispositif didactique est construit sur les notions de cycles didactiques et d'outils didactiques. Nous refusons la décomposition par objectifs et l'organisation en une progression linéaire du plus simple au plus complexe, parce que ce serait utiliser une logique algorithmique des contenus, une logique d'exposition de ces contenus alors que nous voulons privilégier une logique d'utilisation des contenus pour réaliser des produits.

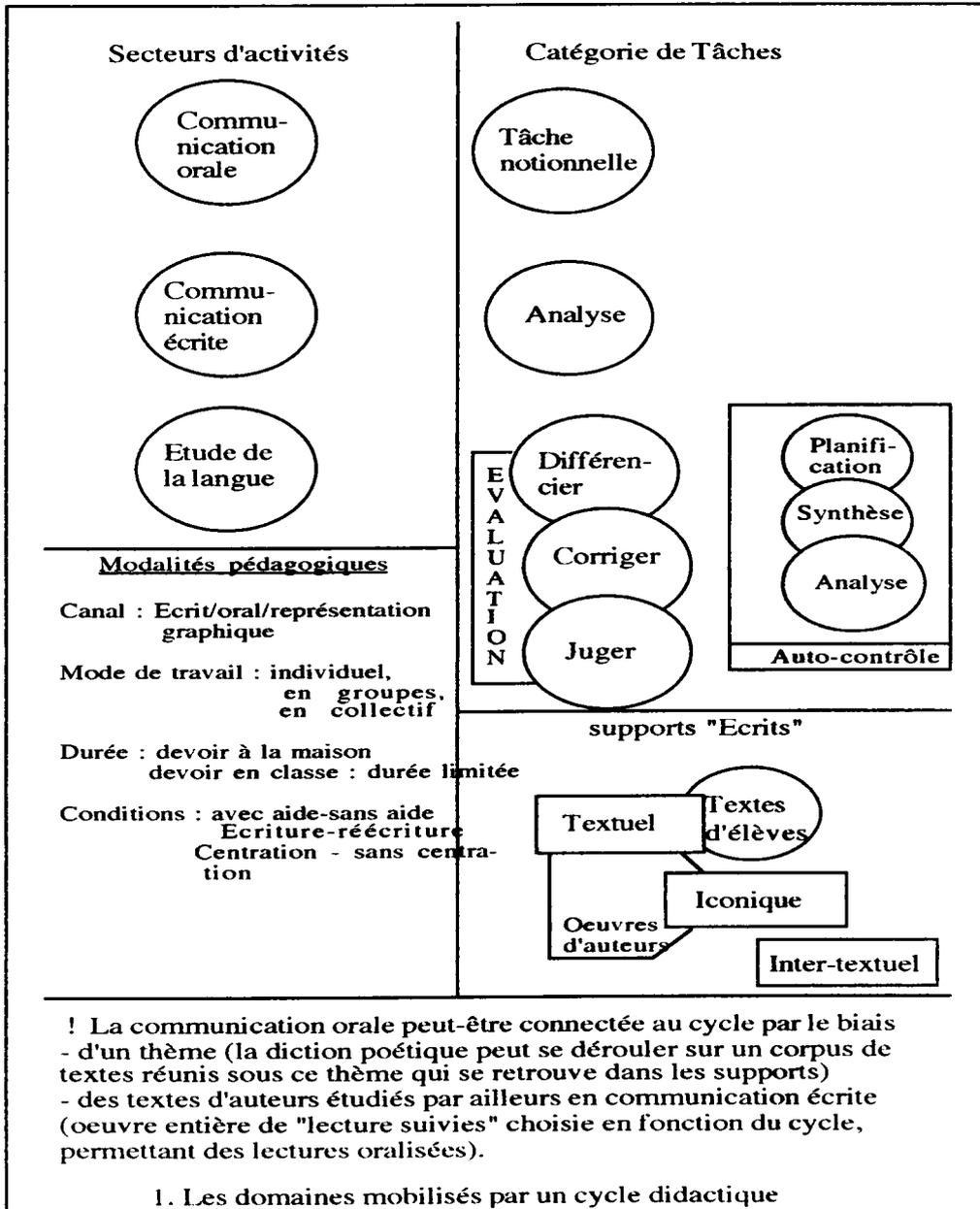
Le cycle didactique est un objet à construire, pour lequel on fera les détours jugés nécessaires dans tous les quartiers de la discipline (la lecture, l'écriture, la langue) pour y (ap)prendre des outils ou pour y chercher un appareillage manquant (en remédiation).

Le niveau didactique permet moins de négociations que le pédagogique. Le maître est le décideur de l'introduction de tel ou tel outil didactique, selon son programme et ses référents

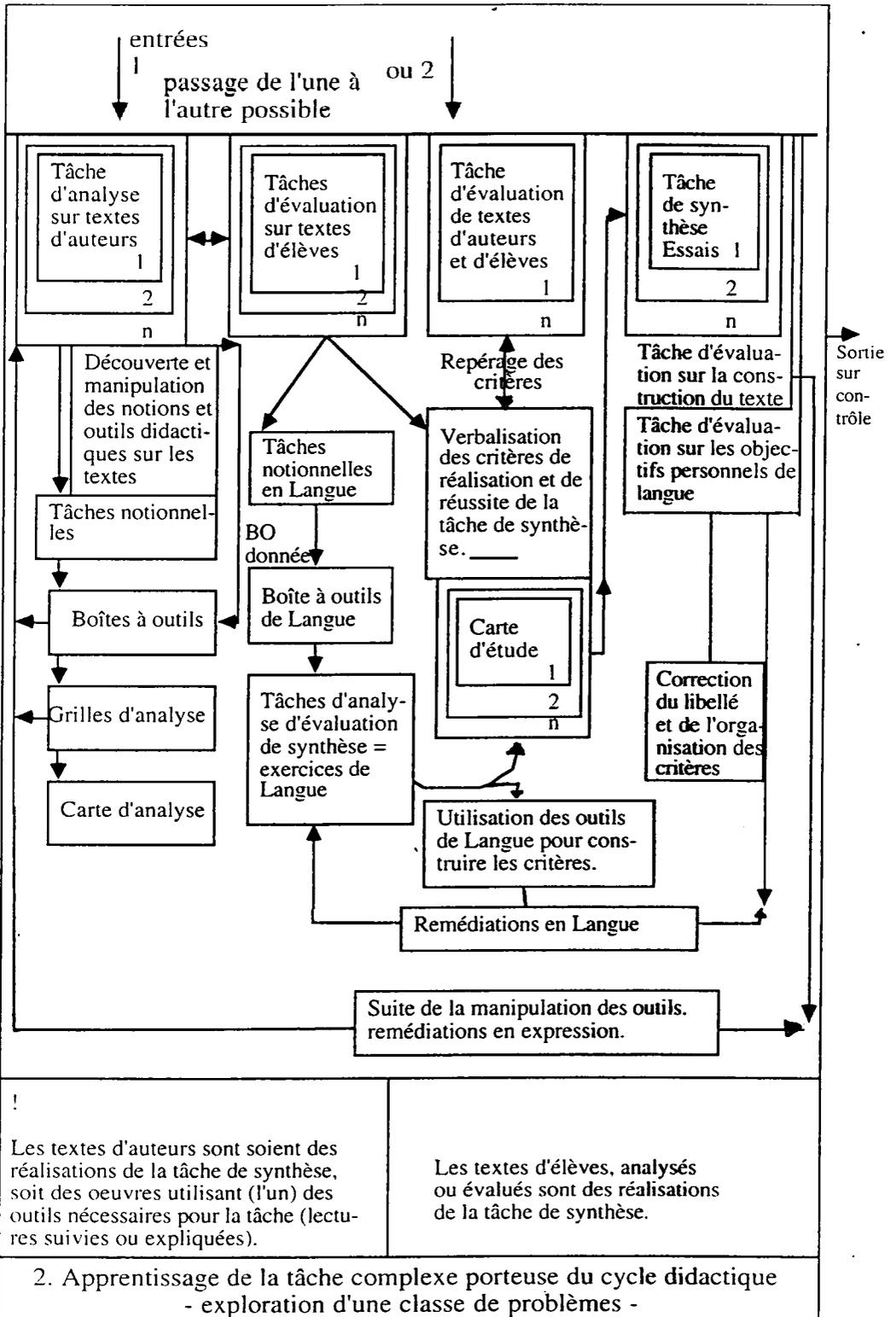
2,4,2,3. Les principes organisateurs des cycles :

