

Service de Pédagogie expérimentale
Université de Liège

L'écriture en chantier

Ariane Baye et Régine Denooz

Septembre 2000

Service de Pédagogie expérimentale
Université de Liège

L'écriture en chantier

Brochure réalisée par

Ariane Baye et Régine Denooz

Dans le cadre de la recherche « Apprentissage de la rédaction technique en langue française dans l'enseignement secondaire technique et professionnel menée, sous l'égide de l'AGERS, par Ariane Baye, Régine Denooz et Sabine Vanhulle.

Septembre 2000

Nous exprimons notre profonde gratitude à Monsieur Marcel Crahay qui a encadré cette recherche avec une attention et une confiance stimulantes.

Nous remercions aussi tout particulièrement Sabine Vanhulle, sans qui cette brochure n'existerait pas, pour sa disponibilité constante et pour ses conseils, abondants et précieux, tout au long de cette dernière année de recherche.

Les membres du comité d'accompagnement ainsi que du groupe de recherche-action ont collaboré activement durant ces deux années au développement de notre projet. Les suggestions et l'expérience de Monsieur l'Inspecteur général Bustin, de Madame l'Inspectrice Denyer, de Messieurs les Inspecteurs Baar, Cherton, Hogenbaum, Smitz, de Monsieur Dumortier, professeur de didactique du français à l'Université de Liège, de Monsieur Constant, professeur-coordonateur, de Messieurs Liemans et Stienon, chargés de mission au CAF, de Madame Sterckmans et de Monsieur Deweys nous ont été d'une grande utilité.

Enfin, sans la collaboration créatrice et le dévouement des professeurs de l'Athénée royal de Soumagne, de l'Athénée royal Victor Horta de Bruxelles et de l'Athénée royal de Welkenraedt, nous n'aurions pu mettre au point la présente brochure. Nous exprimons notre très sincère reconnaissance à Mesdames Gérard et Dorval et à Messieurs Denimal, Flament, Lebussy, Rabeux, Schmitz, Sinzot, et Tysens qui ont conçu et mené à bien des projets pédagogiques qui nous ont permis de construire la didactique de l'écriture technique présentée dans cette brochure. Nous tenons à remercier aussi tous leurs élèves qui se sont impliqués avec enthousiasme dans chacun des trois projets.

Sommaire

Introduction	1
Brochure, mode d'emploi	5
Préambule : Qu'entend-on par « textes techniques » ?	7
Première partie : Cadre conceptuel	13
1. Perspectives socioconstructivistes	15
A. Quelques aspects du socioconstructivisme importants pour notre didactique	15
B. Interaction et communauté d'apprenants	18
C. Travailler en interdisciplinarité	19
2. Des projets pédagogiques	22
A. Pourquoi un projet pédagogique ?	22
B. Quelle est la finalité d'un projet pédagogique ?	23
C. Comment choisir un projet pédagogique ?	25
D. Où trouver de bonnes idées de projets pédagogiques	25
3. Une didactique de l'écriture	26
A. Une séquence didactique qui structure le projet	26
B. Séquence didactique et ateliers	27
C. Responsabiliser les apprenants	28
D. Le schéma didactique	30
Deuxième partie : Le portfolio, outil d'autoformation et d'évaluation formative	33
1. Comment aider chaque élève en particulier au sein du projet ?	35
2. Le portfolio, outil d'aide à l'apprentissage de la production d'écrits	36
3. Comment utiliser le portfolio	37
4. Comment présenter le portfolio aux élèves ?	39
5. Quels sont les textes susceptibles de figurer dans le portfolio ?	42
6. Comment évaluer le portfolio ?	44
Troisième partie : Des outils didactiques à adapter	49
1. Une grille de bases et une carte d'actions pour tout texte	51
2. Les grilles de critères	55
3. Les brouillons instrumentaux	70
4. Les fiches d'évaluation	80
5. Les fiches de réflexion	86

Quatrième partie : Les projets pédagogiques expérimentés dans trois écoles	91
1. Installer une alarme dans des bâtiments scolaires isolés	93
<i>Annexe 1</i>	101
2. La réalisation de panneaux didactiques présentant des installations domotisées	117
<i>Annexe 2</i>	123
3. L'« Électraquatic » ou une cascade ludique artisanale.....	133
<i>Annexe 3</i>	141

Préambule

Qu'entend-on par « textes techniques » ?

Toute production écrite, réelle ou potentielle, qui a trait aux techniques et technologies...

... mais aussi aux domaines scientifique et administratif.

Dans cette brochure, nous désignons sous l'étiquette « écrits techniques », les textes concernant les techniques et technologies (et donc non scientifiques ou administratifs)...

... et plus particulièrement les textes concernant les domaines de l'électricité, de l'électronique et de l'électromécanique

Qu'est-ce qu'un « texte technique » ?

Par « textes techniques », nous désignons l'ensemble des textes, écrits ou potentiels, qui se trouvent en relation étroite avec les domaines techniques, au sens large du terme : électricité, électromécanique, hydraulique, électronique, mécanique, domotique, ... On peut en réalité inclure sous l'étiquette « écriture technique » toute production écrite, réelle ou potentielle, qui a trait aux technologies existantes, que ce soit dans le domaine de l'automobile, de la médecine, de l'agriculture, de l'architecture, de la construction, etc. En outre, souvent, sans doute parce que ces écrits ont tous pour particularité d'être produits dans le milieu du travail, on associe à ces productions celles du domaine scientifique, mais aussi les innombrables écrits administratifs (cf., par exemple, la typologie proposée par Marret, Simonet et Salzer (1995). *Écrire pour agir*).

Toutefois, ici, la didactique que nous proposons ne concerne – pour ses premiers essais sur le terrain en tout cas – qu'une partie de ces textes, celle qui est produite en entreprises ou du moins qui concerne spécifiquement les technologies dans leurs aspects pratiques (et non en tant qu'objets de recherche scientifique). En effet, il nous paraît difficile, voire impossible, d'embrasser toute la production technique, scientifique et administrative dans un apprentissage qui soit efficace. Il ne nous était pas possible non plus d'envisager toutes les technologies ni toutes les formations du secondaire professionnel et technique. Nous nous sommes donc centrées sur les textes techniques liés aux domaines de l'électricité, de l'électronique et de l'électromécanique. La didactique et les méthodes pédagogiques que nous avons élaborées ou utilisées sont toutefois transposables à d'autres domaines techniques.

Parce qu'il est inévitablement lié à un produit ou à un processus, tout texte technique comporte une dimension sociale importante.

Tout texte technique est donc un discours social, qui se fabrique en fonction de paramètres contextuels qui le déterminent fortement.

En dehors de son sujet bien spécifique, qu'est-ce qui caractérise le texte technique ?

Tout texte technique, quels que soient son genre et son état de finition, note hâtive ou prospectus publicitaire, relève toujours de cette catégorie de textes que Bronckart a qualifiés de « conjoints » (Bronckart, 1985) ; cela signifie qu'ils sont inévitablement liés à un produit ou à un processus. En tant que tels, ils comportent donc une dimension sociale qu'on ne peut négliger. En effet, ces textes techniques sont toujours destinés à guider des actions, à expliquer un phénomène, à décrire une situation problématique, un processus ou un produit, à communiquer des informations précises : il s'agit donc toujours de textes profondément ancrés dans un contexte social réel. Le destinataire, son statut, sa connaissance du domaine dont il est question, ainsi que la situation de communication déterminent en grande partie le texte final, mais aussi les conditions de rédaction et les comportements qu'elles impliquent.

Tout texte technique, comme tout autre texte, correspond plus ou moins manifestement à un genre préexistant. C'est ce genre qui permet, en grande partie, la communication. Mais, au-delà de sa correspondance plus ou moins évidente avec un genre préexistant, tout texte technique, en tant qu'il est un discours social, se fabrique en fonction de paramètres contextuels, qui entraînent des répercussions considérables sur l'acte de rédaction et sur le produit final (le texte technique).

La didactique mise en place doit permettre à l'élève de prendre conscience de l'importance de l'ancrage social du texte lors de sa rédaction.

Il existe tant de textes techniques différents, les uns très réglementés, les autres pas du tout, qu'il est difficile d'en établir une classification.

Certains genres d'écrits techniques – le rapport d'activités, la procédure, le mode d'emploi, etc. – sont reconnus et étudiés en tant que tels dans la littérature spécialisée (c'est notamment le cas chez Marret, Simonet et Salzer, 1995). Pourtant, l'écriture technique ne se limite pas à ces quelques genres : de nombreux autres textes techniques ne sont mentionnés nulle part et n'ont fait l'objet d'aucune étude spécifique. Si l'on se penche sur l'ensemble de la production écrite d'une entreprise, on ne peut que constater à la fois la multiplicité et l'extrême variété des textes produits : on y rencontre aussi bien des textes au fini impeccable, tant du point de vue de la présentation typographique et iconographique que du point de vue purement stylistique et linguistique ; des notes griffonnées à la hâte, parfois dans un style télégraphique, pour communiquer une information précise au collègue ou pour se souvenir soi-même d'un élément précis ; des textes entièrement régis par des normes conçues par des bureaux de standardisation, etc.

Or, nombre de ces textes sont difficilement « classables », à la fois parce qu'ils ne semblent pas *a priori* respecter des règles particulières sur le plan linguistique et parce que, *a fortiori*, n'étant pas répertoriés en tant qu'appartenant à un genre à part entière avec ses caractéristiques et sa structure propres, chaque scripteur semble les rédiger un peu comme il veut. Cela a pour conséquence que l'on se trouve face à une multitude de textes totalement différents : si cette constatation en reste là, on semble s'enliser dans un cercle vicieux.

Quelques caractéristiques spécifiques à tout texte technique.

Certaines caractéristiques semblent néanmoins nécessairement liées à l'écriture technique dans son ensemble, plus qu'à un genre de texte technique particulier. Ainsi, l'une de ces caractéristiques les plus souvent citées par l'équipe des professeurs qui travaillent avec nous à cette recherche – et qui, nous semble-t-il, reflète bien la représentation commune de l'écriture technique – est celle de l'exigence d'un lexique précis, employé rigoureusement et de façon claire, sans équivoque possible.

Mais on peut encore aller plus loin : les textes techniques, destinés à informer, décrire, expliquer pour faire agir doivent notamment répondre aux critères suivants (Vanhulle, 2000) :

- ancrés dans un système de référence commun aux destinataire(s) et destinataire(s), ils contiennent exclusivement des informations pertinentes et anticipent sur des besoins d'informations ;

- ils suivent une structure (logique ou chronologique) de raisonnement ou d'explication technique telle que le lecteur puisse comprendre et éventuellement agir immédiatement ;

- d'où :

a) ils recourent à des outils syntaxiques cohérents par rapport au choix (chrono)logique ;

b) ils respectent rigoureusement les lexiques et les différentes normes de référence ;

c) ils évitent toute ambiguïté ou incohérence.

Voilà donc autant de particularités, de critères d'exigence de l'écriture technique que les élèves devront petit à petit maîtriser. Toutefois, restreindre l'apprentissage de l'écriture technique à ces quelques critères risque de laisser les élèves dans le vague et de ne pas les aider à se construire de réelles compétences de rédaction technique. Il faudra donc aller au-delà de ces aspects, dans la didactique qui est proposée ici.

Première partie

Cadre conceptuel

1. Perspectives socioconstructivistes

A. Quelques aspects du socioconstructivisme importants pour notre didactique

C'est par une interaction étroite avec le milieu, c'est-à-dire par l'intermédiaire des personnes qui l'entourent, dans un contexte social particulier que l'enfant construit ses compétences et ses connaissances.

Pour pouvoir permettre aux élèves d'acquérir des compétences de rédaction technique, tout en tenant compte des différents aspects spécifiques du texte technique – en particulier la quasi-impossibilité d'établir précisément une typologie des textes techniques et, partant, l'inutilité d'établir des « recettes » fixes et immuables pour les différents genres de texte technique, ainsi que le caractère de discours social de tout texte technique –, nous proposons une didactique qui trouve ses fondements dans le socioconstructivisme et l'interactionisme social.

Selon le socioconstructivisme et les théories qui s'en réclament, l'apprentissage se fait avant tout au travers des rapports que l'individu entretient avec son milieu social. L'enfant construit ses représentations et ses comportements sous l'influence très forte des rapports sociaux dans une perspective et selon un objectif nettement communicationnels. C'est donc, dans un premier temps, comme moyen d'interaction et de communication avec son entourage social que l'enfant s'approprie le langage. En outre, l'enfant ne peut à lui seul accéder aux signes linguistiques. « L'entourage humain intervient dans le développement en proposant objectivement des relations de correspondance entre objets et/ou comportements d'une part, segments de productions sonores d'autre part. Sous l'effet de ce guidage social des actions langagières et non langagières, l'enfant s'intègre aux pratiques désignatives de l'entourage [...] » (Bronckart, 1996).

Il s'agit bien de « saisir les faits langagiers au titre de traces de conduites humaines, socialement contextualisées » (Bronckart, 1996 : p. 21). L'enfant construit donc ses compétences par une interaction très étroite avec le milieu, c'est-à-dire par l'intermédiaire des personnes avec lesquelles il est en contact, dans un contexte social particulier.

Le concept de « zone proximale de développement »

Guidage et étayage

« Postulant une nature sociale permettant à l'enfant de s'approprier la vie intellectuelle de ceux qui l'entourent, Vygotsky soutient que l'apprentissage peut se transformer en développement. Toutefois, cela ne signifie pas que l'enfant est malléable comme une cire molle. L'apprentissage se produit en situation sociale de coopération, lorsque les appareils sémiotiques maniés par la compagnie d'interaction peuvent être incorporés par l'enfant en fonction de son degré de développement potentiel. La construction cognitive de la personne se réalise donc principalement dans des contextes interactifs au sein desquels l'enfant et l'adulte s'engagent dans une activité commune. Ce dernier est par nature un agent de développement dans la mesure où il médiatise la relation de l'enfant au monde des objets en guidant, planifiant, régulant, parachevant ses actions » (Crahay, 1999 : p. 327).

Guidé par des adultes, l'enfant est capable de faire plus de choses, de résoudre mieux les difficultés auxquelles il est confronté. Pour évoquer cette réalité, Vygotsky a créé le concept de zone proximale de développement, c'est-à-dire « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction de et avec l'adulte et celui atteint seul ». Ces tâches qu'il est capable d'accomplir avec un adulte, l'enfant pourra bientôt les mener seul à leur terme. Le concept de zone proximale de développement est donc important puisqu'il nous permet de « connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération non seulement les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie d'acquisition » (Schneuwly et Bronckart, 1985 : p. 109).

Enfin, prenant en compte cette notion de zone proximale de développement, Bruner développe un autre concept sur lequel est aussi fondée la didactique que nous construisons ici : il s'agit du guidage et de l'étayage. Par étayage, Bruner désigne « l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable » (Crahay, 1999 : p. 328).

Mais l'étayage n'atteint son objectif qu'à certaines conditions : « Bruner considère que l'étayage ne pourra être utile qu'à condition que l'enfant soit capable d'une compréhension du but à atteindre. Il distingue alors six composantes (ou fonctions) de l'étayage à partir de l'observation de situations de tutelle dans lesquelles les adultes aident de jeunes enfants à réaliser une tâche de construction : l'enrôlement du sujet dans la tâche ; la réduction

*Le concept d'outils,
médiateurs de la relation
de l'apprenant à son
environnement*

de la difficulté ; le maintien de l'orientation par rapport aux objectifs ; la signalisation des caractéristiques déterminantes ; le contrôle de la frustration ; la démonstration (sous réserve qu'elle soit accessible au *naïf*). Ces six fonctions prennent en compte l'ensemble des aspects de l'étayage et des facteurs (métacognitifs, cognitifs, motivationnels, affectifs) impliqués par une activité de résolution. » (Gilly, 1995 : p. 139)

Un autre élément de la théorie vygostkienne doit être souligné ici. Il s'agit de la notion d'« outils » :

« Marxiste non dogmatique, Vygostky postule, selon la formule de Engels, que le travail, soit activité instrumentale par essence, crée l'homme. Pour agir sur le monde, celui-ci invente sans cesse des outils. Ceux-ci médiatisent, dans tous les cas, sa relation à l'environnement. [...] L'emploi d'outils ne se conçoit pas sans interaction sociale. Non seulement tous les outils portent la marque de l'activité humaine mais leur utilisation suppose aussi un apprentissage social au cours duquel l'adulte enseigne à l'enfant un savoir-faire dont l'origine correspond à une étape de l'histoire de l'humanité.

Immergé dès la naissance dans un monde social, l'enfant est très tôt en interaction avec une classe spéciale d'outils, ceux qui permettent d'accomplir des transformations sur les autres ou bien au travers des autres dans le monde matériel. Ces outils, qualifiés de *signes* ou d'*outils sémiotiques*, sont fournis par la culture, elle-même véhiculée par les personnes qui l'entourent et l'accompagnent dans son développement. » (Crahay, 1999 : p. 319).

La didactique proposée ici repose sur la notion de genres de textes, conçus précisément comme des outils qui permettent de communiquer selon des situations et des enjeux variables, notamment grâce à certains traits (socio)linguistiques spécifiques.

B. Interaction et communauté d'apprenants

De Brown et Campione (1995), nous retiendrons les activités d'enseignement réciproque et la méthode du puzzle, selon lesquelles on crée une communauté d'élèves qui interagissent, qui « entreprennent des recherches et partagent leur savoir les uns avec les autres ». En outre, « dans la classe constituée en communauté d'apprenants, les élèves sont encouragés à se consacrer à l'apprentissage autoréflexif et à la recherche d'informations. Ils agissent comme des chercheurs responsables, dans une certaine mesure, de la définition de leurs propres compétences. »

Dans la perspective vygotskienne que propose le psycholinguiste genevois Jean-Paul Bronckart (1996), tout texte est une action langagière intimement liée au milieu social. Selon lui, « l'approche scientifique doit porter d'abord sur les caractéristiques structurales et fonctionnelles d'ensemble des actions humaines, et ceci implique un examen des rapports sociaux que ces actions entretiennent avec les paramètres du monde social en lequel elles s'inscrivent ». Dès lors, puisque les rapports sociaux jouent un tel rôle dans la composition des actions humaines, comment apprendre aux élèves à produire ces actions humaines complexes que sont les textes techniques en dehors de toute communication avec le milieu social concerné ? C'est là que les stratégies pédagogiques de Brown et Campione prouvent leur efficacité. En outre, il nous semble que le meilleur moyen de pouvoir provoquer des rapports sociaux adéquats au sein du groupe classe est d'engager les élèves dans un projet pédagogique plus ou moins ambitieux.

C. Travailler en interdisciplinarité

C'est en combinant les compétences du professeur de français et celles du professeur technicien que l'on pourra parvenir aux meilleurs résultats.

Motivation et situation réelle d'apprentissage

Il est important de décloisonner cours et matières, en particulier dans le cas du français, et davantage encore dans la perspective de l'apprentissage de la rédaction technique : le professeur de français ne fait pas ou quasi pas de rédaction technique parce que lui manquent les compétences de contenu, tandis que le professeur technicien se trouve souvent lui-même embarrassé face au travail d'écriture qu'il estime relever du « portefeuille » du professeur de français. C'est en partageant, en combinant les compétences propres au professeur de français et celles propres au technicien que l'on pourra parvenir aux meilleurs résultats. L'interdisciplinarité s'avère indispensable et c'est au sein d'un projet qu'elle peut se réaliser de façon optimale.

Une autre constatation, mise en évidence par les théories socioconstructivistes, conduit à travailler dans l'interdisciplinarité : pour un apprentissage plus efficace, il est primordial de placer les élèves dans des situations réelles d'action. D'une part, l'apprentissage est plus efficace et, d'autre part, cela maintient – voire renforce – la motivation des élèves, au sens où les actions sont davantage motivées. C'est, à nouveau, particulièrement évident pour le cours de français : en travaillant les textes techniques dans le cadre strict de ce cours, on s'exposerait excessivement au risque de faire produire des textes techniques en dehors de tout contexte social. L'apprentissage perdrait de son efficacité et serait en outre moins respectueux des caractéristiques réelles du texte technique, dont on a vu qu'il possède une dimension sociale qu'on ne peut en aucun cas négliger.

En outre, en travaillant seul le texte technique, le professeur de français s'expose au risque de ne pouvoir guider les élèves pour ce qui concerne le contenu du texte. L'intervention du professeur technicien s'avérera donc souvent indispensable si l'on veut éviter que les contenus techniques abordés au cours de français pour le seul besoin d'apprendre à écrire ne soient erronés ou imprécis. Enfin, le professeur de français ne maîtrise pas toujours – pas souvent ? – le vocabulaire technique nécessaire à la rédaction du texte demandé aux élèves.

Travailler le texte technique dans le seul cadre du cours technique permettrait, bien sûr, de contextualiser l'apprentissage ; en revanche, le risque serait grand que le professeur technicien ne puisse, autant que son collègue, aider les élèves à se contruire des compétences scripturales.

En bref, professeur technicien et professeur de français sont absolument complémentaires pour ce qui concerne l'apprentissage de la rédaction de textes techniques. Pour le texte technique, comme pour beaucoup d'autres éléments de la vie quotidienne, il n'est pas possible d'opérer des cloisonnements arbitraires tels que l'école les pratique entre langue maternelle et matières techniques.

Il est donc nécessaire qu'un minimum de collaboration ait lieu entre professeurs de différentes disciplines. Et si, on le sait, le cadre scolaire avec ses règles de fonctionnement parfois strictes, ne facilite pas l'interaction entre collègues, ceux qui, comme dans les trois projets réalisés dans le cadre de cette recherche, ont la possibilité d'en faire l'expérience, sont unanimes sur les bénéfices immenses que leurs élèves, mais aussi eux-mêmes, en retirent. Ainsi, un professeur de français confiait que ses rapports avec les élèves s'étaient complètement modifiés grâce au projet interdisciplinaire : les élèves le considèrent autrement parce qu'il s'intéresse à ce qui les intéresse, et, réciproquement, le professeur de français a modifié l'image parfois un peu pessimiste et dépréciative qu'il se faisait de ses élèves. Il a pu constater la motivation et la volonté d'apprendre de ceux-ci, lorsqu'ils ressentent l'utilité de ce qu'ils apprennent et lorsque cela touche de plus près leurs intérêts.

Références complémentaires

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Brown, A., & Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de Pédagogie*, 111, avril-mai-juin, pp. 11-33.
- Crahay, M. (1999). Éducation, culture et société. *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF, pp. 317-364.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In Gaonach, D., & Golder, C. (1995). *Profession enseignant : manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette, pp. 130-167.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygostky, aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vanhulle, S. (2000). La langue française à l'ouvrage, *Français et société*. 11. Bruxelles : Service de la langue française, Ministère de la Communauté française-Duculot.

2. Des projets pédagogiques

A. Pourquoi un projet pédagogique ?

Le projet

pédagogique :

- *permet de mettre les élèves en situation réelle d'apprentissage*

- *est un moyen pour atteindre des objectifs d'apprentissage*

- *favorise le travail en équipe et en interaction*

Nous venons de l'évoquer largement, la rédaction technique ne peut être abstraite de son contexte. Il s'agit donc de mettre les élèves en situation contextualisée d'écriture. Le projet pédagogique offre un cadre idéal de mise en situation réelle d'apprentissage.

Des exemples : dans le cadre de l'installation d'une alarme, les élèves ont écrit aux fabricants pour obtenir de la documentation. Dans une autre école, les élèves ont élaboré des schémas explicatifs et des textes « publicitaires » pour présenter la domotique au public du salon de l'étudiant de Namur. Les élèves de la troisième école ont, quant à eux, réalisé des textes de présentation de leur projet (« l'électraquatic ») pour le public des journées portes ouvertes de l'école.

Dans le cas de la rédaction de textes techniques par exemple, on peut fixer des objectifs d'apprentissage tels que :

- dégager les caractéristiques d'un genre textuel et les formuler dans une grille de critères ;
- évaluer ses propres productions ;
- prendre en compte des avis extérieurs pour améliorer son écrit ;
- ...

On peut également évaluer des aspects du comportement dans le cadre du travail en groupe ou du travail individuel...

Il s'agit donc de fixer les objectifs en termes de compétences et de connaissances à acquérir en tenant compte des acquis. Bien sûr, la formulation des objectifs est un travail que les enseignants effectuent avant de proposer un projet, mais ils ajusteront constamment leurs objectifs en fonction de l'évolution du projet. Il est donc nécessaire d'évaluer la progression des apprenants dans la maîtrise des différents objectifs visés. Nous donnons des pistes d'action dans la partie consacrée au portfolio et aux grilles de critères.

Un projet, parce qu'il est ouvert et qu'il présente de nombreuses facettes, permet l'interdisciplinarité. Les projets mis en place ont favorisé la collaboration entre enseignants de français et de cours techniques.

Un projet d'équipe implique :

- la définition d'objectifs communs ;
- une répartition des tâches ;
- une gestion de l'équipe et des relations interindividuelles ;
- une mobilisation de chaque individu membre de l'équipe.

Cela signifie :

- motiver chacun ;
- responsabiliser chacun ;
- permettre à chacun de jouer son rôle dans l'équipe et au sein du projet ;
- veiller à ce qu'aucun membre de l'équipe ne soit laissé pour compte, ou ne se sente exclu parce qu'il ne comprend pas une étape ou l'ensemble du projet.

Enfin, les apprenants ont l'occasion de réellement expérimenter le « décloisonnement » des cours et matières. Nous avons constaté, au fur et à mesure de l'avancement des projets dans les classes, que les élèves prenaient l'habitude de ne plus uniquement s'adresser au professeur de français pour une question dans ce domaine, et au professeur de technique quand il s'agissait d'un problème technique.

- *Offre une occasion d'expérimenter le « décloisonnement des cours et des matières »*

B. Quelle est la finalité d'un projet pédagogique ?

Le projet pédagogique a pour but une production qui doit avoir une utilité sociale

Aux yeux des élèves, le projet a avant tout pour but une production, la réalisation d'un produit. Mais cette réalisation n'est pas l'unique finalité du projet : le produit doit aussi avoir une utilité sociale évidente. Cette dimension sociale intervient dans le choix du projet, et elle doit également être claire pour les apprenants.

Par exemple, dans l'un des Athénées participant à la recherche-action, la réalisation d'une cascade ludique – objet tout à fait « inutile » - est depuis le départ intimement liée à son utilité sociale. L'« électraquatic »

n'a d'autre but que de mettre en valeur le travail des élèves de la classe de 3^e professionnelle vis-à-vis d'un public large (le projet a été présenté lors des journées portes ouvertes de deux écoles).

Dans une autre école, l'un des buts du projet est de briser les barrières et les préjugés entre les élèves de général et de technique. Pour ces derniers, il s'agira de montrer l'intérêt, l'utilité et la valeur de leurs propres réalisations.

Enfin, pour d'autres élèves, il s'agissait de constituer des panneaux didactiques qui explicitent les avantages de la domotique. Ces panneaux d'exposition ont été présentés aux journées portes ouvertes de l'Athénée ainsi qu'à un salon de l'étudiant. Cette double présentation a entraîné la confection de panneaux différents : pour les journées portes ouvertes de l'école, il s'agissait de mettre en avant le côté créatif de chaque élève dans une perspective formatrice ; lors de la Vitrine des métiers, il s'agissait de montrer l'excellence d'une formation en domotique qui n'existe dans aucune autre école de la Communauté française. La prise en compte des paramètres de ces diverses situations de communication a donné lieu à des réalisations différentes.

Dans le cas des diffusions publiques, le projet a un important but de valorisation du travail accompli par les élèves. Le rôle de l'écriture y est très important, puisque les textes explicatifs produits par les élèves devront permettre à un public large et non initié de comprendre les scénarios et les programmes.

Construire un projet qui a une utilité sociale implique :

- que le projet s'ouvre sur l'environnement, sur le milieu ;
- qu'il y ait un (des) destinataire(s) ;
- qu'il puisse s'insérer dans un cadre plus large et qu'il soit susceptible d'être prolongé.

C. Comment choisir un projet pédagogique ?

- *Des projets valorisants, complexes*

Le projet doit être évolutif : si même le but initial ne peut être atteint, le résultat final doit être valorisant.

Le projet pédagogique passe obligatoirement par des activités de résolution de problèmes et un tâtonnement. Par conséquent, il doit être assez large ou complexe pour susciter ce genre d'activités. Les activités de tâtonnement et les résolutions de problèmes doivent être dépassées grâce aux échanges entre pairs, à la confrontation des idées et grâce au guidage et à l'étayage. Dans notre optique, un projet pédagogique offre de formidables opportunités de travailler dans une perspective socioconstructiviste.

et réalisables

Un projet pédagogique entraîne différents besoins en matériel, outillage, temps et espace.

Comme pour toute production, sa réalisation doit donc être minutieusement préparée et planifiée, étape par étape, en tenant compte des possibilités concrètes. Il serait très décevant pour tous les acteurs d'un projet que celui-ci n'aboutisse pas à cause de problèmes matériels... Ces arguments ne doivent toutefois pas décourager la mise en place de projets « ambitieux », car on peut souvent trouver des solutions « économiques » pour mener à bien des réalisations collectives.

D. Où trouver de bonnes idées de projets pédagogiques ?

Hupé, D. (1996). *Education technologique de la 1^{re} à la 9^e année*. Montréal : Chenelière.

L'auteur propose aussi des exemples de fiches d'évaluation et de réflexion.

Stienon, A. (1999). *Le projet pédagogique*. Tihange : CAF.

3. Une didactique de l'écriture

A. Une séquence didactique qui structure le projet

Concevoir le projet comme cadre d'une séquence didactique permet d'articuler systématiquement situations de communication et structuration des apprentissages.

Nous avons vu que le projet pédagogique permet à la fois de mettre les élèves en situation contextualisée d'apprentissage de la rédaction et d'atteindre des objectifs d'apprentissage. Ces deux dimensions sont fondamentales : les apprenants ne doivent pas « écrire pour écrire », mais bien pour communiquer, pour agir ou pour réfléchir, et toutes ces activités d'écriture sont envisagées comme des objets d'enseignement / apprentissage. Car l'écriture n'est « pas seulement un outil de communication, c'est aussi un objet de travail scolaire » (Dolz, & Schneuwly, 1998).

Il s'agit donc de mettre les apprenants dans des contextes qui favorisent l'utilisation de l'écrit, et de saisir toutes les opportunités pour écrire ainsi créées comme autant d'activités d'apprentissage ou de perfectionnement de l'écrit. Le schéma présenté à la page suivante montre la diversité des genres de textes qui peuvent être envisagés dans ces activités.

C'est pour ces raisons que nous avons choisi de structurer les projets pédagogiques en séquence didactiques, suivant ainsi les principes de la séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly.

Adaptés à notre objet – nous nous intéressons à la rédaction technique et non aux genres oraux comme les auteurs genevois – les principes de la séquence didactique nous conduisent à faire de l'activité d'écriture le point de départ et l'objet de la structuration des activités d'enseignement / apprentissage. Même si l'objectif final des projets pédagogiques n'est pas, aux yeux des étudiants, une production langagière, mais bien un produit technique, l'écriture sera réellement au centre des objectifs d'enseignement / apprentissage visés dans tout le projet, et l'activité rédactionnelle interviendra à tout moment dans les réalisations techniques.