2,4,2,3,1. Appel des secteurs de la discipline et des modalités pédagogiques :

Rappelons tout d'abord les quatre éléments que le cycle didactique mobilise : les secteurs d'activités de la discipline, les catégories de tâches, les modalités pédagogiques et les supports .



Partie III



Souvent, on se fait fort d'articuler l'écriture et la lecture, en connectant des activités d'écriture sur une base de lecture d'œuvres, mais ces rédactions sont trop souvent de simples exercices de prolongement, d'investissement de notions acquises on ne sait trop où. Nous

proposons ici le chemin inverse : ce sont les lectures d'oeuvres complètes imposées par le programme officiel qui se greffent sur le cycle d'écriture. On décide d'abord de la tâche complexe d'écriture que le cycle prendra comme prétexte d'apprentissages et on choisit les lectures en fonction des outils qu'elles contiennent et qui seront utiles à la rédaction des produits. Le cas le plus simple est pour la tâche "inventer un conte de style merveilleux. Les lectures dites suivies pourront être les Contes de Grimm ; à ce propos, il sera intéressant de remonter à la tradition orale que les frères Grimm ont réécrite en confondant contes et fables puisqu'ils ont ajouté des moralités rimées aux histoires, ce qui permettra de mettre en lumière les traits distinctifs de ces deux genres littéraires. Le livret de lecture suivie aura pour objectif de cerner le genre du conte, ses variations et ses prototypes. Il sera utile à l'élève pour l'écriture de ses contes, de différencier les contes de style merveilleux chrétien, païen ou merveilleux scientifique. Ce dernier style littéraire permet la découverte d'un des fonctionnement de la dite science-fiction. Ces oeuvres serviront aux activités de lecture orale.

Les activités de diction poétique entrant dans le secteur de la communication orale sont plus difficiles à connecter sur le cycle d'écriture, sauf si on prend le thème du conte en poésie ou plus exactement la présence des personnages typiques du conte dans la poésie. Est tout de même utile ce choix du thème que d'aucuns appellent "transversal" ou intra-disciplinaire, s'il est un outil de la cohésion du cycle et donc s'il est déterminé après le choix de la tâche complexe et non avant.

En définitive, ce qui est organisateur du déroulement du cycle, c'est la recherche des outils nécessaires à la fabrication de la synthèse, que ce soient des outils linguistiques (comme les procédés de réduction de phrases pour le résumé de textes) ou des outils dits "textuels", liés aux genres et aux styles des textes à l'intérieur d'une catégorie, comme celle du narratif pour le conte. A partir de là, l'ordre des supports, leur choix dépendent de la connaissance des outils didactiques de l'enseignant : la nature du référent didactique qu'il déploie dictera le choix des outils et donc le choix des supports.

2,4,2,3,2. L'appareillage didactique de l'élève :

Il s'agit de comprendre comment fonctionnent les étapes de remédiation qui suivent la production des essais d'écriture. Là encore, la réécriture systématique des devoirs d'élèves permet souvent de faire l'impasse sur la détermination d'objectifs d'apprentissages susceptibles d'éviter que les erreurs ne se reproduisent. Nous avons déjà dit la difficulté de la détermination de ces "remédiations". En langue, il n'est pas aisé de supposer quelles sont les notions qui ont fait défaut à tel élève, mais pour la construction des textes, la difficulté est encore plus grande.

La remédiation nécessite que l'enseignant sache précisément quels sont les outils auxquels "il tient", dont il veut obtenir l'acquisition, ce qui lui permettra de savoir quelles erreurs il soumettra à l'appareillage et quelles erreurs il "laissera passer" pour le moment. Il est nécessaire de hiérarchiser les erreurs. Autrement dit, ce qui rend la remédiation difficile, c'est qu'elle nécessite d'avoir déterminé les objectifs d'évaluation. Sinon, on risque de prendre seulement comme critère pour choisir les activités de remédiation la fréquence des erreurs des élèves d'une classe, et en sixième, par exemple, cela rend leur gestion difficile, voire impossible, car toutes les erreurs imaginables (et bien d'autres) sont faites.

La logique didactique exhibée par les cartes d'étude permet de hiérarchiser les erreurs. L'analyse évite de redonner un "autre devoir" parce ce qu'"on ne sait pas quoi faire faire pour



que les erreurs disparaissent", ce qui est la pratique habituelle. C'est donc la recherche des principes des tâches qui permet l'organisation de séances d'appareillage didactique et les interrelations entre les secteurs d'activités. L'analyse par les "objectifs" ne saurait suffire.

Enfin, on ne peut s'empêcher de penser que la remédiation peut devenir une solution de facilité, car, si les outils donnés avant de fabriquer le produit étaient plus adéquats, la remédiation ne prendrait pas les proportions qu'elle prend. On ne peut vouloir trouver tous les moyens d'aider l'élève à faire disparaître ses erreurs (ce que laisse entendre une certaine "pédagogie différenciée" qui transforme la remédiation en apprentissage), mais il serait plus opportun de vouloir construire des situations d'apprentissage qui éviteraient les erreurs (VIAL, 1988 a). C'est bien ce que nous voulions faire et c'est pourquoi le dispositif de formation visait à développer la première phase de construction des représentations sur les procédures avant de mettre l'élève en situation de production. L'élève partait dans la réalisation des devoirs avec tout ce qu'on croit lui être nécessaire pour réussir, avec ce que Galpérine appelle "la base d'orientation complète", dont la carte d'étude est le plan.

Quand on a la carte d'étude de la classe de problème, on peut chercher à donner à l'élève l'appareillage didactique, les objectifs d'apprentissage, dont il a besoin pour maîtriser les critères, puis on peut chercher à déterminer les situations d'apprentissage pour remédier aux erreurs constatées dans les essais d'utilisation de la carte. A ce moment-là, toutes les techniques de variation de la tâche ou d'éléments de la tâche sont utiles. La diversité des situations d'appareillage est rapportée par les élèves à l'objectif de la tâche complexe déclarée. Ils font tel ou tel exercice différent mais tous savent que c'est dans le cadre de la même tâche. Les apprentissages de remédiations sont légitimes, acceptées par les élèves, parce qu'ils sont finalisés par la tâche porteuse du cycle didactique, parce que la tâche est le signe extérieur du projet. Non seulement l'élève sait pourquoi il a un programme de micro-tâches à réaliser en gestion de ses erreurs, mais, de plus, il a son mot à dire sur la pertinence de ces remédiations à la réalisation de la tâche pour laquelle ils sont indiqués. On ne cherche pas à adapter la tâche à l'élève, on vise à faire comprendre la nécessité de compléter un outillage didactique.