B. Séquence didactique et ateliers

Travailler des aspects spécifiques du projet dans des ateliers

Dolz et Schneuwly font également reposer leur séquence didactique sur un autre principe qui nous tient fort à cœur :

Il s'agit [...] de mettre les élèves à la fois dans des situations de communication qui soient plausibles pour eux, tout en leur donnant des outils pour mieux les maîtriser (1998 : p. 93).

La séquence didactique se présente en effet comme un tout cohérent d'ateliers et d'activités qui rythment le projet, et sont autant d'outils permettant à l'élève de mieux s'approprier des compétences rédactionnelles. Nous exploitons au maximum cette possibilité qu'offre le travail en séquence didactique : la structuration des savoirs et savoir-faire au sein d'ateliers. Les ateliers permettent de profiter de toutes les situations d'actions ou de communication comme occasion d'enseignement / apprentissage, tout en favorisant le travail d'un aspect spécifique du projet. Ils peuvent être consacrés à l'écriture technique (travail sur un genre de texte particulier, réflexion sur les méthodes d'apprentissage, remédiation par rapport à un aspect qui s'avérerait particulièrement problématique...) ou réservés à un domaine technique (comprendre le fonctionnement d'une alarme, réaliser une maquette, établir le plan d'un système électrique...).

Le choix des ateliers

Les ateliers sont choisis en fonction d'objectifs de la séquence didactique, en fonction des élèves, de leurs prérequis ou de leurs lacunes, et enfin, en fonction des données concrètes d'une classe : sa composition, son parcours – dans une perspective de différenciation des interventions didactiques (Dolz, & Schneuwly, 1998 : p. 102).

Un modèle flexible, adaptable à une variété de situations et de contextes scolaires

Grâce notamment à la possibilité d'y intégrer des ateliers, la séquence didactique constitue un système modulaire, susceptible de s'adapter au mieux aux besoins d'une classe particulière, par exemple par l'ajout ou la suppression de certains ateliers en fonction des connaissances et savoir-faire des apprenants

Le schéma suivant offre une synthèse visuelle d'une séquence didactique construite en parallèle avec un projet de

classe, et structurée en situations de communications ou d'actions par l'écriture. Les objectifs principaux de la séquence font l'objet du travail en ateliers.

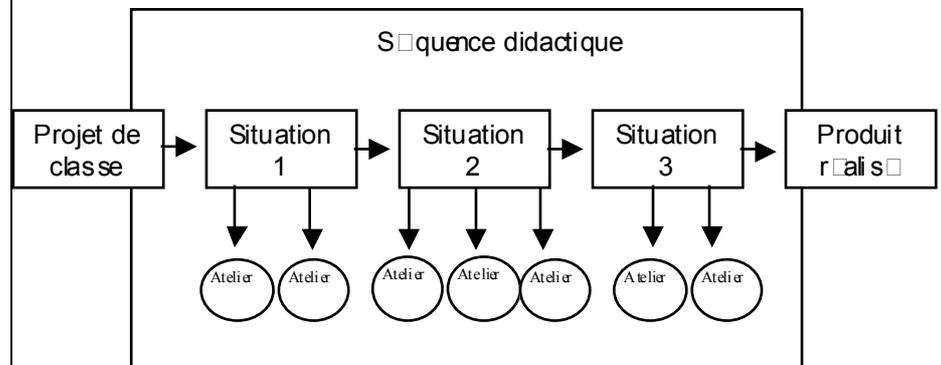


Figure 1 : Modélisation visuelle d'un projet structuré en séquence didactique

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998).
L'enseignement de l'oral.
 Neuchâtel : ESF.

C. Responsabiliser les apprenants

Responsabiliser les apprenants

Les ateliers sont organisés de façon à favoriser au maximum la responsabilisation des apprenants par rapport à leurs apprentissages.

Ainsi, lors de chaque atelier consacré à un genre de texte technique, les élèves sont invités à découvrir eux-mêmes les caractéristiques du genre de texte à produire, à écrire un texte en fonction des caractéristiques dégagées et enfin, à relire et à améliorer leurs productions en fonction du travail préliminaire sur le genre textuel.

D'un bout à l'autre du processus d'écriture, les élèves sont considérés comme les principaux responsables de leurs apprentissages. Les élèves sont sans cesse invités à réfléchir sur

*Apprendre à travailler
en groupe*

leurs stratégies de travail et sur leurs productions. Nous reviendrons plus loin sur les outils mis en place pour accompagner cette réflexion. Nous voulons simplement souligner ici que cette réflexion constante est très responsabilisante, et fait partie de l'apprentissage de l'autonomie sur lequel nous insistons lors des ateliers.

La responsabilisation des apprenants passe aussi par l'acquisition de méthode et d'habitudes de travail en groupe avec les pairs. L'interaction est l'un des fondements de la didactique que nous élaborons. Nous entendons dès lors opter pour des méthodes de travail favorisant l'implication de chaque élève en tant que responsable au sein d'une communauté d'apprenants. Les ateliers constituent autant d'occasions de collaborer avec ses pairs, car il faut sans cesse se répartir les tâches, échanger des idées, guider un ami qui ne comprend pas, ou encore demander des conseils. Interagir dans un groupe de travail permet de mieux construire ses connaissances en les confrontant à celles des autres. Le travail en groupe permet encore de développer des habiletés sociales comme écouter, collaborer, patienter, prendre en compte l'avis d'autrui...

*Mettre en place des
activités de tutorat*

Dans une communauté d'apprenants, le tuteur est celui qui, à un moment donné et pour une activité particulière, prend en charge un autre apprenant. Il joue le rôle de guide dans un domaine où il est plus expérimenté ou qu'il maîtrise davantage. Ce type de collaboration offre plusieurs atouts. D'une part, cela permet à l'enseignant d'être plus libre pour passer de groupe en groupe. Il n'est plus le seul guide de la classe : certains élèves peuvent prendre le relais et lui permettre de se concentrer sur la gestion de l'ensemble de la classe dans le cadre d'activités de groupe qui, dans d'autres conditions, peuvent rapidement devenir ingérables. Dans cette perspective, l'enseignant est moins l'unique dispensateur de savoir qu'une personne ressource que les différents que les groupes peuvent solliciter.

*C'est en enseignant
qu'on devient expert...*

D'autre part, ce genre d'expérience est tout à fait bénéfique pour le tuteur. Expliquer à un pair force en effet l'élève tuteur à formuler avec ses propres mots une explication qui aidera son pupille. Ce genre d'activité aide à asseoir les connaissances et savoir-faire du tuteur.

Enfin, les activités de tutorat peuvent réellement aider le pupille. Non seulement, le tuteur va peut-être lui proposer une approche différente de celle de l'enseignant, et cela lui conviendra peut-être mieux, mais peut aussi tomber une certaine barrière psychologique entre élève et professeur, ce qui peut contribuer aussi à plus d'efficacité dans l'apprentissage.

D. Le schéma didactique

Jusqu'ici, nous avons décrit l'ensemble général dans lequel nous inscrivons notre didactique de l'écriture technique. Il s'agit bien de concevoir et réaliser des projets techniques structurés en séquences didactiques (une ou plusieurs, selon la structuration des projets). Cette séquence ou ces séquences sont elles-mêmes organisées en situations qui peuvent donner lieu à des ateliers.

Pour illustrer ce propos de façon un peu plus concrète, prenons l'exemple du projet « électraquatic », décrit en fin de brochure. La séquence consiste en la conception et réalisation de l'électraquatic, ainsi qu'en sa présentation au public de la journée portes-ouvertes de l'école. La deuxième situation de la séquence consiste en la mise au point de la maquette pour préparer un dossier de présentation détaillée du projet. Ce dossier sera remis aux responsables de la journée portes-ouvertes. Lors de l'expérimentation du projet dans une classe, cette situation a donné lieu, en fonction des besoins des élèves, à plusieurs ateliers, certains étant purement techniques, comme celui qui est consacré à l'apprentissage de la conception des plans d'un circuit hydraulique et d'autres étant centrés sur l'apprentissage de l'écriture, tel celui qui est consacré à la rédaction d'une présentation de projet.

Pour chaque situation, chaque atelier, chaque moment du projet – en particulier pour les ateliers consacrés à l'écriture –, la didactique élaborée peut se ramener à un schéma très simple, où chaque étape joue un rôle important et indispensable.

1. Partir des représentations préalables
(Connaissances et intuitions)
Brouillons et traces dans le portfolio
2. Échanger avec les pairs et l'enseignant
Brouillons et traces dans le portfolio
3. Construire de nouvelles représentations plus élaborées et plus justes
À partir de recherches, observations, analyses de données et de documents
authentiques
(Ateliers spécifiques)
Brouillons et traces dans le portfolio
4. Incorporer ces nouveaux savoirs dans le projet
Brouillons et traces dans le portfolio

Comme l'indique ce schéma, partant d'un besoin ou d'une situation-problème (rédiger un texte selon certains enjeux), on fait le point sur les idées, conceptions, représentations, connaissances préalables des élèves. On élabore ensuite des solutions, des pistes de travail : l'échange et la discussion interviennent constamment. On cherche seul, puis on met en commun. On observe des textes authentiques. Des ateliers servent à approfondir l'un ou l'autre aspect. Des notes, des listes, des brouillons sont établis. Tous ces nouveaux savoirs, toutes ces compétences en construction, servent le projet que l'on ne perd pas de vue.

Dans une telle perspective, l'approche de la langue intègre les dimensions orales et écrites, la lecture et la production de textes. Encore faut-il, comme l'indique le schéma reproduit ci-dessus :

- 1) Garder des traces de la construction de connaissances et compétences en cours.
- 2) Aider l'élève à prendre la mesure de sa progression, pratiquer des modalités d'évaluation formative.
- 3) Aider les élèves à accentuer les « réflexes d'écriture » et à pratiquer ce que d'aucuns appellent désormais le « brouillonnement ».

De façon très pragmatique, voici, en gros, les différentes étapes qui ont été suivies pour chaque type de texte abordé (mis à part quelques modifications éventuelles) :

- interroger les représentations préalables de chaque élève sur le genre de texte abordé et mettre celles-ci en commun. Lors de cette première étape, les élèves sont déjà invités à remplir une grille de critères du genre qu'on est en train de travailler (cf.

infra).

- observer des textes experts (analyse fine de textes experts pour en dégager les caractéristiques fondamentales, ou tri de textes commenté ; ou bien encore, comparaison analytique de textes d'un même genre mais de qualités différentes ;...) de manière à compléter encore la grille de critères commencée dès le début de l'atelier, mais aussi de manière à affiner, modifier voire corriger les représentations initiales de chacun.

- échanger entre pairs les différents critères qui ont été trouvés ; y mettre de l'ordre, en fonction notamment des objectifs que chaque élève se fixe (quels sont les critères dont chaque élève devra absolument tenir compte lorsqu'il rédigera).
- réaliser au moins un brouillon instrumental (cf. infra) et au moins un brouillon linéaire.
- relire et réécrire le brouillon linéaire en fonction du brouillon instrumental et de la grille de critères.
- coévaluation : chaque élève évalue, à l'aide d'une fiche de questions et de sa grille de critères, le texte d'un pair.
- chaque élève s'autoévalue, puis réfléchit aux différentes stratégies qui ont été utilisées.

Deuxième partie

**Le portfolio, outil d'autoformation
et d'évaluation formative**

1. Comment aider chaque élève en particulier au sein du projet ? Comment l'évaluer ? Comment déterminer les objectifs à atteindre ?

• *La rédaction technique envisagée comme une résolution de problèmes*

L'objectif final du projet pédagogique, pour le professeur de français, est d'amener les élèves à être capables d'écrire des textes techniques. Or, on peut considérer la rédaction d'un texte technique (procédure, bon de commande, etc.) comme un problème à résoudre pour lequel une série de compétences sont nécessaires. Cette liste n'est pas fixe, elle varie en fonction de la situation de communication, en fonction du genre de texte à produire, en fonction du public, en bref, elle dépend des paramètres contextuels.

• *Des objectifs différents pour des élèves qui ont un vécu et des besoins différents*

Chaque élève entretient une relation différente avec ces compétences : certains en maîtrisent plusieurs, d'autres en ont moins l'expérience. Il importe donc de pouvoir aider chaque élève en fonction de ses propres besoins. La didactique que nous proposons entend tenir compte expériences de chacun.

Pour chaque élève, il s'agira donc de déterminer les objectifs à atteindre pour chaque étape de l'apprentissage. Sans cesse, ces objectifs doivent être revus par l'élève et le professeur, en fonction des nouveaux savoirs acquis, des nouvelles expériences, mais aussi des difficultés rencontrées.

• *Une évaluation intégrée à l'apprentissage...*

Puisque les objectifs doivent être sans cesse redéfinis, il s'agit de proposer une évaluation étroitement liée à l'apprentissage et non coupée de celui-ci.

... *par l'intermédiaire du portfolio*

Pour gérer cela, nous proposons un outil particulier, le portfolio, qui permet à la fois à l'élève de prendre en charge son apprentissage, de développer sa réflexion sur son apprentissage, de s'autoévaluer mais aussi de communiquer avec le professeur. Cet outil, le portfolio, permet en outre une évaluation formative.

On peut ainsi déterminer les objectifs à atteindre pour chaque élève, en fonction de sa progression.

2. Le portfolio, outil d'aide à l'apprentissage de la production d'écrits

Le portfolio « contient » :

- *des produits*

- *les traces du processus*

*Le portfolio est un outil
multiusage*

Le portfolio est un porte-documents dans lequel on peut placer :

- Des textes finis (« produits » issus de démarches structurées, réfléchies, motivées par un but à atteindre) dont l'élève est fier ou satisfait.

Exemples : une procédure avec ses schémas ; une description des caractéristiques d'un produit.

- Les traces d'un processus en cours : des réflexions, des esquisses, des brouillons, des analyses qui soutiennent soit la rédaction de textes finis, soit la réalisation de projets, soit des apprentissages relatifs à des contenus ou la formation de compétences, d'une part, et qui témoignent de la progression de l'élève, d'autre part.

Exemples : des notes prises en cours d'expérience en vue de rédiger le compte rendu final ; des questions, des anticipations, des hypothèses écrites durant une expérience.

Le portfolio rassemble ainsi divers échantillons représentatifs des savoirs et des compétences acquis ou en cours de construction, dans un laps de temps déterminé (1 an, 15 jours, 6 mois, ou la totalité d'une formation).

De la sorte, le portfolio constitue :

- une mémoire ;
- un instrument d'autoformation et de maîtrise de sa propre progression ;
- un outil d'évaluation formative ;
- une forme de dialogue entre l'apprenant et l'enseignant, ou entre des pairs inscrits dans un projet commun d'apprentissage.

3. Comment utiliser le portfolio

• *Utiliser le portfolio comme un outil de formation, non de faire-valoir.*

• *le portfolio est omniprésent tout au long du projet.*

• *Parfois le professeur décide de ce qui doit figurer dans le portfolio, à d'autres moments, c'est à l'élève que revient cette initiative.*

1. L'objectif doit être précis. Dans le cas présent, tous les textes permettront de mettre en évidence le rôle de l'écriture et de la production de textes au sein d'apprentissages plus larges (réfléchir, comprendre, communiquer, interagir, agir dans les disciplines techniques en se servant de l'écrit).

Il s'agit bien d'un outil de formation et non de mise en évidence des seules connaissances et compétences acquises (c'est en quelque sorte un « **process folio** », selon l'expression de Gardner).

2. Le portfolio doit accompagner toutes les étapes de l'apprentissage ciblé. Son utilisation fréquente doit entrer dans une série de comportements d'apprentissage. Il aide l'élève à faire le point à partir de ses écrits : « Que sais-je à ce stade ? Que dois-je absolument lire, faire ou apprendre pour aller plus loin ? Où en suis-je dans ma propre progression ? » Il favorise la production de nouveaux documents, à propos de questions telles que celles-ci : « Comment est-ce que je formule ce que j'ai appris, les questions que je me pose ? Comment est-ce que je peux représenter schématiquement telle connaissance, expérience, procédure ? » Il aide à développer des « réflexes » d'écriture (prendre des notes, faire des premiers jets, des esquisses, etc.).

3. Aussi, on l'aura toujours avec soi, y compris lors des séances de travail en groupe. Certains moments seront systématiquement réservés à l'écriture et à l'utilisation du portfolio. On alternera deux sortes de tâches :

1) des tâches à partir de consignes particulières données par l'enseignant

Exemples : faire noter ses hypothèses durant une expérience, faire rédiger les étapes de la résolution d'un problème, faire prendre des notes de lecture ou rédiger des résumés...

2) des tâches déterminées par chaque élève :

- le choix peut être encouragé par l'enseignant;
- le choix peut être laissé à l'appréciation de l'élève;
- le choix peut être issu d'une répartition des tâches entre les élèves.

Exemples dans le troisième cas : l'un établit une liste de tâches à effectuer, l'autre écrit une lettre, le troisième élabore un plan, etc.

Quoi qu'il en soit, il importe que chacun ait rassemblé dans son portfolio au moins un texte dans chacune des rubriques qui figurent au sommaire prédéterminé par l'enseignant en fonction de ses objectifs.

• Tout portfolio comporte un sommaire que l'élève doit prendre en compte pour organiser son portfolio

4. Ce sommaire fait partie intégrante du portfolio. Il reprend diverses rubriques. Le sommaire sert à l'évaluation de l'utilité du portfolio en termes de progression des connaissances et compétences. Il constitue en même temps un instrument métacognitif : l'auteur du portfolio évalue lui-même et avec l'aide d'autrui son degré d'investissement et d'acquisition pour chaque rubrique.

4. Comment présenter le portfolio aux élèves ?

• Les élèves n'ont pas l'habitude du mode de travail demandé par le portfolio.

• Une seule consigne de départ : conserver tous les documents écrits quels qu'ils soient.

• Après quelques temps, les élèves reçoivent un sommaire en fonction duquel ils classent les textes contenus dans leur portfolio.

Le portfolio implique une façon de travailler, une prise en charge de son propre apprentissage et un mode de réflexion auxquels les élèves sont peu habitués. Or, le projet en lui-même, ainsi que le travail interdisciplinaire que celui-ci implique, peuvent aussi être déstabilisants pour l'élève : ils bouleversent ses habitudes au sein de la classe. Par conséquent, amener les élèves à construire ensemble le projet, à décroquer les cours, à construire eux-mêmes leurs savoirs et savoir-faire et, de surcroît, les amener d'emblée à adopter une méthode de travail complètement nouvelle risque de les surcharger.

Pour éviter cet écueil, nous avons travaillé d'une façon un peu différente de ce que les Canadiens préconisent d'ordinaire concernant le portfolio. Le sommaire du portfolio n'a pas été distribué aux élèves dès le début du projet. Au départ, les élèves n'ont reçu qu'une seule consigne : conserver – dans un porte-documents de leur choix (bricolé par eux ou acheté tout fait puis décoré) – tous les textes écrits par eux (brouillons, notes réflexives, schémas, graphiques, textes finis, prises de notes, etc.) ainsi que tous les textes lus en classe ou en dehors du contexte scolaire, mais qu'ils estiment être en lien avec le projet ou qu'ils jugent utiles pour leur propre apprentissage de l'écriture technique.

Après trois ou quatre semaines, lorsque dans le portfolio de chaque élève s'accumulent un grand nombre de textes très différents, le professeur de français consacre deux heures à la gestion du portfolio. Les élèves sont invités à mettre de l'ordre et reçoivent un sommaire. Dans un premier temps, ils doivent en compléter les rubriques et classer tous les textes contenus dans le portfolio dans l'une des rubriques du sommaire. Ils sont invités à justifier le classement de chaque texte. Les élèves remplissent en outre une fiche de présentation du portfolio (cf. ci-dessous), dans laquelle ils montrent à quel point ils se sont appropriés l'outil. Cette fiche sera revue, complétée voire remplacée tout au long du projet (fiche empruntée à Goupil, 1998).

Je m'appelle _____

Je suis en _____ année

à l'école _____

Mon enseignant(e) s'appelle _____

J'ai commencé mon portfolio le _____

et j'ai rempli cette fiche le _____

- Mon portfolio est organisé de la manière suivante :

- Voici ce que mon portfolio révèle à mon sujet :

- Sur le plan de la lecture mon portfolio montre que...

- Sur le plan de l'écriture, mon portfolio montre que...

- Prêtez attention aux choses suivantes :

• *Par la suite, les élèves continuent à classer régulièrement les textes qu'ils lisent ou écrivent dans l'une des rubriques du portfolio.*

Par la suite, le professeur consacre régulièrement une leçon à la structuration du portfolio. Chaque élève classe son portfolio de façon individuelle. Il place chaque texte dans la rubrique qui lui semble la plus appropriée, du moment qu'il justifie ce choix de façon cohérente. Les élèves ont pour consigne d'organiser leur portfolio de manière à ce qu'il rende compte de leur progression, de leur évolution et du chemin parcouru pour atteindre l'objectif final. Le portfolio doit aussi mettre en évidence les difficultés et les points forts de l'élève. Celui-ci est ainsi invité à supprimer les textes qui ne lui sont pas utiles pour son apprentissage. Le portfolio ne constitue donc pas une vitrine où l'élève expose ses plus beaux textes, ceux qu'il juge les mieux réussis, mais bien ceux qui lui ont permis de progresser dans son apprentissage ou d'approfondir sa réflexion.

Ensuite, en petits groupes, les élèves se présentent l'un à l'autre leur portfolio, qui se singularise toujours davantage au fil de l'évolution de leur auteur. Cette discussion permet à chaque élève d'approfondir sa réflexion métacognitive (comment est-ce que je m'y prends pour écrire un texte, quel est mon texte préféré, que révèle mon portfolio, etc.), mais aussi, quelquefois, de réorganiser son portfolio (le fait de parler de sa propre évolution avec d'autres élèves en prenant pour point de départ le portfolio amène parfois l'élève à affiner l'organisation de son portfolio, voire à l'envisager différemment).

• *Des entretiens individuels entre le professeur et l'élève sont la condition d'un enseignement efficace.*

Enfin, le professeur rencontre au minimum deux ou trois fois chaque élève au cours d'entretiens individuels, qui « constituent de formidables occasions de discuter avec les élèves de leurs idées et de leurs intérêts, en prenant bien sûr pour point de départ le contenu de leur portfolio » (Farr et Tone, 1998, p. 102). Ces entretiens ont lieu pendant la classe, à des moments où les élèves travaillent de façon indépendante, seuls ou en équipes.

Les entretiens ont essentiellement trois objectifs :

- aider l'élève à réfléchir sur ses propres pratiques d'écriture et sur ses processus d'apprentissage ;
- apprendre un maximum de renseignements sur les idées de l'élève, sur ses pratiques d'écriture, sur ses méthodes de travail ;
- tirer parti de toutes les informations ainsi recueillies pour guider l'élève et l'aider à fixer de nouveaux objectifs appropriés à son apprentissage, au stade actuel de sa progression et à l'objectif final.

5. *Quels sont les textes susceptibles de figurer dans le portfolio ?

« Un portfolio permettant de bien évaluer des habiletés langagières comprend les productions personnelles qui ont un sens pour l'élève. » (Farr et Tone, 1998 : 9)

Comme nous l'avons dit, les textes qui figurent dans le portfolio doivent nécessairement être porteurs de sens pour l'élève et révéler un ou plusieurs aspects spécifiques de son apprentissage.

Lors de l'élaboration détaillée du projet, les professeurs ont ensemble constitué un sommaire en fonction des textes qui figureraient dans le portfolio de chaque élève. Cinq rubriques ou sections permettent ainsi aux élèves de classer leurs textes : la documentation, les outils de préparation à l'écriture – cette section comprend notamment toute une série de fiches et d'outils variés que nous présentons dans la troisième partie –, les brouillons, les « textes définitifs » et, enfin, les fiches de réflexion et d'évaluation.

N.B. Le sommaire proposé par le professeur peut varier selon ses objectifs : il peut s'agir d'une classification davantage fondée sur les rapports affectifs (le texte que je préfère, celui dont je suis le moins satisfait, etc.) ou sur le degré de difficulté de chaque texte, estimé par l'élève (le texte qui m'a posé le plus de problèmes, celui dans lequel je me suis le moins impliqué, etc.). Ces types de classification peuvent d'ailleurs être combinés, à un certain moment de l'année, à celle qui est présentée ici.

Le tableau ci-dessous reproduit le genre de sommaire que l'on peut remettre aux élèves.

Nom :

Date :

La table des matières de mon dossier d'apprentissage

Titre de la première section : ma documentation

Cette section contient les documents suivants

Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

Titre de la deuxième section : mes outils de préparation à l'écriture

Cette section contient les documents suivants

Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

Titre de la troisième section : mes brouillons

Cette section contient les documents suivants

Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

Titre de la quatrième section : mes textes définitifs

Cette section contient les documents suivants

Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

Titre de la cinquième section : mes fiches de réflexion et d'évaluation

Cette section contient les documents suivants

Voici pourquoi j'ai regroupé ces documents :

6. Comment évaluer le portfolio ?

« Le portfolio permet d'intégrer l'évaluation aux activités d'apprentissage » (Farr et Tone, 1998).

L'un des principes fondamentaux de la didactique proposée ici est de privilégier une évaluation intégrée aux activités d'apprentissage, continue et plus authentique.

Le portfolio, ainsi que les entretiens que l'enseignant et l'élève construisent autour de lui, joue un rôle capital dans cette évaluation continue, formative et authentique : il « permet de faire ressortir non seulement les habiletés que l'élève acquiert, les intérêts manifestés, mais aussi des points sur lesquels il y aurait peut-être avantage à concentrer l'enseignement » (Farr et Tone, 1998, p. 10).

Il s'agit en effet d'une évaluation intégrée à l'apprentissage et non distincte puisqu'elle se fait de manière continue, à la fois par l'élève lui-même, par l'échange entre pairs et par les entretiens avec le professeur, mais aussi par l'observation régulière du portfolio de chaque élève par le professeur. C'est en outre cette évaluation continue du travail réalisé en classe et de l'évolution du portfolio qui permet de réorienter, si nécessaire, l'apprentissage et de définir des objectifs nouveaux.

L'évaluation est plus authentique parce qu'elle porte sur des actions qui ressemblent davantage à des « tâches de la vie courante » (Farr et Tone, 1998) que les évaluations traditionnelles, mais aussi parce que les textes écrits ont une finalité précise et non fictive.

L'évaluation se fera donc par l'intermédiaire du portfolio et portera sur le portfolio. Mais comment s'y prendre ? Autrement dit, à l'intérieur de ce portfolio, que s'agit-il d'évaluer ? Pour une évaluation formative efficace, il ne suffit pas d'évaluer les seuls produits finis, il faut aussi évaluer les processus dont dépend la qualité du produit fini, du texte rédigé. C'est la raison pour laquelle le sommaire du portfolio, décrit ci-dessus, place sur un pied d'égalité outils, brouillons, textes finis et textes de réflexion et d'autoévaluation.

Enfin, si l'évaluation par le professeur est indispensable,

Le portfolio permet d'évaluer les processus et les produits finis.

À travers le portfolio, ces deux objets, processus et produits sont évalués à la fois par l'élève lui-même et par le professeur.

puisqu'elle permet de redéfinir les objectifs et de connaître les intérêts, les points forts et les difficultés de l'élève, et donc de lui proposer une aide appropriée, l'autoévaluation s'avère elle aussi primordiale dans le processus d'apprentissage que nous décrivons ici. Et le portfolio, précisément, « sert avant tout à inculquer aux élèves l'habitude de s'autoévaluer » (Farr et Tone, 1998, p. 77). Lorsque les élèves analysent, grâce à leur portfolio, leurs travaux (textes, outils, brouillons,...), ils s'interrogent sur la nature des processus qu'ils ont dû mettre en œuvre pour réaliser chaque tâche, pour écrire chaque genre de texte technique abordé ; ils développent ainsi leur réflexion métacognitive et apprennent à cerner les stratégies et les pratiques les mieux adaptées et les plus efficaces.

Si l'on croise les deux évaluateurs (professeur et élève) et les deux objets d'évaluation (produits et processus), l'évaluation telle que la permet le portfolio comporte quatre facettes, que Farr et Tone présentent en un tableau synoptique, reproduit ci-contre.

Tableau : Les quatre facettes de l'évaluation

<i>L'élève</i>	<i>L'enseignant ou l'enseignante</i>
<p>L'évaluation des processus</p> <p>Buts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaitre sa façon d'apprendre. • Déceler les stratégies efficaces. <p>Quand ?</p> <p>L'évaluation est continue.</p> <p>Comment ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'autoquestionnement. • La pensée à voix haute. • Explication des stratégies utilisées. 	<p>L'évaluation des processus</p> <p>But</p> <ul style="list-style-type: none"> • Déterminer les stratégies à enseigner. <p>Quand ?</p> <p>L'évaluation est continue.</p> <p>Comment ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les entretiens avec l'élève. • Les observations de l'élève. • L'analyse du portfolio.
<p>L'évaluation des produits</p> <p>Buts</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'approprier les critères de correction. • Prendre conscience des progrès accomplis. • Reconnaître ses forces et ses faiblesses. <p>Quand ?</p> <p>L'évaluation est ponctuelle.</p> <p>Comment ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner des travaux destinés au portfolio. • Comparer des travaux pour établir les différences. • Trouver les travaux qui montrent les progrès accomplis. 	<p>L'évaluation des produits</p> <p>Buts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dresser le bilan des apprentissages. • Motiver l'élève. • Déterminer les savoirs et les habiletés à acquérir. • Déterminer l'efficacité de son enseignement. <p>Quand ?</p> <p>L'évaluation est ponctuelle.</p> <p>Comment ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des épreuves. • Évaluer les travaux du portfolio.

(Farr et Tone, 1998, p. 76)

Références complémentaires :

Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal-Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.

Farr, R., & Tone, Br. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, adaptation française de Jalbert, P. Montréal-Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.

Bélaïr, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF éditeur.

Troisième partie

Des outils didactiques à adapter

1. Une grille de bases et une carte d'actions pour tout texte

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie, pour chaque genre de texte abordé, les élèves parcourent, *mutatis mutandis*, le même schéma didactique, au cours duquel ils se construisent, notamment en interagissant les uns avec les autres, mais aussi avec le milieu (par exemple en recourant à des textes experts, etc.), les compétences nécessaires pour rédiger un texte technique.

Or, comme nous y avons fait allusion, les élèves ont à se construire une grille de critères qui reprend les caractéristiques de chaque genre de textes abordés. Nous reviendrons un peu plus loin sur le mode de construction et sur les différents emplois de ces grilles. Avant cela, nous voudrions présenter ici deux outils sans lesquels il nous semble que l'utilisation des grilles de critères par genre de textes ne peut être optimale : une grille de bases et une carte d'actions.

- *Une grille de bases*

En effet, il est bien évident que certaines questions que les élèves doivent se poser au moment d'écrire sont communes à tous les textes techniques – voire à tout type de texte. Dans cette perspective, nous proposons ci-dessous une grille de ces questions, réparties en trois bases principales : en premier lieu, toutes les questions portant sur la situation de communication ; en second lieu, toutes les questions portant sur la progression textuelle et la structuration du texte – il s'agit ici aussi bien de la structuration textuelle que de la structuration matérielle, sur la page (mise en page, présentation, etc.) – et, enfin, en troisième lieu, toutes les questions portant sur la cohérence textuelle et linguistique.

- *Une carte d'actions*

Par carte d'actions, nous entendons la liste des actions principales qui doivent devenir de vrais automatismes pour les élèves lorsqu'ils rédigent. Cette carte d'actions, on le constate au premier coup d'œil, correspond étroitement au schéma didactique que nous avons décrit plus haut.