2.4.2.4. Organisation des situations de contrôle :

Il en va de même a fortiori pour l'organisation des situations de contrôle : ce sont les critères que l'on privilégie qui permettront de choisir les supports et les énoncés des tâches de contrôle.

2.4.2.4.1 Le choix des supports :

Pour les contrôles en généralisation, c'est-à-dire rappelons-le, dans la même classe de problèmes que l'apprentissage, c'est la nature du support qui est déterminante. On est devant une alternative : soit on choisit un texte prototypique de la classe, représentatif des critères de discrimination de la classe qui sont contenus dans la boîte à outils, soit on choisit un cas atypique, plus ou moins représentatif, ne contenant pas tous les critères ou hybride, mélangeant des critères de classes différentes. Le programme le plus rationnel semble être de commencer par un contrôle sur un support canonique, reflet de la boîte à outils puis de continuer avec un support incomplet ou hybride et de finir avec un support atypique.

Il reste problématique de prévoir la difficulté d'un support pour des élèves. En effet, selon les travaux du groupe de recherche sur la condensation en langue maternelle (Université de Clermont-Ferrant (1980-1983, revue Condenser) cités par LAURENT (1985) : "trois degrés de

difficulté peuvent être construits en prenant appui sur les distinctions suivantes : les informations formées par la couche conceptuelle du texte, les informations provenant de la fixation des indicateurs d'individualité et les informations découlant d'un travail d'interprétation par le destinataire" (LAURENT, 1985 p.74).

On a donc un outil : la notion "d'informations à retirer d'un texte" **rendues nécessaires pour lire un texte.**

Ces informations se situent à trois niveaux :

-les informations conceptuelles : "les classes d'objets ou de procès (actions ou états) présentés par un texte" dont le lecteur doit connaître les définitions,

-les informations sur la situation d'énonciation "marquées dans le texte : pronoms personnels, adverbes et adjectifs organisant les relations spatiales et temporelles, démonstratifs organisés par le rapport au lieu de l'énonciation, formes temporelles du verbe organisées par rapport au moment où se produit l'acte d'énonciation, noms propres etc..."

- les informations liées à l'interprétation, situées cette fois chez le lecteur qui doit introduire "un savoir *culturel* provenant d'une autre source que le texte à analyser" (LAURENT, 1985 P.75), par exemple, un "sous-texte" (ironie, humour) ou un intertexte qui nécessite une traduction.

On voit immédiatement que si les deux premiers niveaux sont objets d'apprentissage en classe, le troisième niveau est la résultante d'une familiarité culturelle qui échappe aux apprentissages provoqués. Les habitudes personnelles de l'élève et donc son milieu familial seront prégnants.

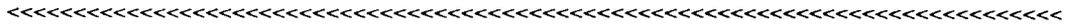
Tout texte suppose le recueil de ces trois niveaux d'informations mais les textes narratifs comportent peu de concepts (par rapport aux textes argumentatifs) alors qu'ils comportent énormément de procès (actions, états et transformations de ces états par les actions). C'est toute l'utilité de l'apprentissage du schéma narratif, du tableau actanciel et des possibles narratifs d'entraîner l'élève à la lecture de ces informations. De même, les informations du second niveau sont objets d'apprentissage quand on utilise les outils d'énonciations, de temps de référence, de focalisations et de caractérisations. Reste le niveau trois : la nécessité d'avoir des références culturelles externes au texte, ce qui renvoie à la culture de l'élève. On peut choisir des supports ne nécessitant que des références culturelles qui ont fait l'objet d'apprentissages au contact des oeuvres entières étudiées en classe, ou utiliser les notes adjointes au texte pour expliciter ces références.

Il nous semble pourtant que le problème n'en est pas pour autant résolu car il reste trois paramètres :

- d'abord le degré d'étrangeté des informations : le vocabulaire du texte ou les idées, sont plus ou moins connus de l'élève, plus ou moins fréquents dans l'expérience de l'élève,

-puis, la qualité de l'ordonnance des informations : en effet, les informations peuvent être :

-soit linéaires, séquentielles (ou non-linéaires), chronologiquement ordonnées s'il s'agit d'actions : c'est le problème de l'ordre dans lequel les informations sont données ;



-soit continues (ou discontinues) avec ou sans ellipse ni rupture : c'est le problème de l'organisation des informations.

- enfin, entre en jeu dans la difficulté d'un support, le nombre d'informations, pas forcément lié à la longueur du texte. Ce dernier paramètre serait plutôt un multiplicateur de la difficulté des deux précédents.

Le texte difficile serait donc celui qui comporterait des informations inconnues, rares, non linéaires, discontinues, en grand nombre.

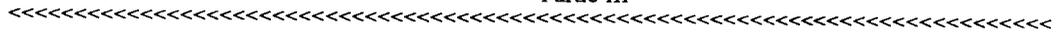
Ces paramètres sont intuitivement manipulés par les enseignants quand ils choisissent un texte-support. Il s'agit bien de cette "science de la complexité" que l'exercice du métier d'enseignant développe. La fabrication des fiches-réponses qui dévoilent les réalisations attendues leur permet de se rendre compte en détail de la difficulté des supports, mais il reste une part d'imprévisible : seul l'élève peut vraiment mesurer la difficulté d'un texte et un même texte ne sera pas aussi difficile pour tous.

Pour les contrôles en situation de transfert, c'est la nature des objets à transférer et leur présence dans tel ou tel critère des procédures de la tâche en rapport avec l'objectif d'évaluation, qui vont être déterminantes. On repère donc dans la carte d'étude de la synthèse, les critères porteurs d'objets à transférer, puis on construit le barème en fonction d'une hiérarchie qui donnera plus de points aux critères porteurs de transferts.

2.4.2.4.2. *Choix des tâches de contrôle :*

Pour l'ensemble des travaux sur le champ narratif, nous nous sommes aperçu que les tâches de contrôle pouvaient être des tâches de complétude de support, c'est-à-dire des objectifs de tâche du type : compléter un texte narratif donné (ou une bande dessinée donnée ou une séquence d'images données) dont le début - le milieu ou la fin - à été coupé ou dont on a coupé une séquence narrative entière, que ce soit la première, l'une du milieu ou la dernière (on appelle séquence un bloc narratif analysable avec un schéma narratif simple, donc comportant un état initial du héros et une suite d'aventures transformant cet état). Nous avons les cartes d'étude de ces tâches qui avaient été construites et expérimentées : régulées, dans une classe.

A ce propos, nous avons remarqué que nombre d'enseignants confondent "écrire la fin d'un texte" et "écrire la suite". Or, la suite demande au moins une séquence entière inventée, la fin exige de terminer celle qui a été coupée. De plus, sous le titre de "suite de texte", on rencontre (y compris dans les annales du Brevet des Collèges) des exercices aberrants d'un point de vue didactique qui consistent à donner comme support à compléter un texte entier (en principe une nouvelle courte d'un auteur), comme si l'auteur avait laissé le sien inachevé, alors que si un auteur s'est "arrêté", c'est bien parce que son texte est cohérent. Le travail de l'élève, dans ce cas, ne peut être qu'une dénaturation du travail littéraire. De même, les fournisseurs de sujets pour le Brevet des Collèges ont ignoré que l'élève a besoin, pour réaliser ces tâches de complétude de texte, de savoir si la partie inventée doit ou non conserver le genre et le style du support et si des expansions descriptives sont attendues. Or, quand ces deux précisions font



défaut, on peut toujours sanctionner un élève, quoi qu'il fasse, quelque réponse qu'il se soit donnée.

Nos tâches de complétude d'un support qu'on coupe pour le faire achever dans le narratif, permettent d'installer toute une série de situations possibles, non identiques mais entraînant toutes le transfert d'outils du Narratif (outils avec lesquels on construit une intrigue, on caractérise les éléments - personnages, temps et lieux - et on situe l'énonciation.)

Ces tâches demandent à l'élève un énorme travail d'analyse du support pour que les "fils coupés " soient repris et pour que les éléments inventés soient pertinents à ceux présents dans le support. En revanche, ces tâches demandent une prévision simple, dans la mesure où il n'y a rien à créer qui ne soit en correspondance avec le cadre de référence (catégorie des textes narratifs). Disons que le cadre référentiel permet de réaliser toute la tâche alors que pour le résumé de texte, il faut faire appel à la notion d'*essentiel*, c'est-à-dire qu'il faut que l'élève hiérarchise les éléments narratifs à chaque fois et selon le support, ce qui demande une bien plus grande maîtrise du référentiel et une plus grande culture intertextuelle.

Dans l'organisation d'un cycle didactique, les contrôles de généralisation et de transfert se greffent dès que l'enseignant pense que les élèves ont suffisamment acquis les outils. On peut faire plusieurs contrôles (devoir individuel fait en temps limité, en classe) tout au long du cycle. On peut continuer les contrôles pendant qu'on débute l'apprentissage d'un autre cycle. On peut ajouter des contrôles sur les tâches simples exercées à l'occasion de la tâche complexe : par exemple, contrôle d'analyse d'une bande dessinée pendant le cycle sur la traduction d'une BD en texte. On peut aussi inclure des contrôles de restitution-mémorisation des boîtes à outils. Enfin les conditions de réalisation de ces contrôles peuvent varier, avec l'aide des outils, au début du cycle, puis sans aucun document et dans une durée de plus en plus courte.

2.4.3. Etude de stratégies d'élèves :

2.4.3.1. Typologie d'erreurs

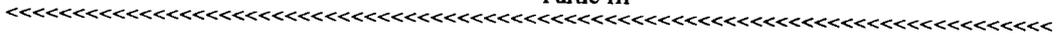
En bilan des démarches de production des essais d'expression écrite, au vu des organigrammes colorés, ont été relevées dans six classes (de 6^o, 5^o; 4^o) les erreurs suivantes :

- erreurs sur le maniement du matériel :

1. vignette incompréhensible : options non barrées ou vignette vide.
2. contre-emploi des parties de la carte, par exemple, analyser le texte avec les outils de prévision.
3. ordre aberrant : invention invraisemblable de trajets sur l'organigramme, ajouts de flèches ou fléchage emprunté à contre-sens.
4. ordre lacunaire : un repérage est annoncé avant la rédaction du texte ; il faut reconstituer des étapes manquantes.

-erreurs portant sur la correspondance entre les vignettes et les produits :

5. tous les bilans sont dits positifs alors que le texte comporte des erreurs.
6. une phase de la tâche est rendue sans vignette lui correspondant.
7. une vignette annonce un travail dont on n'a pas de trace
8. une vignette annonce un travail complet qui est donné incomplet.



- erreurs portant sur la validité des corrections :

9. un bilan négatif n'est pas suivi de correction : correction manquante.
10. une correction est annoncée alors que c'est un autre élément qui est réajusté.
11. corrections insuffisantes : un seul réajustement est annoncé.
12. corrections inexistantes : le texte est dit bon du premier coup.

- erreurs portant sur les relations entre les étapes :

13. analyse du support faite après la rédaction du texte sans correction du texte, sans lien avec le texte.
14. planification faite sur des éléments que l'analyse n'a pas produit.

Ce relevé d'erreurs a été discuté avec les élèves, il a constitué un bilan dans les classes. L'erreur la plus fréquente est le passage par la vérification débouchant systématiquement sur un bilan positif : l'élève ne voit pas les erreurs. Il s'ensuit qu'il ne fait pas de correction. C'est la situation typique pour nous d'un non-apprentissage des méta-procédures : l'auto-contrôle est inexistant parce que le réalisateur ne voit rien à contrôler. Il surestime son pouvoir-faire, n'envisage rien comme pouvant être contrefait : ce qu'il a fait est forcément bien fait. Il n'appelle pas les outils qui permettraient de voir les erreurs parce qu'il est persuadé qu'il n'y a pas d'erreurs, et ce, sur la durée totale de la période d'apprentissage. Bien que l'enseignant ait repéré des erreurs, l'élève continue de ne pas en soupçonner l'existence dans le produit suivant. Cela n'est pas sans rappeler "l'égoцентризм" des élèves qui relisent à haute voix non ce qu'ils ont écrit, mais ce qu'ils croient avoir écrit, ce qu'ils ont voulu écrire (PERL, 1979, cité par FAYOL & SCHNEUWLY, 1987, p.229).

2.4.3.2. Des perspectives mutilantes :

Nous avons cherché à comprendre quelles représentations pouvaient sous-tendre cette situation. Nous avons donc fait parler des élèves sur leurs façons de faire les produits, de se concevoir en train de produire. Il ressort de ces interviews le rôle prégnant des habitudes scolaires dans les "perspectives", les points de vue sur la réalité vécue (WOODS, 1990) que les élèves se donnent :

- Faire un devoir à rendre à l'enseignant, c'est faire un contrôle. L'élève se met en situation d'examen ; il croit que la règle du jeu consiste à "faire voir ce qu'il vaut". Dans ce contexte, comme l'a dit un élève : "corriger, c'est tricher" ! L'élève doit montrer ce qu'il sait faire, du premier jet, sans travailler son produit. Dans ce cas, un texte se fait en deux temps : d'abord on "réfléchit", on "cherche des idées", puis on rédige et on recopie. Cette représentation persiste même après la construction de la carte d'étude, laquelle est utilisée seulement dans le premier temps du travail, pour chercher des idées et ne sert donc pas à travailler son texte.

-A l'école, l'élève écrit et le maître corrige. Le travail de correction n'est pas du domaine de l'élève ; d'emblée, l'élève est persuadé que pour voir les erreurs, il faut ne pas être un élève. Et cette idée persiste, même après des séances de repérages d'erreurs dans des copies, chez ceux qui ne corrigent rien dans leur propre produit. Disons qu'à la suite de ces séances où l'élève joue le correcteur, un clivage se produit dans les classes entre ceux qui se sentent capables d'évaluer et qui vont corriger leur produit, et ceux qui restent persuadés que la correction est l'apanage du maître. Il aurait fallu que les enseignants



identifient ces élèves-là et continuent avec eux ces activités d'apprentissage à la reconnaissance des erreurs et donc au repérage des critères dans les produits.