• *Une carte d'actions pour évaluer les processus et une grille de bases doublée d'une grille de critères pour évaluer les produits.*

Amener l'élève à créer lui-même ces outils.

S'ils sont destinés à aider l'élève à rédiger, ces deux outils, grille de bases et carte d'actions, jouent en outre un rôle capital pour une meilleure gestion de l'évaluation, mais aussi pour l'autoévaluation. Souvent, nous avons pu le constater au cours de l'expérimentation des projets, ce qui désarçonne le plus les professeurs dans la didactique proposée ici, c'est la façon dont ils peuvent procéder à une évaluation formative, puis, de façon ponctuelle, à une évaluation certificative. Nous avons déjà expliqué en détails une piste de solution dans le chapitre consacré au portfolio, où nous parlions de l'évaluation des produits et des processus. Précisément, les deux outils proposés ici permettront peut-être d'éclairer davantage ces propos et serviront sans doute de point de départ aux professeurs pour évaluer à la fois les processus (grâce à la carte d'actions) et les produits (grâce à la grille de bases, mais aussi à la grille du genre à évaluer).

Enfin, il nous paraît nettement plus constructif et plus profitable pour l'élève de ne pas lui soumettre ces deux grilles toutes faites, prêtes à l'emploi, mais de l'amener, en interagissant avec ses pairs, et par un guidage très étroit de l'enseignant, à créer lui-même ces deux fiches. Cela pourra se faire, par exemple, en mettant en commun toutes les représentations préalables des élèves - notamment en posant des questions du type : à ton avis, quelles questions doit-on se poser avant d'écrire un texte, quels sont les éléments dont on doit tenir compte ; lorsqu'on écrit, par quelles étapes doit-on passer, quand tu écris un texte, quelles sont les différentes actions que tu accomplis, depuis le moment où tu décides de l'écrire jusqu'à sa présentation définitive ?, etc. -, mais aussi, pour ce qui concerne la grille des bases, par l'observation de différents textes. Il importera toutefois de veiller à ce que tous les élèves disposent *in fine* des deux fiches complètes et correctes.

Une grille de bases

Les paramètres d'énonciation	
Qui rédige ? (en quelle qualité ?) Pour qui ? Dans quel contexte ? Quand ? Où ? Quoi ? (le message du texte, les informations qui y figureront) dans quelle intention (soulignez les intentions dominantes) ? Quel est le genre du texte que je veux produire ?	- informer - persuader - plaire - enjoindre - faire - faire faire Justifier sa réponse :
2. Progression textuelle et structuration	
Est-ce que chaque phrase apporte une information nouvelle ? Comment vais-je découper mon texte (du chapitre aux sous-unités de la phrase, en passant par les listes, etc.) Quelle présentation vais-je adopter (support, mise en page, etc.) ?	
3. Cohérence textuelle et linguistique	
Enonciation (personnes, espace/ temps) Connecteurs et anaphores Ponctuation Lexique Adverbes et temps	

Carte d'actions

Sans cesse, je structure ma pensée, j'écris, je relis, je réécris, j'ajoute de nouvelles idées, je restructure ma pensée, je réécris, je relis....

Sans cesse, je structure ma pensée, j'écris, je relis, je réécris, j'ajoute de nouvelles idées, je restructure ma pensée, je réécris, je relis....

- Je tiens compte de ma grille de bases et de ma grille de critères
- J'utilise des documents variés pour :
 - me renseigner sur le genre de textes à produire
 - pour chercher les informations techniques (ou autres) dont j'ai besoin
- Je fais un brouillon instrumental
- Je m'autoévalue en fonction de mes différents outils
- Je réécris mon texte en fonction de mon autoévaluation et de l'évaluation d'un de mes pairs et / ou des mon professeur
- Je réfléchis aux stratégies que j'ai utilisées

Sans cesse, je structure ma pensée, j'écris, je relis, je réécris, j'ajoute de nouvelles idées, je restructure ma pensée, je réécris, je relis....

Sans cesse, je structure ma pensée, j'écris, je relis, je réécris, j'ajoute de nouvelles idées, je restructure ma pensée, je réécris, je relis....

2. Les grilles de critères

L'un des principes fondamentaux de la méthode que nous proposons, outre l'interaction et l'échange entre pairs, repose sur l'élaboration par tous les élèves de leur propre grille de critères. Cette façon de travailler s'inscrit dans le courant des théories sur lesquelles se fonde la didactique élaborée.

D'abord, cela correspond aux principes vygostkiens de construction des connaissances, par l'intermédiaire du milieu et dans l'interaction, et en tenant compte des représentations préalables des élèves.

Par ailleurs, nous refusons d'enfermer les élèves dans des schémas trop rigides, qui leur donneraient une idée appauvrie et restrictive de l'écriture. Ainsi, Bereiter et Scardamalia défendent l'idée que « les rédacteurs inexperts tendent à transférer sur le papier les informations en mémoire avec un minimum de transformation » (1998, pp. 28-29). Autrement dit, dans la mesure où ils ont une connaissance satisfaisante du domaine à propos duquel ils doivent écrire, ils auront plutôt tendance à transcrire ces connaissances selon un processus qui ne leur permettra pas de mieux comprendre ou d'approfondir leurs connaissances. Ainsi, en se conformant aux règles du thème et du genre, l'élève risque d'emprunter la voie de la facilité en se bornant à expliquer les connaissances dont il est sûr dans les termes ou les tournures qu'il maîtrise le mieux. « Il est possible de devenir plus habile en exprimant sa connaissance. Mais nous n'appliquerions pas le terme d'*expertise* à une telle habileté [...]. Il manque à cette habileté dans l'exécution de routines le caractère progressif observé dans les exemples prototypiques de l'*expertise*. »

Ainsi, il se peut très bien que pour écrire un texte les scripteurs inexperts utilisent effectivement les connaissances dont ils disposent mais que la relation inverse n'existe pas, c'est-à-dire que la rédaction d'un texte particulier ne permette pas à l'élève d'enrichir ses connaissances et compétences en écriture. Il nous semble dès lors que donner aux élèves une liste de critères préétablie risque de les voir s'enfermer dans un tel carcan.

Bien sûr, l'élève a besoin de repères, sinon il ne peut pas davantage améliorer ses connaissances et compétences – que ce soit en matière d'écriture ou dans la matière technique concernée.

Le fait de construire lui-même des grilles de critères lui permet ainsi d'accroître son niveau d'expertise et non de lui donner les moyens de répondre simplement aux attentes d'un professeur et de s'inscrire dans un cadre strictement scolaire.

Les grilles de critères présentées ici ont été construites à partir des représentations préalables des élèves (*D'après ce que tu connais de tel genre de texte, indique ici les caractéristiques de ce genre*) et de l'analyse de textes « experts », c'est-à-dire des textes appartenant au genre étudié (*En observant quelques modèles de tel genre de texte, repère et indique ici les caractéristiques de ce genre*). Ces grilles sont des outils destinés à être modifiés. Elles peuvent être complétées grâce aux commentaires de l'enseignant (qui se réfère à la grille qu'il a lui-même construite au préalable), ou aux remarques des pairs.

Enfin, une grille de critères est un outil précieux pour une évaluation formative. L'enseignant, un pair, ou l'élève lui-même peut ainsi comparer une production textuelle et la grille de critère établie pour ce genre de texte (*En comparant ton texte à la grille de critère, il me semble que tu n'as pas respecté telle ou telle caractéristique requise par ce genre de texte*). La grille permet donc une évaluation fine et critériée, qui aidera bien plus l'élève à progresser que des remarques du type *style à revoir, ...*

L'enseignant peut également se servir de l'observation de toutes les grilles de critères pour pointer les points forts et les points faibles d'un élève, d'un groupe d'élèves ou de la classe. Cette observation lui permettra éventuellement de modifier le plan initial de la séquence didactique, et d'y intégrer un atelier spécifique sur un aspect qui doit être retravaillé en profondeur.

Le tableau de la page suivante présente une synthèse sur l'utilité et la manière d'utiliser les grilles de critères, tant pour les professeurs que pour les élèves.

Comme nous l'avons vu, ces grilles ne sont véritablement efficaces que lorsqu'elles sont construites par les apprenants, guidés par l'enseignant qui a conçu au préalable sa propre grille. L'enseignant veillera également à ce que l'utilisation des grilles de critères fasse partie intégrante de la « carte d'action » de l'élève (cf. supra).

	Professeurs	Élèves
Quelle utilité	<ul style="list-style-type: none"> - pour fixer des objectifs - pour une évaluation formative 	<ul style="list-style-type: none"> - aide pour chaque étape de la rédaction - pour une autoévaluation (ou l'évaluation du texte d'un pair)
Comment l'utiliser	<p>Le professeur constitue au préalable sa propre grille de critères, la plus complète possible, en fonction du genre de texte et d'une grille de bases valable pour tout texte technique. La grille de critère de l'enseignant lui servira de référence par la suite pour vérifier la validité des grilles de critères des élèves ; il s'y reportera aussi pour constituer une grille de critères commune à tous les élèves.</p> <p>Le professeur se sert de ces grilles provisoires pour définir les acquis de chaque élève et fixer pour chacun les objectifs à atteindre, pour se rapprocher progressivement des objectifs généraux du projet. Il s'agit d'amener l'élève à se constituer une grille de critères semblable à la grille commune à tous.</p>	<p>Les élèves, d'une part, par leur représentations préalables, d'autre part, par les différentes activités d'approche d'un genre de textes (écriture, lecture, classification, observation...), repèrent différentes caractéristiques de ce genre et les inscrivent dans une grille provisoire, insérée dans le portfolio.</p> <p>Guidé par le professeur, l'élève complète sa grille de critères à mesure qu'il devient plus expert. L'utilisation des grilles de critères doit devenir une étape incontournable dans la « carte d'actions » que l'élève emploie lorsqu'il rédige.</p>

*Trois grilles de critères
réalisées par des
enseignants*

Une grille vierge

Cinq grilles d'élèves

Dans les pages qui suivent, nous vous proposons neuf exemples de grilles de critères.

Les trois premières ont été réalisées au cours de la première année de recherche par les professeurs de français et de technique. Ces grilles aident les enseignants à mieux guider le travail des élèves lorsque ceux-ci élaborent leurs propres grilles.

Le quatrième document est un exemple de grille vierge. Les enseignants remettent à leurs élèves de telles grilles, et les invitent à les compléter grâce à leurs représentations préalables et/ou à des activités d'approche d'un genre de texte.

Les cinq dernières grilles sont des exemples de critères que les apprenants ont dégagés en classe. Bien sûr, ces grilles sont bien moins complètes que les trois premières. En outre, il est intéressant de constater que, selon le genre de texte abordé, les élèves mentionnent des critères relevant plus des paramètres d'énonciation (1), de la progression textuelle et de la structuration (2), ou encore de la cohérence textuelle et linguistique (3) (cf. supra, *Une grille de bases*). Dans chaque grille, nous avons classé les critères en fonction de la « base de critères » à laquelle ils appartiennent. Le but de l'enseignant sera d'amener, petit à petit, les élèves à compléter leur grille de critères en fonction des critères que l'enseignant avait lui-même retenus, en étant particulièrement attentif aux « bases de critères » qui sont éventuellement omises ou peu représentées dans les propositions des élèves.

La dernière grille de critères a été utilisée par le professeur pour évaluer la production finale des élèves en fonction des critères qu'ils avaient eux-mêmes dégagés. Ce type d'outil d'évaluation permet à l'élève de réécrire son texte en fonction de critères précis.

Fiche de critères pour la rédaction d'un chapeau d'article

Lorsque je rédige le chapeau d'un article :

- **je tiens compte avant toute chose des paramètres socioculturels :**
 - Quel type d'article est-ce que j'écris ?
 - Pour quel type de journal ou de revue (grand public, presse à sensation, presse sérieuse, revue scientifique,...) ?
 - Pour quel public ?
 - **Je veille à assurer l'ancrage du lecteur :**
 - ancrage de ce qu'il sait, connaît déjà
 - ancrage dans le futur : ancrage dans les questions qu'il se pose pour l'intéresser aux informations nouvelles
 - **En tenant compte de ces paramètres, je choisis le ton dominant qui convient le mieux en fonction de l'enjeu :**
 - plutôt accrocheur, incitant à poursuivre la lecture
 - principalement informatif
 - **Je rassemble toutes les informations que je veux faire figurer dans le chapeau :**
 - elles doivent permettre de bien poser le problème abordé dans l'article
 - selon l'enjeu et le ton de mon article, je peux choisir de donner un maximum d'informations, ou de présenter seulement le problème ou le sujet
 - **Lors de la rédaction, je veille :**
 - à être concis
 - à mettre en évidence les points essentiels, les phrases-clés
 - ne pas donner toutes les informations de l'article
 - **Je veille à la présentation, à la lisibilité :**
 - le caractère, la taille ou la graisse
 - la disposition sur la page
-

Fiche de critères pour la rédaction d'un texte argumentatif

Lorsque je rédige un texte argumentatif

- **J'analyse le sujet :**

- je relève les mots clés ;
- je reformule le contenu.

- **Je prends en compte mes destinataires,** dans la mesure du possible :

- à quel milieu social appartient-il par rapport à moi ? → aspect sociologique
- quelle est leur position par rapport au problème en jeu ; quel est leur état d'esprit ?
→ aspect psychologique
- que savent-ils déjà de ce que je leur dis, quelles sont leurs possibilités de compréhension de mon message ?

Cette prise en compte du destinataire va me permettre d'adapter le « **genre** » de mon texte, mon style et mon vocabulaire : vais-je utiliser des métaphores, des images, ou vais-je adopter un ton plus « scientifique » ? Vais-je chercher à frapper mon lecteur par des idées fortes, ou vais-je lui expliquer « objectivement » mon point de vue ?

- **Je recherche des idées** dans les domaines les plus variés possibles :

- j'utilise la technique du *brainstorming* ou du « remue-méninges » (je m'efforce de trouver un maximum d'idées avant de sélectionner celles qui passeront le mieux);
- je me pose les questions essentielles du : **qui, quoi, quand, pourquoi, comment**, etc. afin de préciser mes idées;
- j'adopte des points de vue différents : c'est-à-dire que j'essaie le plus possible de me mettre « dans la tête » de mon lecteur.

- **J'organise mes idées :**

- je mets de l'ordre dans mes idées, je les trie, je les hiérarchise afin d'organiser mes arguments en fonction de mon objectif.

- **Je n'oublie pas d'introduire et de conclure :**

→ Mon **introduction** aura **trois rôles, trois qualités** :

- éveiller l'intérêt du destinataire par la vie et l'originalité (je n'oublie jamais que mon lecteur est une personne, et pas quelque chose d'abstrait) ;
- préciser le thème et le sujet abordé (poser le problème) ;
- e présente clairement le plan de mon texte.

→ Ma **conclusion** jouera deux rôles :

- je « verrouille », je ferme le sujet : pas de nouvelle idée, mais une solution au problème que j'ai posé, ou un avis, une réponse, etc. ;
- je pense quand même à une ouverture : analyse critique des solutions, conditions de réussite, intégration dans une problématique plus vaste.

- **J'élabore des « unités de réflexion » : je veille à...**

- la « cohérence » : une notion par paragraphe ;
- la « pertinence » : mon argumentation tient-elle la route ?
- la « justification de la thèse » : gestion de l'implicite, modalisation, valorisation des idées-clés ;

- la « gestion de mes exemples » : adéquation à l'idée, choix des connecteurs qui les introduisent ;
- la « réfutation de la thèse adverse » : rejet ? concession ? atténuation ? minimisation ? objection ?
- **Quand je rédige :**
 - je recours aux mots-liens ou « connecteurs » qui sont mes amis pour structurer ma pensée* ;
 - je vérifie la cohérence textuelle et l'enchaînement de mes idées ;
 - j'implique les interlocuteurs, les destinataires : je garde à l'esprit que mon objectif est de les convaincre.

* Je peux recourir à des listes de connecteurs : voir par exemple la Grammaire interactive de Braun et Cabillau.

Fiche de critères pour la rédaction d'une procédure

Lorsque je rédige une procédure :

- Je définis mes **objectifs** et j'essaie de ne pas les oublier tout au long de mon travail :
 - je veux donner tous les renseignements utiles et rien qu'eux à mes destinataires;
 - je veux que mes destinataires puissent, grâce à ma procédure, réaliser un produit.
- Je dois donc tenir compte de mes **destinataires** :
 - que connaissent-ils déjà ?
 - je n'oublie pas que je me comprends mais que mon lecteur ne me comprend pas nécessairement.
- Pour respecter mes objectifs, je dois donc **définir clairement et précisément** :
 - qui fait quoi
 - où
 - à quel moment
 - pourquoi
- Je veille à respecter un **plan logique** :
 - je fournis une liste des outils et du matériel nécessaires ;
 - avant de décrire les différentes actions à accomplir, je décris précisément les conditions initiales ;
 - je rédige le mode d'emploi de façon logique et/ou chronologique ;
 - j'indique clairement les effets prévisibles ;
 - éventuellement, j'indique les astuces pour réaliser plus facilement le produit.
- Pour atteindre tous ces objectifs, lorsque je rédige :
 - je propose une **structure et une mise en page claires** :
 - je découpe mon texte en paragraphes courts ;
 - j'utilise des tirets, des chiffres, etc. pour bien séparer les différentes étapes de la démarche à suivre ;
- Je veille à ce que mon texte soit accessible :
 - je bannis les mots « dangereux » ,
 - ceux qui sont imprécis (ex. : suffisant, assez, etc.) ;
 - ceux qui peuvent être compris de travers, les faux amis, etc.

- je construis des **phrases courtes**, toujours simples et qui vont directement à l'essentiel :
 - par exemple, j'utilise des verbes d'action à l'infinitif;
 - ou bien je rédige selon la structure verbe-complément;
 - etc.

Mais quelle que soit la formule que j'adopte, je reste **cohérent** !

- Pour que mes destinataires se représentent les choses de la façon la plus juste, je dessine un ou plusieurs **schémas commentés**.
-

Mon nom : _____

La date : _____

Une grille de critères pour un texte publicitaire

- Parmi tous les textes que j'ai sous les yeux, je fais le tri : je garde tous ceux qui me semblent être publicitaires ou aguicheurs.
- Ensuite, je reprends tous les textes que j'ai conservés, je les observe et je les lis attentivement pour essayer de trouver des points communs entre tous ces textes. La question que je me pose : Quelles sont les caractéristiques propres au texte publicitaire ou aguicheur ?
- Pour répondre à cette question, j'ai plusieurs pistes de réponses : je peux observer la structure du texte, le vocabulaire employé, le style, le contenu. Enfin, j'observe aussi l'appartenance concrète du texte (sa mise en page : est-ce que l'auteur semble avoir soigné la présentation ? ; Y a-t-il des illustrations ? etc.).
- Tous les critères que je relève pendant mon observation, je les note ci-dessous.

Critère	Commentaire

Je complète ici ma propre grille de critère grâce aux propositions de mes pairs ou aux conseils de mon professeur.

Critère	Commentaire

Mon nom : _____

La date : _____

UNE GRILLE DE CRITERES POUR LA REDACTION D'UNE DESCRIPTION TECHNIQUE

Je note ici, au fur et à mesure que je les relève, toutes les caractéristiques d'un texte de description technique.

Critère	Commentaire
Je donne toutes les informations techniques concernant l'appareil que je décris. 1	
Je sépare les informations les unes des autres en allant à la ligne et en utilisant des tirets, puces, numéros ou lettres. 2	
Je suis concis (j'évite de donner des informations redondantes). 2	
J'utilise du vocabulaire technique. 3	
J'évite les phrases contenant des verbes conjugués, j'utilise plutôt des groupes nominaux (et éventuellement des participes présents). 3	
J'utilise un style elliptique (peu de déterminants, peu de prépositions). 3	
J'utilise un style « objectif » : pas de référence au locuteur ou à la situation d'énonciation, pas de place pour la subjectivité ou pour des éléments affectifs. 3	

Je complète ici ma propre grille de critère grâce aux propositions de mes pairs.

Critère	Commentaire

Mon nom : _____

La date : _____

**MA GRILLE DE CRITERES POUR
LA REDACTION D'UN SCENARIO LOGIQUE**

Critère	Commentaire
Je précise quelle pièce je domotise 1	
Je dis quelle sera son utilisation 1	
Je dis comment on s'en sert 1	
Je dis à quoi ça sert 1	
Je décris l'installation 1	
Je peux éventuellement donner des précisions sur le matériel 1	
Je décris les avantages du système 1	
Je peux donner différentes situations dans lesquelles mon système est utile 1	
Je donne un exemple de la vie quotidienne 1	
J'utilise un style direct 3	
J'utilise un vocabulaire courant 3	

Mon nom : _____

Date : _____

Une grille de critères pour la rédaction d'une lettre

Critère	Commentaire
Je soigne mon langage > je tiens compte de mon destinataire. 1	
J'écris proprement et lisiblement. 2	
Je place la date et le lieu d'expédition dans le coin supérieur droit. 2	
Dans le coin supérieur gauche, je fais figurer mes coordonnées précises. 2	
J'écris des phrases complètes. 2	
Toutes mes phrases doivent contenir une information. 2	
Je crée des espaces bien réguliers entre les paragraphes. 2	
J'utilise des alinéas. 2	
Je signe, et j'indique mon nom en dessous de la signature. 2	
Je structure mon texte. 2	
Je construis des phrases pas trop longues. 3	
J'utilise une formule de politesse appropriée. 3	
J'utilise à bon escient la ponctuation. 3	

Mon nom : _____

Date : _____

Une grille de critères pour la présentation d'un projet

À l'aide des présentations de projets que j'ai sous les yeux, je note ici les caractéristiques de ce type de texte.

Je pense notamment aux informations qui sont fournies par ces textes, à la structure de ces textes, à la structure des phrases, au vocabulaire utilisé.

Critère	Commentaire
J'explique le but du projet. 1	
Je précise le contexte du projet. 1	
J'explique en quoi consiste le projet. 1	
J'explique en détail le déroulement du projet. 1	
Je structure mon texte en paragraphes. 2	
J'écris des phrases qui contiennent toutes des informations différentes. 2	
Je fais des phrases claires. 3	
J'utilise du vocabulaire technique. 3	
J'utilise des temps comme le présent, le futur. 3	

Mon nom : _____

La date : _____

LA GRILLE DE CRITERE D'UN BON DE COMMANDE

Je note ici toutes les informations qui doivent figurer dans un bon de commande.

Caractéristiques d'un bon de commande	Respect du critère	Commentaires du professeur
L'élève indique la date de la commande. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève indique le nom de la personne qui dresse le bon de commande (le fournisseur). 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève indique le nom de la personne pour qui il fait le bon de commande (client). 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève nomme la pièce à commander. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève indique le nombre de pièces à commander. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève indique la marque de la pièce à commander. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève indique le n° de référence de la pièce à commander. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève indique le prix unitaire de la pièce. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève indique le prix total hors TVA. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève indique le prix total TVA comprise. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève appose la signature de la personne qui a réalisé le bon de commande. 1	<input type="checkbox"/>	
Pour accord, l'élève demande la signature du client. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève prévoit le nombre d'heures que le travail nécessitera. 1	<input type="checkbox"/>	
L'élève écrit très soigneusement et lisiblement. 2	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	

3. Les brouillons instrumentaux

L'apport du brouillon dans la didactique de l'écriture que nous proposons est fondamental. Martine Alcorta (1998) distingue le brouillon instrumental du brouillon linéaire. Le brouillon linéaire se caractérise par :

- l'utilisation linéaire de l'espace graphique ;
- une écriture sous forme de phrases complètes ;
- le respect des règles conventionnelles de l'écriture.

Pour le brouillon instrumental, Alcorta retient les critères suivants :

- l'utilisation bidimensionnelle et hiérarchique de l'espace graphique sous forme de morceaux de phrases, groupes de mots voire mots isolés ;
- le recours à des outils graphiques tels que des flèches, tirets, numéros, accolades, qui assurent la gestion spatiale du brouillon.

Les brouillons sont de véritables « instruments de développement des compétences scripturales », mais le brouillon instrumental présente l'avantage d'« instaurer une double mise à distance, permettant une préparation réflexive de l'activité qui intervient avant sa réalisation finale » (Alcorta, 1998).

Lorsqu'on parle de brouillon, les élèves se lancent souvent dans l'écriture d'un texte suivi (brouillon linéaire). Au moment de rédiger le texte dans sa version finale, les étudiants auront bien du mal à se détacher de ce premier jet. Au contraire, préparer un brouillon instrumental aide les élèves à organiser, à planifier et à structurer la rédaction de leur texte final. Avec le recours au brouillon instrumental, on agit sur la qualité du processus de production et pas seulement sur la qualité du texte final.

Les élèves que nous avons rencontrés n'avaient pas l'habitude de réaliser des brouillons instrumentaux. Dans un premier temps, il s'agissait donc de les familiariser avec ce type de brouillon. C'est pourquoi nous avons en quelque sorte faussé les règles : au lieu de

laisser les élèves réaliser eux-mêmes un brouillon instrumental, nous leur avons remis un « squelette » de brouillon, c'est-à-dire des questions organisées de manière à les habituer à ce type de démarche réflexive de préparation du texte. Les exemples que nous vous proposons ici sont des versions « prémâchées » de brouillons instrumentaux. Dans un second temps, il faut amener les élèves à prendre de l'indépendance par rapport à ces modèles, pour finir par réaliser entièrement leur brouillon instrumental. Ils pourront réfléchir en équipes hétérogènes d'apprenants aux questions que l'on doit se poser, aux différents aspects qu'il faut prendre en compte dans la rédaction, et mettre de l'ordre dans leurs idées grâce à différentes formes graphiques comme le schéma ou le dessin.

Alcorta, M. (1998). Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? in Brossard, M., & Fijalkow, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses universitaires de Bordeaux, pp. 123-151.

Mon nom :

La date :

**J'écris une présentation de notre projet :
l'installation d'une alarme dans une classe**

Avant d'écrire mon texte, je fais le point et je fais un brouillon.

A. JE PENSE AU CONTEXTE

A 1. Quel est mon destinataire (à qui mon texte est-il destiné) ?

.....
.....

A 2. Pourquoi est-ce que j'écris ce texte ?

.....
.....
.....

B. JE PENSE AU CONTENU DE MON TEXTE

B 1. De quel projet s'agit-il ?

.....
.....
.....
.....
.....

B 2. Quel est le but de ce projet ?

.....
.....
.....
.....

B 3. Quelle est la spécificité du projet (j'explique en détail le projet) ?

.....

.....

.....

.....

.....

C. JE PENSE À LA FORME DE MON TEXTE

Je mets de l'ordre dans mon contenu :

C 1. Pour introduire mon texte, je commence par :

.....

.....

.....

C 2. Dans le corps de mon texte, comment est-ce que je structure ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

D. JE PENSE A LA FORMULATION DE MON TEXTE

Je note ici toutes les phrases, les morceaux de phrase, les expressions qui me viennent à l'esprit au fur et à mesure que je prépare mon brouillon. Je verrai plus tard si je peux les utiliser dans mon texte, telles qu'elles sont là ou en les transformant un peu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FICHE DE PREPARATION A LA REDACTION DE LA PRESENTATION DU PROJET

Les membres de mon groupe :

.....
.....
.....

Je prépare la rédaction de la présentation de notre projet en pensant aux éléments suivants :

Je pense au contexte :

Que vais-je produire comme texte ?

.....

À qui est destiné ce texte ?

.....
.....

Je pense au contenu de mon texte :

De quoi s'agit-il ?

.....
.....

J'explique en détail le projet :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

J'écris une lettre pour demander de la documentation sur les alarmes

Avant d'écrire ma lettre, je fais le point et je fais un brouillon.

<p>J'écris dans un but précis :</p> <p><input type="radio"/> pour demander quelque chose</p> <p><input type="radio"/> pour remercier</p> <p><input type="radio"/> pour informer</p> <p><input type="radio"/> pour une autre raison :</p> <p>.....</p> <p>Est-ce que j'attends une réponse précise à ma lettre ?</p> <p><input type="radio"/> OUI <input type="radio"/> NON</p> <p>Si oui, quelle sorte de réponse ?</p>	<p>Mon commentaire : • J'explique en détail la raison de ma lettre (qu'est-ce que je veux demander, pourquoi est-ce que je remercie, de quoi est-ce que je veux informer, etc...)</p>
Je tiens compte de mon destinataire, c'est-à-dire la personne à qui j'écris :	
<p>À qui est-ce que j'écris ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Comment est-ce que je me situe par rapport à mon destinataire ? Autrement dit, quels rapports est-ce que j'ai avec mon destinataire ? (Je le connais bien, c'est un ami, c'est un inconnu, c'est quelqu'un que je connais mais qui est mon supérieur,...)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Mon commentaire : En tenant compte des rapports que j'entretiens avec mon destinataire (qu'est-il par rapport à moi, je lui écris parce qu'il remplit tel rôle, etc.), mais aussi en tenant compte de la raison pour laquelle je lui écris, quel sera le ton de ma lettre ? (amical, respectueux, etc.)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

A. JE PENSE A LA FORME DE MA LETTRE

• Je pense à la **forme** de ma lettre et aux éléments caractéristiques que doit présenter une lettre de ce genre :

A 1. Par quoi est-ce que je commence :

.....

.....

.....

.....

A 2. Par quoi est-ce que je finis :

.....

.....

.....

.....

A 3. Je pense à d'autres éléments de la **forme** qui doivent absolument apparaitre aussi :

.....

.....

.....

.....

A 4. Je pense à la disposition de ma lettre sur le papier (Je mets quelle partie à quel endroit ?)

.....

.....

.....

.....

B. JE PENSE AU CONTENU DE MA LETTRE

B 1. Si je n'ai jamais eu affaire à mon destinataire, peut-être faut-il que je me présente à lui, que je lui explique en quelle qualité je lui écris :

.....
.....
.....

B 2. Qu'est-ce qui doit absolument apparaître dans ma lettre :

.....
.....
.....
.....

B 3. La raison pour laquelle j'écris doit être mise en évidence. Cette raison est la suivante :

.....
.....
.....
.....

B 4. Je replace cette raison dans son contexte précis, c'est-à-dire le projet

.....
.....
.....
.....

C. JE PENSE AU LANGAGE TYPIQUE DES LETTRES

C 1. Je sais que souvent dans les lettres, on a recours à des formules toutes faites. Est-ce que je dois recourir à de telles formules ici ?

OUI

NON

Si oui, je note ici toutes les formules qui pourraient être utilisées dans ma lettre (je choisirai plus tard, celle(s) qui est (sont) la (les) mieux appropriée(s) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C 2. Je note ici toutes les phrases, les morceaux de phrase, les expressions qui me viennent à l'esprit au fur et à mesure que je prépare mon brouillon. Je verrai plus tard si je peux les utiliser dans ma lettre, telles qu'elles sont là ou en les transformant un peu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Les fiches d'évaluation

Nous avons déjà insisté sur l'importance de l'interaction dans les ateliers d'écriture. L'un des moyens de travailler en interaction est la coévaluation par un pair. Cette technique présente de nombreux avantages, tant pour l'évalué que pour l'évaluateur. L'évaluateur doit se forcer à un autre regard sur le texte, à la critique constructive : il doit proposer à son pair des conseils pour améliorer son texte. Quant à l'auteur du texte évalué, il doit apprendre à tenir compte des conseils donnés dans le cadre d'une évaluation. Il s'agit véritablement d'installer une nouvelle conception de l'évaluation. Les élèves seront amenés à comprendre tout le profit qu'ils peuvent tirer des commentaires d'autrui, et à penser l'évaluation non plus en termes de sanction, mais bien en termes de critique formative.