-Enfin, être élève, c'est ne jamais tout réussir : qu'un produit puisse "être tout juste" est concevable par un nombre extrêmement réduit d'élèves. La grande majorité des élèves baisse le degré d'exigence de leur production non par paresse comme on le croit parfois, mais parce qu'ils sont persuadés que seuls les "génies" (les "anormaux") peuvent atteindre la réussite. A partir de là, ces élèves développent des stratégies devant aboutir à des résultats "moyens", ce que les parents renforcent parce qu'ils considèrent ces résultats comme suffisants. Cette représentation est la plus difficile à détruire parce qu'elle peut très bien ne pas apparaître dans les comportements : c'est la quantité et la qualité de l'énergie mobilisée pour réaliser le produit qui en pâtit.

Ces trois représentations produites par le contrat didactique peuvent s'articuler l'une sur l'autre et coexister chez le même élève. Les signes en sont soit l'utilisation aberrante des outils (c'est le cas pour 9 livrets sur les 123 étudiés issus de six classes différentes), soit la persistance du passage systématique à la case de l'organigramme "cette partie est bonne". Cette dernière ruse ("coping strategy", WOODS, 1990) concerne environ un quart des élèves (32 livrets sur 123 étudiés). Face à ces copies, on ne voit rien qui signifie une dynamique de changement. Les outils d'auto-évaluation procédurale et méta-procédurale semblent être d'une efficacité amoindrie pour ces élèves-là, ce qui ne veut pas dire que le dispositif pédagogique n'a aucun effet sur eux. Leurs résultats aux contrôles ne sont pas directement soumis aux résultats de ces apprentissages. Ces perspectives ne sont pas dans un rapport mécanique de cause à conséquence avec les résultats car, par exemple, le jour du contrôle ces élèves "se donnent à fond" ; ce jour-là, le travail est sérieux parce que "ça compte". Ces élèves apprennent malgré eux, en ce sens qu'ils ont bien un projet de réussite mais dans des perspectives qui laissent ce projet à la merci du contrôle final.

2.4.3.3. Analyse des traces d'auto-évaluation :

Passer au quantitatif supposerait de considérer le sujet comme un objet et le produit comme le reflet d'une permanence dans le sujet : de considérer comme allant de soi que, si le sujet a fait un bon produit, c'est parce qu'il a construit durablement des qualités (capacités), ce qui resterait à démontrer - notamment dans la durée. La multiplicité des facteurs influant la production dans une situation réelle d'apprentissage nous paraît ne pas rendre pertinentes à notre problématique théorique de telles évidences, lesquelles n'aboutiraient qu'à "des théories de "l'étiquetage" (labelling) qui pétrifient l'acteur social dans le rôle qu'il a tenu l'espace d'un acte". (WOODS, 1990), à l'opposé de notre visée d'éthnographie phénoménologique. Les dispositifs, l'ordre et la nature des tâches faites par les élèves étant extrêmement variés, l'étude des résultats serait difficile, si on voulait en tirer des lois générales.

Nous avons donc opté pour une analyse qualitative dans le sens où nous allons tenter de prendre en compte, tout au long d'un dispositif, de la totalité des stratégies d'un élève afin d'en comprendre la cohérence, la logique interne. Les remarques à partir de l'observation de quelques cas qui paraissent représentatifs, suivent au plus près ce que les enseignants ressentaient, ce que l'évaluation des copies de leurs propres élèves faisait émerger. Il s'agit de comprendre le bilan que les enseignants ont fait sur cette période d'instrumentation. bilan

valable pour cette situation. L'objectif n'est pas de prescrire ce qu'il faudrait faire, mais de comprendre ce qui s'est fait.

Sur les 82 livrets (contenant chacun plusieurs devoirs d'un même élève) restants dont nous disposons, nous avons analysé les organigrammes et les vignettes par rapport aux résultats en synthèse et aux erreurs relevées dans la phase d'analyse. Ces copies ne sont pas issues de dispositifs identiques : les tâches diffèrent ; certains enseignants ont fait faire des contrôles de transfert, d'autres non ; le nombre des essais varie, ainsi que le nombre des contrôles. D'un élève à l'autre, le nombre de devoirs varie aussi puisque les élèves déterminent eux-mêmes le nombre d'essais faits à la maison .

Nous nous sommes arrêté à l'étude de quelques cas pris dans des classes différentes et qui nous paraissent représentatifs de catégories d'attitudes. A leur lecture, des stratégies nous sont apparues pour chacun de ces élèves, stratégies qui ont influencé la suite de l'expérimentation.

2.4.3.3.1. Corriger son texte: l'oeuf de Colomb ?

Tout d'abord, les copies d'Eric et de Cathy semblent établir un lien entre des méta-procédures de plus en plus variées et l'obtention de bons résultats. En effet, alors qu'Eric, systématiquement, recommence son texte au lieu de le corriger, et n'a pas de bons résultats, Cathy performe, c'est-à-dire réussit des critères porteurs d'objets à transférer, à partir du moment où elle se met à couper la rédaction de son texte par des réajustements, des auto-corrrections portant sur la construction de son texte.

(Voir du tome 2 les dispositifs, les algorithmes et les résultats pages 75 à 88).

Analyses qualitatives de productions d'élèves

Cas N°1 / Eric

Actualiser un texte narratif	NOM		A3		
	Eric		6°1		
Feuille de route	E1		E2	E3	C1
I - Transposer l'intrigue					
1. transposer le rôle des personnages, objets ou sentiment			+	+	-
2. transposer l'ordre logique des actions			+	-	-
II - Moderniser les caractérisations					
1. époque plus récente			+	+	+
2. moderniser nature des lieux			+	+	-
3. moderniser les descriptions des lieux			+	+	-
4. moderniser l'identité des personnages			-	+	-
5. moderniser les portraits			-	+	-
6. moderniser les objets-attributs			-	+	+
III - Conserver					
1. l'énonciation			+	-	+
2. la durée			+	+	+
3. le genre			+	-	+
4. le style du support			+	-	+
nombre de critères réussis			9/12	8	6

porteurs de transferts, car tous les critères de cette tâche sont porteurs d'outils didactiques transférables dans les tâches ayant pour support des textes narratifs, seules les actions didactiques changeraient. On n'a donc pas ici de critères en soi transférables.

Nous avons donc choisi de hiérarchiser la valeur des critères comme l'avait fait l'enseignant au contrôle où les critères étaient hiérarchisés en fonction de l'objectif d'évaluation (la cohérence narrative). A ce niveau du cursus, (classe de 6°) la hiérarchie est fondée sur la priorité des outils de l'intrigue. On obtient le barème : I= 4 points par critère - II = 2 points- III = 1 (total sur 24) .