Nous avons également vu plus haut qu'une grille de critère constitue un véritable outil d'évaluation formative. Elle aide en effet l'élève évalué à voir quels critères ou caractéristiques textuels il n'a pas bien respectés par rapport au genre de texte qu'il avait à produire. Il peut ainsi retravailler plus particulièrement certains aspects pour lesquels il a éprouvé des difficultés. Certains outils d'évaluation proposés ici incluent donc les grilles de critères élaborées pour différents genres de textes.

Enfin, les fiches que nous proposons ne portent pas uniquement sur l'évaluation des productions écrites des apprenants. Pour nous comme pour les enseignants, il était important d'évaluer d'autres aspects, comme l'attitude face au travail ou le comportement en groupe. Ces comportements font partie intégrante des objectifs d'apprentissage visés dans nos séquences didactiques. Ils ont fait l'objet d'une négociation avec les apprenants. Il nous semble important que les élèves puissent également évaluer eux-mêmes l'acquisition de ces objectifs.

Par ailleurs, les fiches d'évaluation serviront d'outil de référence lors d'un échange entre l'enseignant et l'apprenant dans une perspective d'évaluation formative.

FICHE DE COEVALUATION

Mes suggestions pour améliorer le texte de

Mon nom :

Le titre du texte ou le genre de texte que j'ai lu :

Ce qui me plaît dans son texte :

.....

.....

.....

Après avoir lu son texte, je lui propose de

supprimer :

.....

garder :

.....

améliorer :

.....

Pour améliorer son texte, je lui conseille de :

.....

Mon nom : _____

La date : _____

Fiche d'évaluation du texte de mon coéquipier*Cette fiche s'adresse à (inscris le nom de ton coéquipier) : _____**Le titre de son texte : _____**Le genre de son texte : _____**Je mets une croix à côté des critères qui me semblent avoir été respectés :*

Critère	Respect du critère
Je précise quelle pièce je domotise.	
Je dis quelle sera son utilisation.	
Je dis comment on s'en sert.	
Je dis à quoi ça sert.	
Je décris l'installation.	
Je peux éventuellement donner des précisions sur le matériel.	
Je décris les avantages du système.	
Je peux donner différentes situations dans lesquelles mon système est utile.	
J'utilise un style direct.	
Je donne un exemple de la vie quotidienne.	
J'utilise un vocabulaire courant.	
J'utilise des phrases courtes (ce qui ne m'empêche pas de donner des précisions techniques).	

Je vérifie si tu envisages toutes les possibilités dans la situation que tu décris. Sinon, j'indique ce que tu devrais mieux expliquer :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les points que je trouve positifs dans ton texte :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ce que tu devrais améliorer :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Mon nom : _____

La date : _____

FICHE D'ÉVALUATION DE MON COMPORTEMENT AU COURS DU PROJET

Indique dans quelle mesure tu es d'accord avec les affirmations ci-dessous concernant ton comportement lors des différentes étapes du projet.

1 = pas du tout d'accord

2 = pas d'accord

3 = d'accord

4 = tout à fait d'accord

		Mon évaluation	L'évaluation d'un pair	L'évaluation d'un professeur
Travail en groupe	1. Collabore avec d'autres dans le cadre d'activités de groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Encourage la participation de son coéquipier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Apporte des idées et des suggestions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Ecoute les idées et les suggestions d'autrui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Modifie ses idées ou ses suggestions lorsqu'on propose des éléments nouveaux ou meilleurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6. Mène à bien sa part de l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7. Partage sa documentation avec ses camarades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travail individuel	8. Respecte les consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9. Etudie les divers problèmes pendant toute la durée du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10. Utilise les documents mis à sa disposition afin de produire l'information nécessaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11. Choisit tous les éléments nécessaires pour compléter le bon de commande de l'alarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12. Choisit l'information la plus pertinente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13. Modifie le travail, si c'est nécessaire, de façon à en améliorer la qualité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14. Utilise efficacement son temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	15. Demande de l'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	16. Pose les questions appropriées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Les fiches de réflexion

L'un des aspects fondamentaux sur lesquels nous basons notre didactique de l'écriture est la démarche réflexive des élèves. Le fait de s'observer en tant qu'apprenant permet à l'élève de prendre en main son apprentissage. Il devient progressivement capable de diagnostiquer ses atouts et ses besoins. Parce qu'il se rend compte par lui-même de ce qu'il doit améliorer, il se révèle davantage capable de progresser.

Toutefois, dans un premier temps, ces démarches ne sont pas habituelles pour les élèves. Elles ne manquent pas de les déstabiliser. Par conséquent, au début, il est nécessaire de proposer aux élèves des outils de soutien pour mener à bien cette démarche réflexive.

Nous avons préparé à cette fin des fiches de questions sur les démarches et stratégies d'écriture en nous inspirant notamment des propositions de Georgette Goupil (1998) ainsi que de celles de Roger Farr et Bruce Tone (1998).

D'autres fiches d'évaluation et de réflexion dans :

Bélaïr, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.

Farr, R., & Tone, Br. (1998), *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, adaptation française de Jalbert. P., Montréal-Toronto : Chenelière-McGraw-Hill.

Goupil, G. (1998), *Portfolios et dossiers d'apprentissage*, Montréal-Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.

Hupé, D. (1996). *Éducation technologique de la 1^{re} à la 9^e année*. Montréal : Chenelière.

FICHE SUR LES STRATEGIES D'ECRITURE

Mon nom :

Pour rédiger la présentation du projet, je suis passé par plusieurs étapes.

Je note ici ces étapes qui m'ont aidé à obtenir la version finale de la présentation du projet.

-

-

-

-

Quelle est l'étape qui m'a le plus aidé ? Pourquoi ?

-

-

-

Quelle est l'étape qui m'a paru le plus difficile ? Pourquoi ?

-

-

-

Quelle est l'étape qui m'a paru le plus facile ? Pourquoi ?

*

*

*

Mon nom : _____

La date : _____

FICHE DE RÉFLEXION SUR LES STRATÉGIES D'ÉCRITURE PAR RAPPORT AUX
DIFFÉRENTS DOCUMENTS, OUTILS ET TEXTES INSÉRÉS DANS LE PORTFOLIO

Ma documentation

En quoi la documentation m'a-t-elle aidé dans la rédaction de textes ?

Mes outils de préparation à l'écriture

En quoi les outils de préparation à l'écriture m'ont-ils aidé dans la rédaction de textes ?

Mes brouillons

Comment m'y suis-je pris pour réaliser mes brouillons ?

En quoi les brouillons m'ont-ils aidé dans la rédaction de textes ?

Mes textes définitifs

Est-ce que la rédaction de textes m'a aidé à améliorer mes connaissances techniques ?

Oui - Non

Explique pourquoi tu as répondu « oui » ou « non » à la question précédente et donne, si possible, un exemple de texte qui illustre ton explication.

Est-ce que mes connaissances techniques m'ont aidé lors de la rédaction de textes ?

Oui - Non

Explique pourquoi tu as répondu « oui » ou « non » à la question précédente et donne, si possible, un exemple de texte qui illustre ton explication.

Quel est le texte définitif que je préfère ?

Pourquoi ce texte est-il mon préféré ?

Qu'est-ce que j'ai appris en rédigeant ce texte ?

Mes fiches de réflexion et d'évaluation

À quoi ont servi les fiches de réflexion et de coévaluation ?

Ai-je suivi les conseils indiqués par mon coéquipier dans la fiche de coévaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Mon portfolio

À quoi a servi mon portfolio ?

Dans l'avenir, comment un outil comme le portfolio pourrait-il me servir ?

Quatrième partie

Les projets pédagogiques expérimentés dans trois écoles

1. Installer une alarme dans des bâtiments scolaires isolés

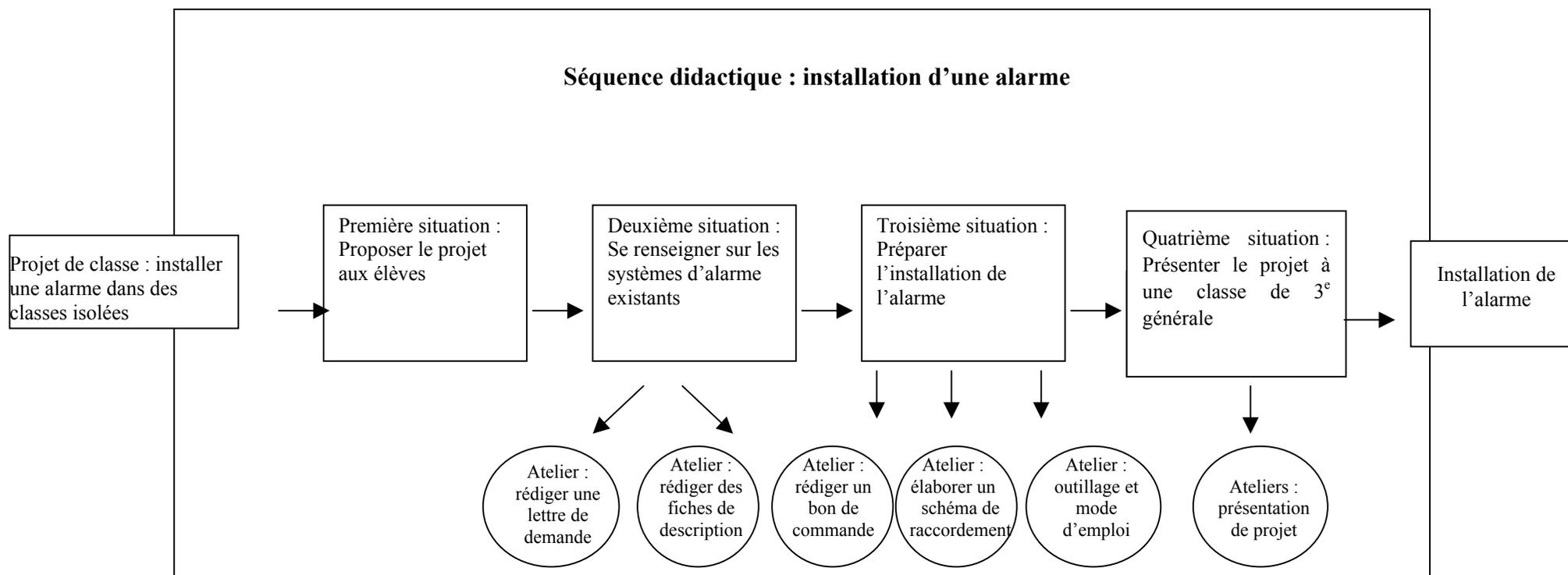


Figure 2 : séquence didactique du projet pédagogique consistant dans l'installation d'une alarme dans des bâtiments scolaires isolés.

*Séquence
didactique :
installer une
alarme dans des
bâtiments isolés de
l'école*

*Situation 1 : proposer
le projet aux élèves*

*Situation 2:
se renseigner sur les
systèmes d'alarme
existants*

Deux ateliers :

*1. Rédiger une lettre de
demande de*

Certains bâtiments isolés de l'établissement scolaire étaient sans protection. D'où l'idée de proposer aux élèves l'installation d'une alarme dans ces classes. Ce projet semblait d'emblée pouvoir se prêter à de multiples interactions dans l'école et à l'extérieur, susciter la rédaction de textes techniques variés, et être très motivant pour les électriciens de troisième technique.

Dès la rentrée, les enseignants ont soumis le projet aux réactions des élèves. La proposition a donné l'occasion aux apprenants de travailler oralement les techniques de l'argumentation en critiquant le bien-fondé de telles installations de protection des biens. Ce premier atelier n'a pas donné lieu à la rédaction d'un texte suivi. Il a surtout donné l'occasion aux élèves de s'exprimer sur le sujet et de se familiariser quelque peu avec le projet. Il a également permis aux professeurs d'« apprivoiser » et de s'essayer aux techniques qui allaient être utilisées dès l'atelier suivant.

Le projet ayant d'emblée suscité l'intérêt des élèves, il a rapidement été question de sa mise au point concrète. Puisque le projet concerne les bâtiments scolaires, il fallait présenter à la direction un dossier solide pour obtenir son accord et son soutien. La constitution d'un dossier de présentation de projet impliquait non seulement la rédaction de textes descriptifs et explicatifs, mais elle exigeait aussi des élèves qu'ils s'approprient le domaine technique concerné : les systèmes d'alarmes. C'est dans cette double perspective que s'est mise en place la seconde situation de communication : d'une part, il fallait obtenir de la documentation auprès des fabricants et des distributeurs d'alarmes, et, d'autre part, on pouvait commencer à constituer un dossier de présentation du projet en rédigeant des fiches de description technique. La deuxième situation didactique s'est donc articulée autour de deux ateliers spécifiques.

Qu'est-ce qui se fait actuellement dans le domaine de l'installation d'alarme ? Qui de mieux placé pour répondre

Les textes réalisés au cours de cet atelier sont présentés en annexe.

qu'un fabricant ou un installateur ? Lors d'un premier atelier, on décide donc de se procurer des informations sur les systèmes existants par l'intermédiaire d'une lettre aux entreprises concernées. En outre, cette lettre sera l'occasion de déjà présenter le projet à un tiers, puisqu'il faut bien expliquer aux destinataires le contexte de la demande.

Qu'est-ce qui caractérise une lettre ? Qu'est-ce qui différencie la lettre d'autres types de textes comme les poèmes, les articles de journaux, les schémas ? À partir de ces questions, nous voulions amener les élèves à déterminer les caractéristiques du genre en faisant appel à leur « déjà-là », à leurs propres représentations. Les élèves ont ainsi complété, par groupes de deux, une fiche de critères. À la fin du cours, l'enseignant a demandé aux groupes de mettre en commun leurs trouvailles, ce qui a permis à certains de compléter leur fiche de critères.

Ensuite, les groupes ont reçu un petit dossier contenant différentes lettres. Certaines étaient authentiques, d'autres avaient été rédigées pour l'occasion. Aux élèves de repérer les « bonnes » et les « mauvaises » lettres en fonction des critères dégagés précédemment. Cette activité a enthousiasmé les élèves, ravis d'exercer un regard critique aiguisé sur des modèles émanant parfois de hautes autorités ! Les enseignants avaient également imaginé un petit travail à réaliser chez soi : il s'agissait de compléter le « squelette » d'une lettre, c'est-à-dire, de remplir une feuille représentant le schéma visuel d'une lettre, en trouvant un titre pour tous les endroits désignés sur ce squelette (formule de politesse, adresse de l'expéditeur, date, etc.).

Enfin est venu le moment de la première rédaction. Dans un premier temps, nous avons proposé aux apprenants un modèle de brouillon instrumental. Comme nous l'avons vu, ce type de brouillon aide les apprenants à acquérir des stratégies de rédacteur expert, notamment parce qu'ils prennent l'habitude de structurer et de planifier *a priori*, et qu'ils adoptent une attitude réflexive sur le processus

réductionnel.

Après cette phase de « brouillonnement », les apprenants sont passés à la rédaction proprement dite. Un premier jet de la lettre a été évalué par un condisciple.

Les élèves se sont montrés particulièrement attentifs à la qualité et au soin de la dernière version. Il ne fallait pas faire mauvais effet au destinataire réel, sous peine de ne pas recevoir la documentation escomptée. L'enthousiasme et le travail des élèves n'a pas tardé à être récompensé, puisque la plupart des lettres ont été accueillies favorablement par les entreprises sollicitées. Il va sans dire que cet atelier n'a fait que renforcer l'adhésion des élèves au projet, tout heureux qu'ils étaient d'obtenir la documentation demandée. Ces documents ont par ailleurs été de précieux supports pour les ateliers suivants, servant notamment de « textes experts » relevant de plusieurs genres d'écrits techniques.