Résultats : Si on applique ce même barème aux essais, Eric obtient :

tâches	critères hiérarchisés notes sur 20
essai 1	15
essai 2	14,16
essai 3	10
contrôle	06,6

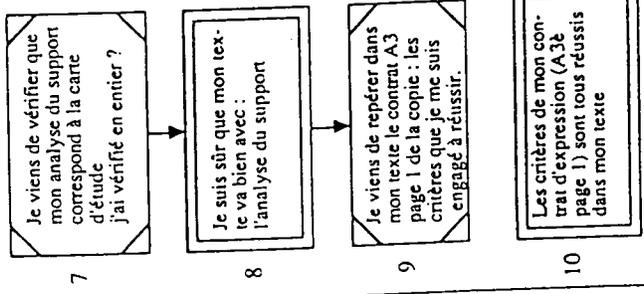
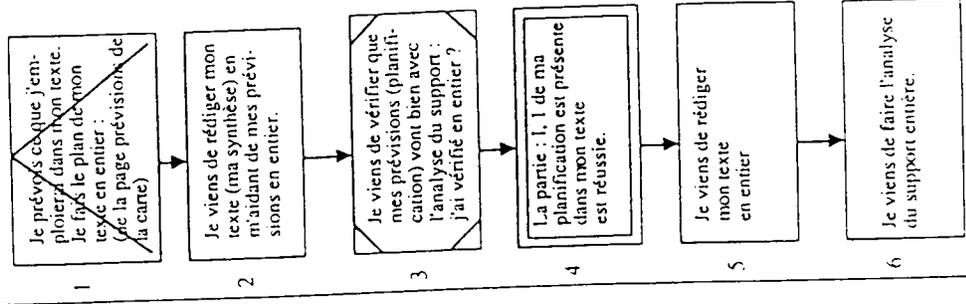
Dispositif : entraînement sur toute la carte à chaque essais (pas de centration). Pas de contrôle de transfert.

Démarche : Eric ne suit pas les plans d'action qui résultent de son analyse des erreurs. Tâche d'analyse du support : essai 1 = pas de trace - essai 2 = erreurs sur les outils, analyse incomplète - essai 3 = mêmes erreurs, toujours incomplète.

Le livret d'Eric permet de poser le problème de la définition du bon résultat : si on ne regarde que le nombre de critères réussis, on peut penser qu'Eric s'est donné comme but d'obtenir la moyenne et que donc, le score du contrôle final est acceptable. D'autant plus que nous ne disposons pas de ses résultats à un contrôle de transfert. Nous ne pouvons pas non plus, comme nous le ferons pour les autres cas, ne considérer que la progression de l'élève sur les critères

C'est au vu de ces résultats qu'on dira qu'Eric est en baisse, et finit par n'obtenir que de mauvais résultats.

Devoir n° 1

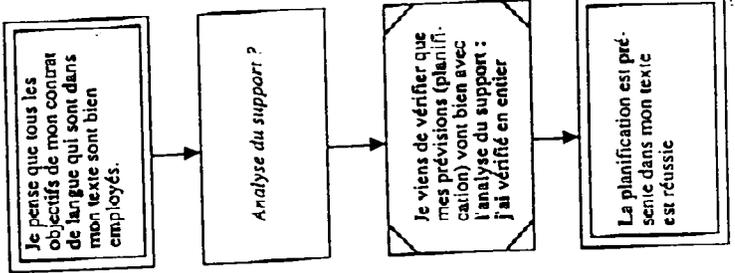
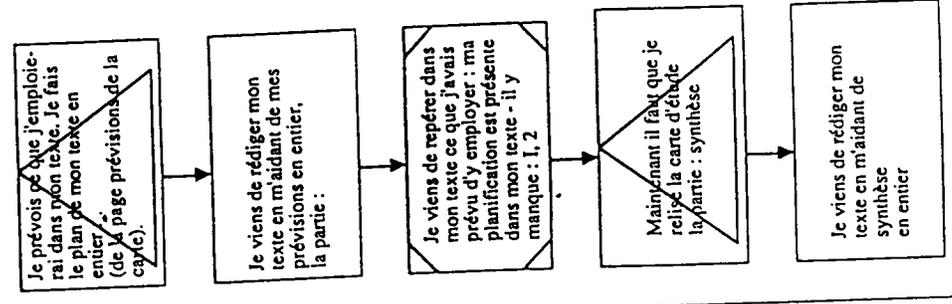


Ordre des phases :

Planification → Synthèse → Analyse
 La correction consiste à refaire tout le texte
 Résultats : 9
 12 critères pour la tâche de synthèse entière

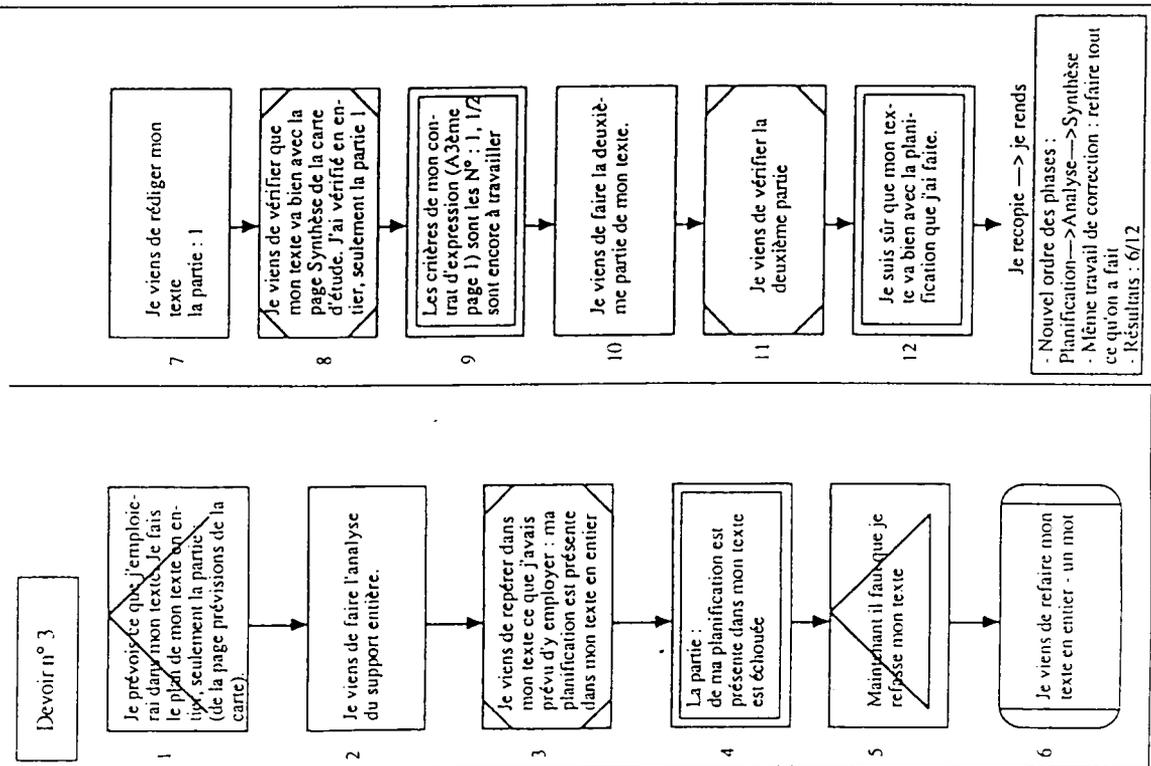
Eric suite

Devoir n° 2



Même stratégie

Ordre des phases :
 Planification → Synthèse → Analyse
 La correction : refaire tout le texte
 Résultats : 8/12



Cas N°2 : Cathy

Réduire un texte narratif										Cathy 5 ^e									
Feuille de route																			
I - Transmettre l'essentiel de l'histoire																			
1. redonner les actions principales										-	-	+							+
2. redonner les caractérisations principales										-	-	-							-
3. restituer les signes principaux de genre et de style du texte de départ										+									+
II - Relier les éléments retenus																			
1. faire apparaître la progression de l'intrigue par la mise en page										+									+
2. et les rapports logiques entre les éléments conservés										+									+
III - Reformuler le texte																			
1. distancier l'énonciation										+									+
2. généraliser le vocabulaire substituer un vocabulaire personnel										+									+
3. réorganiser les structures des phrases										+									+
										E1	E2	E3	c1	c2 T	E4	c3 T	c4 T	c5	c6

Dispositif : deux centrations (essais 2 et 3) ; 3 contrôles de transfert (CT), trois de généralisation (C).

Pour tous les contrôles de transfert, ce sont les outils didactiques de la tâche d'apprentissage qui sont objets de transfert : ces outils sont contenus dans la tâche d'apprentissage (réduire un texte narratif), dans les critères I,1, (actions = schéma narratif -tableau actanciel -possibles narratifs)- I,2 (caractérisations sur le temps, l'espace, les personnages)- II,1 et II,2 : mise en page et articulations (connecteurs) signifiant l'avancée de l'intrigue- III,1 : l'énonciation (voix

narrative, focalisation, temps de référence). Se reporter à la base d'orientation du narratif, exemple 2 de base d'orientation)

Le contrôle C2T = écrire le début d'un texte narratif qui a été coupé (voir les critères ci-après qui sont tous des critères porteurs de ces objets à transférer). Sur les 20 actualisations de ces outils, Cathy en réussit 17

Ecrire le début d'un texte narratif		Cathy	Contrôle transfert
fiche-réponses		5°	C2T
Réalizations attendues			
réussites attendues			
1	TERMINER LE TEXTE		
1.1	Inventer les caractérisations qui manquent des actants :	a explication plausible	
+	qui sont les amis du poète ? :	b présence de ces deux réponses	
+	combien sont-ils ? :	c pas d'information redite	
1.2	de l'espace	a explications plausibles	
+	où sont le poète et le voyou ?	b l'endroit est un lieu fermé (seuil)	
+	où sont allés les amis ?	c pas d'oubli	
+	que faisait le poète dans ce lieu mal famé ?	d pas d'investissement descriptif gratuit	
+	pourquoi Pablo se trouve là ?	e pas d'information redite.	
1.3	du temps :	a pas d'indice d'époque autre	
+	époque contemporaine (photo) :	b durée pas nécessairement explicite	
+	durée de la scène à fixer :		
2	Terminer l'intrigue		
2.1	Conservet ou compléter les rôles :	a apparition obligatoire de cet actant dans le début	
+	le trafiquant de cocaïne qui s'est battu avec	b présence obligatoire de ce déclencheur-opposant.	
+	le voyou :		
+	Pablo a dit ou fait quelque chose qui a déclenché la bagarre :	a raison de la 1° bagarre plausible	
2.2	compléter les étapes	b raison de la bagarre avec Pablo plausible	
+	- il y a eu une première bagarre entre les deux voyous : pourquoi ?	c explication plausible	
+	Pablo se trouve mêlé à cette bagarre où il intervient et se retrouve seul avec le voyou :	d présence obligatoire	
+	pourquoi est-il en train de se battre ?	e explication plausible.	
+	- qu'est devenu le trafiquant ?		
+	- quand sont partis ses amis ?		
+	- Comment le voyou sait-il que c'est P. Neruda ?		
2.3	Le processus engagé	a coïncidence obligatoire entre le départ et les indications les plus défavorables.	
+	- la fin est une amélioration.		
+	- le début doit comporter une dégradation soit que le héros (Pablo) bien, se retrouve		

+	en train de se battre, soit que dès le départ, il soit dans le moins le départ de ses amis doit être le moment le plus difficile pour le héros :	
3	Conservet la voix narrateur représenté	a emploi de Je = Pablo = le narrateur = le héros
+	Conservet la focalisation : le narrateur connaît toute l'histoire qu'il raconte, il peut dire tout ce que pense et sent le héros mais pas les autres. Il peut dire où partent ses amis car ils le lui auront raconté.	a pas de rupture, conservation continue.
4	Conservet le temps de référence action passée :	a temps des verbes en concordance avec le passé
+		b pas de verbe au présent.

Le contrôle C3T = une situation-problème : "En feuilletant l'album de photos de votre famille, vous découvrez celle-ci. Racontez" (image imposée). Transferts attendus des outils I et II : schéma narratif, tableau actanciel, possibles narratifs, connecteurs, paragraphes et III,1 l'énonciation. Donc,

tâche d'apprentissage ----->tâche de transfert :
 n° I (I.1 - I.2 -)-----> N°1 intrigue complète et cohérente
 n° II (II.1 et II.)----->N°2 présence de connecteurs et de paragraphes significatifs l'avancée de l'intrigue.
 N°III,1 ----->N°3 utilisation vraisemblable d'une énonciation.

Cathy réussit tous les transferts attendus.

Le contrôle C4T = compléter un texte narratif qui a été coupé en son milieu. Mêmes transferts d'outils attendus qu'au premier contrôle de transfert (voir critères ci-après le n°5 ne sera pas compté comme transfert). Sur les 17 actualisations de ces outils, Cathy en réussit 16.

Compléter le texte narratif coupé en son milieu		Cathy	Contrôle 4T
fiche-réponses			
I - COMPLETEU DU TEXTE ENTIER : support + invention			
1. intrigue complète :			
		a) actants	+
		b) schémas narratifs	+
		c) possibles narratifs	+
		d) évolution des caractères	+
2. présence de nouvelles caractérisations		a) sur le temps (époque) durée	+
		b) sur l'espace : nature des lieux valeur des lieux déplacements	+
			Auto-Evaluat +/-

Démarche de Cathy :
 Tâches d'analyse : toujours complètes, peu d'erreurs dès le premier devoir
 Cathy suit les plans d'actions obtenus après auto-analyse de ses erreurs.

Les algorithmes de Cathy :

Cathy - Essai n° 1

- Pas de vignette	
- Organigramme coloré	
Je Prévois → Je fais → Je vérifie → Cette partie est bonne—	3 fois -
Aucune correction	
Ordre des phases : Planification → Synthèse/Analyse indéterminable.	

<p>c) sur les personnages : identité portrait caractère attributs</p> <p>3. pertinence de la partie inventée au reste du support pas d'élément contradictoire avec la situation d'énonciation donnée dans le support : conservation - aucun contre-sens sur a) le statut du narrateur b) la focalisation</p> <p>c) le temps de référence de la fiction par rapport à la narration d) le statut du destinataire</p> <p>4. pas d'élément contradictoire avec la <u>situation de la fiction</u> donnée dans le support : a) sur les caractérisations spatiales nature des lieux valeur des lieux investissements descriptifs b) sur les caractérisations temporelles : temps du calendrier temps de l'horloge c) sur les caractérisations des actants : identité portrait caractère</p> <p>5. rien de contradictoire avec le genre et le style du support</p> <p>6. Cohérence de la partie inventée pas de contradiction interne dans la partie inventée (pas de rupture, pas d'ellipse incompréhensible) + pas de redite d'information donnée dans le support</p>	<p>+ - + + + + + + + + + + + + + + +</p>																																
<p>barème</p> <p>Aucune erreur tolérée</p> <table border="0"> <tr> <td>I</td> <td>1</td> <td>5 points</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>2</td> <td>2 points</td> <td>Je pense avoir 20</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>II, I</td> <td></td> <td>5 points</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>2</td> <td>4 points</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>3</td> <td>1 point</td> <td>J'ai 18</td> </tr> <tr> <td>III, I</td> <td></td> <td>1 point</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>2</td> <td>2 points</td> <td>20</td> </tr> </table>	I	1	5 points			2	2 points	Je pense avoir 20				20	II, I		5 points			2	4 points			3	1 point	J'ai 18	III, I		1 point			2	2 points	20	
I	1	5 points																															
	2	2 points	Je pense avoir 20																														
			20																														
II, I		5 points																															
	2	4 points																															
	3	1 point	J'ai 18																														
III, I		1 point																															
	2	2 points	20																														

1	Je viens de faire mon contrat d'évaluation	1	Je viens de faire mon contrat 1 de mon essai.
2	Je viens de faire l'analyse du support entière.	2	Je viens de faire l'analyse du support entière
3	Je prévois ce que j'emploierai dans mon texte. Je fais le plan de mon texte en entier, donc je fais ma planification.	3	Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.
4	Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.	4	Je viens de faire mes prévisions pour mon futur texte en entier.
5	Je viens de vérifier que mes prévisions vont bien avec la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.	5	Je viens de vérifier que mes prévisions (planification) vont bien avec l'analyse du support. J'ai vérifié en entier.
6	Je viens de vérifier que mes prévisions vont bien avec la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.	6	Je viens de vérifier que mes prévisions (planification) vont bien avec l'analyse du support. J'ai vérifié en entier.
7	Je viens de rédiger mon texte en entier.	7	Je viens de rédiger mon texte en entier.
8	Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y employer : ma planification est présente dans mon texte en entier.	8	Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y employer : ma planification est présente dans mon texte en entier.
9	Je pense que tous les objectifs de mon contrat de langue qui sont dans mon texte sont bien employés.	9	dans mon texte (ma syllabée) je viens de corriger ceci : les erreurs de langue qui s'y trouvaient.
10	Toute la planification est présente dans mon texte est réussie.	10	Je viens de repérer dans mon texte les objectifs de mon contrat de langue (c) ceux employés sont justes, je les ai vérifiés.
11	Je viens de vérifier que mon texte va bien avec la page Synthèse de la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.	11	Maintenant il faut que je cherche dans mon analyse.
12	Je viens de repérer dans mon texte le contrat A3 page 1 de la copie : les critères sur lesquels je me suis engagé à réussir. J'ai rempli mon contrat.	12	Je viens de repérer dans mon texte le contrat A3 page 1 de la copie : les critères que je me suis engagé à réussir : J'ai rempli mon contrat.

13	Je pense que tous les objectifs de mon contrat de langue qui sont dans mon texte sont bien employés.	13	Je suis sûr que mon texte va bien avec la planification que j'ai faite l'analyse du support.
14	Les critères de mon contrat d'expression (A3 page 1) sont tous réussis dans mon texte	14	Je recopie la partie : mon etc.
		Essai n° 3 = Même ordre des phases = Analyse → Planification → Synthèse 1 correction de surface (en Langue) Un seul des 2 critères repris réussi.	

Cathy - Essai 2	
1	Je viens de faire mon contrat d'évaluation
2	Je viens de faire l'analyse du support entière.
3	Je prévois ce que j'emploierai dans mon texte. Je fais le plan de mon texte en entier, donc je fais ma planification.
4	Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.
5	Je viens de vérifier que mes prévisions vont bien avec la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.
6	Je viens de vérifier que mes prévisions (planification) vont bien avec l'analyse du support. J'ai vérifié en entier.
7	Je viens de rédiger mon texte en entier.
8	Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y employer : ma planification est présente dans mon texte en entier.
9	Je pense que tous les objectifs de mon contrat de langue qui sont dans mon texte sont bien employés.
10	Toute la planification est présente dans mon texte est réussie.
11	Je viens de vérifier que mon texte va bien avec la page Synthèse de la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.
12	Je viens de repérer dans mon texte le contrat A3 page 1 de la copie : les critères sur lesquels je me suis engagé à réussir. J'ai rempli mon contrat.
13	Je recopie l'essai entier.
Essai n° 2 = Phases = Analyse → Planification → Synthèse Echec aux 2 critères repris.	

Cathy - Essai n° 4

- 1 Je viens de faire l'analyse du support entier.
- 2 Je viens de vérifier que mon analyse du support correspond à la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.
- 3 Je viens de faire mes prévisions pour mon futur texte en entier.
- 4 Je viens de vérifier que mes prévisions vont bien avec la carte d'étude. J'ai vérifié en entier.
- 5 Je viens de vérifier que mes prévisions (planification) vont bien avec l'analyse du support. J'ai vérifié en entier.
- 6 Je viens de faire mon contrat d'évaluation.
- 7 Je viens de rédiger mon texte en entier.
- 8 Je viens de repérer dans mon texte ce que j'avais prévu d'y employer : ma planification est présente dans mon texte en entier. Il y manque : !
- 9 Je viens de refaire mes prévisions en entier, la parole :
- 10 Je viens de vérifier que mes prévisions (planification) vont bien avec l'analyse du support. J'ai vérifié en entier.
- 11 Je suis sûr que mon texte va bien avec :
- la planification que j'ai faite,
- l'analyse du support.
- 12 Dans mon texte (ma synthèse) je viens de corriger ceci : erreurs de langue qui s'y trouvent.
- 13 Je viens de repérer dans mon texte les objectifs de mon contrat de langue (s) ceux employés sont justes, je les ai vérifiés.
- 14 Je viens de repérer dans mon texte le contrat A3 page 1 de la copie : les critères que je me suis engagé à réussir.

- 15 Je viens de refaire mon texte - un paragraphe.
- 16 Les critères de mon contrat d'expression (A3, page 1) sont tous réussis dans mon texte.
- 17 Je pense que tous les objectifs de mon contrat de langue qui sont dans mon texte sont bien employés.
- 18 Les critères de mon contrat d'expression (A3, page 1) sont tous réussis dans mon texte.
- 19 Je suis sûr que mon texte va bien avec la planification que j'ai faite, l'analyse du support.
- 20 Je recopie mon texte.

Essai n° 4 =
Phases =
Analyse → Planification → Synthèse
Corrections sur la construction du texte.
Tous les critères de la carte sont réussis.

Résultats de Cathy :
Les outils transférés :

intrigue			caractérisations				énonciation				
schéma narratif	tableau	possibles	espace	tempo	personnages	paragrapes	articulations	voix	articulations	focus	temps de rédaction
C2T	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
C3T	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
C4T	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+

Le nombre de critères porteurs de transferts réussis dans toutes les tâches :

tâches	nombre de critères réussis sur le nombre total de critères de la phase	I.1	I.2	II.1	II.2	II.3
essai 1	5/8	-	-	+	+	+
essai 2	10/2	-	-	-	-	-
essai 3	1/2	+	-	-	-	-
contrôle 6/8	-	-	-	-	+	+
contrôle 17/20	-	-	-	+	+	+
essai 4	3/8	+	+	+	+	+
contrôle 3/3	+	+	+	+	+	+
contrôle 16/17	+	+	+	+	+	+
contrôle 4/8	+	+	-	-	-	+
contrôle 6/8	+	+	-	+	+	-
avant l'essai 1	6/10	2/10	6/8	7/8	7/8	7/8
après l'essai 1	1/5	0/5	2/3	3/3	3/3	3/3
après l'essai 4	4/4	2/4	3/4	4/4	4/4	4/4

Tous les critères porteurs de transferts sont été mieux réussis à partir de l'essai 4, excepté celui de droite du tableau (3/3) > (4/4).