2. Rédiger des fiches de description technique

Lors d'un deuxième atelier, nous avons travaillé la rédaction de fiches de description technique. La documentation envoyée par les entreprises était l'occasion rêvée de commencer l'atelier par un tri de texte. Par groupe, les apprenants ont été invités à observer attentivement la documentation concernant les différents systèmes d'alarmes, et à déceler, parmi ces écrits, différents genres textuels. Une fois les genres de textes identifiés et triés on a demandé aux élèves de donner quelques caractéristiques des genres en question. Cet exercice a aidé les apprenants à découvrir une grande variété de textes techniques.

La rédaction d'une description technique a également été préparée par un exposé oral du professeur technicien sur le contacteur (dispositif placé à l'embrasure des portes et fenêtres qui permet le déclenchement d'une sonnerie d'alarme dès l'ouverture impromptue de ces voies d'accès). L'exposé oral était soutenu visuellement par des diapositives projetées sur écran ainsi que par la maquette d'une maison dont une pièce était munie de contacteurs. Les élèves ont également reçu une feuille de prise de notes adaptée à la

*Situation 3 : préparer
l'installation de
l'alarme*

Trois ateliers

*1. La rédaction d'un
bon de commande*

*2. Le schéma de
raccordement de
l'alarme*

également reçu une feuille de prise de notes adaptée à la chronologie de l'exposé oral.

À ce stade du projet, les élèves étaient impatients d'avancer aussi dans l'aspect technique du projet : l'installation proprement dite d'un système d'alarme. Cette nouvelle situation a été structurée en trois ateliers.

Dans un premier temps, il fallait prévoir et commander le matériel nécessaire. Le chef d'atelier de l'Athénée est venu en personne demander aux élèves de rédiger un bon de commande précis, en tenant compte des limites budgétaires imposées par l'établissement pour l'achat du matériel. Les élèves sont donc retournés consulter leur documentation afin de trouver le système d'alarme le mieux adapté au type de locaux visés (des salles de classe), et dans des gammes de prix abordables. Avant de remplir le bon de commande, les enseignants ont demandé aux élèves quelles étaient, selon eux, les caractéristiques d'un bon de commande. Le professeur de français a pris note des nombreuses propositions des élèves au tableau, constituant ainsi la « grille de critères du bon de commande ». Les élèves en ont pris note, car cette grille élaborée grâce à leurs connaissances préalables allait servir d'outil de référence pour la réalisation des bons de commande. La grille de critères a par ailleurs aidé le professeur de français dans l'évaluation des bons de commande. Quant au chef d'atelier, il a opté pour les détecteurs de mouvements à infrarouge, solution proposée par de nombreux élèves.

Il fallait encore s'assurer que les élèves soient en mesure de monter correctement ces installations. Le professeur d'électricité a dès lors consacré un atelier au fonctionnement des détecteurs de mouvements à infrarouge. Tout en écoutant les explications du professeur d'électricité, les élèves ont pu observer et manipuler les différentes composantes d'un système d'alarme amenées par l'enseignant. Individuellement, ils ont réalisé le schéma de raccordement de l'alarme. Comme tout électricien, chaque élève a besoin d'un tel schéma pour monter correctement une installation.

3. Derniers

*préparatifs : outillage
et mode opératoire*

Comme lors de la proposition du projet aux élèves, cet atelier a été l'occasion d'échanges critiques sur les défauts et les avantages du système d'alarme choisi.

Il restait une dernière étape avant de se lancer dans le montage de l'alarme : prévoir l'outillage dont on aurait besoin, et planifier les opérations de montage. Au cours d'un atelier consacré aux derniers préparatifs avant l'installation, les élèves ont travaillé en groupe pour rédiger deux textes. D'une part, une liste d'outils nécessaires à l'installation, d'autre part, le mode opératoire (la planification des opérations) de l'installation de l'alarme.

Situation 4 :

*présentation du projet
à une classe de 3^e
général*

Le mercredi après-midi suivant, deux classes isolées de l'Athénée attendaient impatiemment que des voleurs osent s'introduire dans les bâtiments !

*Deux ateliers sur la
présentation de projet*

Par ailleurs, les élèves avaient manifesté leur envie de présenter leur travail à un public. Les enseignants ont tout de suite pensé aux élèves de troisième latine. Ils avaient en effet à cœur de montrer par l'exemple la qualité et le sérieux du travail fait par des élèves des sections techniques à un public qui déprécie parfois ces sections sans les connaître.

*1. Rédiger une
présentation de projet*

La présentation s'est structurée en trois points : une présentation orale générale du projet, une présentation des aspects techniques, ainsi que qu'une présentation de l'aspect rédactionnel à partir du portfolio.

La présentation générale du projet a fait l'objet d'un atelier spécifique. Par groupe de deux, les élèves ont été invités à dégager les caractéristiques textuelles d'une présentation de projet à partir de deux textes présentant les projets réalisés dans deux autres Athénées. Les grilles de critères obtenues

*2. Préparer la
présentation orale d'un
projet*

ont été modifiées en fonction des découvertes des autres groupes. Nous avons alors proposé à chaque élève un modèle de brouillon instrumental pour l'aider à structurer et à organiser sa future production. Ensuite, chaque apprenant a rédigé un premier jet (brouillon linéaire) de présentation de projet. Cette production a été évaluée par un pair, afin d'aider son condisciple dans la rédaction finale de son texte.

Le deuxième atelier consacré à la préparation de la présentation du projet aux élèves de 3^e générale a été l'occasion de diversifier les activités selon les désirs des apprenants : le jour de la présentation se rapprochant, les heures de cours disponibles pour la mise au point de la présentation orale étaient comptées. Les enseignants ont donc demandé aux élèves de se répartir en trois groupes, en fonction de leur envie de présenter l'un ou l'autre aspect du projet.

Le premier groupe a travaillé à partir des textes de présentation de projet de la classe, et a ainsi refondu les propositions de tous en un seul texte, destiné à être présenté oralement.

Le second groupe s'est servi des schémas de raccordement réalisés dans le cadre d'un autre atelier et des maquettes du professeur d'électricité pour expliquer le plus clairement possible les conditions d'installation du système d'alarme choisi. Les élèves ont également pu projeter des illustrations du écran.

Enfin, le dernier groupe a rédigé un texte sur le rôle du portfolio, et son utilisation concrète dans le cadre du projet. Cet atelier a ainsi été l'occasion de prolonger les moments consacrés à la rédaction de textes réflexifs sur la progression de chacun dans la maîtrise de l'écrit.

Annexe 1

Vous trouverez ci-après tous les documents produits ou utilisés par un élève lors du premier atelier de la deuxième situation, consacré à l'apprentissage de la rédaction d'une lettre de demande de documentation.

Figurent dans l'ordre :

- a) quatre exemples de lettres parmi ceux qui ont été distribués aux élèves. Certaines sont authentiques, d'autres ont été écrites pour l'occasion. L'élève a souligné dans les textes certains éléments qui lui semblaient incorrects ;
- b) les deux grilles de critère de l'élève : il a réalisé la première avec un pair, et a complété la deuxième lors de la mise en commun avec la classe ;
- c) le « squelette » d'une lettre, où l'élève a mentionné les informations apparaissant à divers endroits de la lettre.
- d) le brouillon instrumental (comme c'était la première fois que les élèves étaient invités à faire un brouillon instrumental, ils avaient reçu, pour les aider, une grille de questions ; par la suite, il s'agit d'habituer les élèves à gérer eux-mêmes et de façon encore moins linéaire, l'espace de la page) ;
- e) un premier jet du texte (le texte définitif ayant été envoyé, nous n'avons pas pu le joindre).
- f) deux fiches de coévaluation : celle du condisciple qui évalue les productions qui sont présentées ici, ainsi que la coévaluation de l'auteur des textes précédents. On voit dans les commentaires du coéquipier que l'évaluation par un pair n'est pas perçue comme une sanction, mais bien comme une aide à l'apprentissage.

Le portfolio de l'élève contient aussi la documentation qu'il a reçue en retour. Nous ne pouvons la présenter ici.

Liège, le 10 janvier 2000

mauvais cotés

X



Monsieur Damoiseau
Directeur du service du personnel
Entreprise Cican
Avenue du Tilleul, 24
4000 Liège

Monsieur,

Je vous écrit cette lettre parce que je suis très intéressé par votre annonce.
J'ai déjà été repésentant dans plusieurs entreprises, et je crois être très fort
dans mon travail mais actuellement, je suis sans emploi. Pourtant, je ne
demande qu'à travailler car je n'ai pas peur de mouiller ma chemise.

Vous trouverez avec cette lettre un CV.

Avec tout mon respect,

pas de olinéas

Stéphane Meurice
Rue Villette, 49
4020 Liège
Tél. : 04 / 340 21 12

Bruxelles, le 7

ASBL Parlement Jeunesse
Madame Hélène ROGISTER
Place du XX Août, 24

4000 LIEGE

Nos Réf. : JMH/PC/MCE/TH/se/5.b.3

Madame,

OBJET : Pièces justificatives à introduire pour votre projet 1999 : « Parlement jeunesse 99 ».

En date du 4 juin dernier, la première tranche (75 %) d'un subside de 100 000 BEF vous a été octroyée dans le cadre du projet repris sous rubrique. A ce jour, le Service de la Jeunesse n'est pas encore en possession de votre dossier justificatif complet à savoir :

- * un bilan moral de l'activité,
- * un compte global des dépenses et recettes,
- * les pièces justificatives comptables.

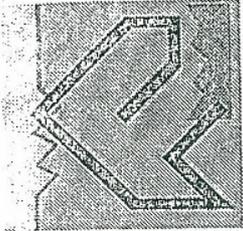
Je vous saurai gré de bien vouloir nous faire parvenir ces documents dans les plus brefs délais, faute de quoi le remboursement de la première tranche de la subvention en question serait exigé. Après vérification de la conformité de ces derniers, il sera procédé à la mise en liquidation du solde de 25 %. Les frais de nourriture, boisson, équipement lourd et voyage à l'étranger ne sont pas pris en ligne de compte. Tout courrier relatif à la présente devra être envoyé à mon collègue Monsieur Thierry HARTS - Tél. : 02/413.31.47.

Dans l'attente de vous lire, recevez, Madame, l'expression de ma considération distinguée.

Le Directeur



Daniel MESCHAERT



GRACE-HOLLOGNE, le 10/01/2000

3

X



Madame,
Rue du Fer,

4020 LIEGE

Vos réf.:
58215380
Nos réf.:
COV / 3986340
Votre contact:
LEONARD Jean-Marie
04/2396275
Annexe(s) : 0

Objet: Programme Personnalisé d'Insertion

Madame,

Je vous prie de vous présenter, munie de cette **convocation**, le 18/01/00 à 08:30 H à l'adresse suivante :

FOREM - Centre de Grâce Hollogne
Mme VERWEYEN Evelyne
RUE DE LA WALLONIE, 21
4460 GRACE-HOLLOGNE,
en vue de participer à une séance collective.

Journée de sensibilisation au Programme Personnalisé d'Insertion. (RAPPEL)
Prévoir un repas pour la journée.

Remarques importantes :

1. Si vous êtes chômeur indemnisé ou inscrit en stage d'attente, l'absence de réponse ou de justification de votre part entraînera une procédure vis-à-vis de l'ONEM qui pourrait avoir pour conséquence une suspension de vos allocations.
2. Votre absence non justifiée à cette convocation peut entraîner l'annulation de votre demande d'emploi.
3. Si, pour répondre à cette convocation, vous n'avez pas la possibilité de vous présenter au contrôle communal, soit votre carte sera estampillée par nos soins, soit une attestation justifiant votre présence vous sera remise.

Au cas où vous seriez dans l'impossibilité de répondre à cette convocation, vous êtes priée d'en informer l'agent dont les coordonnées figurent ci-dessus, soit par téléphone, soit en renvoyant la carte annexée.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de ma considération distinguée.

Le Directeur
par délégation

FOREM LIEGE
Centre de formation
RUE DE LA WALLONIE, 21
4460 GRACE-HOLLOGNE
Tél. 04/2478111
Fax 04/2630458

Liège, le 3 janvier 2000 →

- X la date
- écriture plus visible

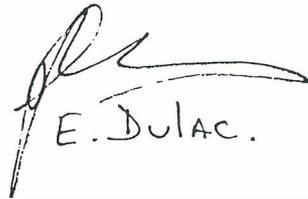
Responsable du bureau des réclamations
SABENA
Aéroport de Bruxelles.

^{propriétés}
↓
~~Madame~~ Madame,

Lors du vol Bruxelles - Londres du jeudi
23 décembre 99, mes bagages ont été abîmés.
(bris des lanières et fond déchiré avec un
objet coupant)

Vous trouverez ci-joint la liste des
objets volés et le coût d'un nouveau
sac (de la même marque!).

Je vous remercie de répondre rapidement
à ma réclamation et vous prie d'agréer
mes salutations distinguées.


E. Dulac.

Mon nom : _____

Date : le 18/01/20

Qu'est-ce qu'on trouve dans une lettre ?

- * Chez Monsieur ; Madame.
- * Veuillez accepter mes salutations distinguées. (Pm).
- * La date et la localité où on a écrit la lettre. (La localité).
- * décrire le genre de plume que l'on veut. (des informations précises).
- * La lettre doit être bien structurée : Alinéa par paragraphe.
- * Nom et adresse de l'expéditeur.
- * Je ne fais pas de rature (si on je recommence)
- * J'écris proprement et lisiblement.
- * _____
- * _____
- * _____

6

Mon nom : _____

Date : le 12/01/00

Qu'est-ce qu'on trouve dans une lettre ?

- * 1) je dois proprement et lisiblement.
- * 2) je ne fais pas de ratures (sinon je recommence).
- * 3) je place la date dans le coin supérieur droit + l'ac d'aujour.
- * 4) Dans le coin supérieur gauche je fais figurer mes coordonnées précises.
- * 5) je fais des p. constructives : toutes mes phrases doivent contenir une info.
- * 6) je construis des phrases pas trop longues correcte complète et bien ponctuée.
- * 7) je crée des espaces bien réguliers entre le &
- * 8) je fais attention aux alinéas.
- * 9) je soigne mon langage.
- * 10) je n'oublie pas de la signer + mon nom sous la signature.
- * _____

1. Localité + date.

2. Mon Nom, prénom
Mes coordonnées.
Téléphones.

3. à Monsieur ...
Directeur de
rue Localité

4. Object: demande de la doc. sur affaire maison.

5. Monsieur Pe (Directeur)

6. Texte de la lettre.

7. Formule de politesse.

8. Signature

9. Nom, Prénom.

D
8

J'écris une lettre pour demander de la documentation sur les alarmes

Avant d'écrire ma lettre, je fais le point et je fais un brouillon.

J'écris dans un but précis :	
<input checked="" type="radio"/> pour demander quelque chose <input type="radio"/> pour remercier <input type="radio"/> pour informer <input type="radio"/> pour une autre raison :..... Est-ce que j'attends une réponse précise à ma lettre ? <input checked="" type="radio"/> OUI <input type="radio"/> NON Si oui, quelle sorte de réponse ? <i>Une réponse qui nous dit qu'ils vont nous envoyer de la documentation.</i>	Mon commentaire : • J'explique en détail la raison de ma lettre (qu'est-ce que je veux demander, pourquoi est-ce que je remercie, de quoi est-ce que je veux informer, etc...) <i>Un des déviers des magazines ou de la documentation sur les alarmes</i>
Je tiens compte de mon destinataire, c'est-à-dire la personne à qui j'écris :	
À qui est-ce que j'écris ? <i>A une société qui fabrique et installe des alarmes</i> Comment est-ce que je me situe par rapport à mon destinataire ? Autrement dit, quels rapports est-ce que j'ai avec mon destinataire ? (Je le connais bien, c'est un ami, c'est un inconnu, c'est quelqu'un que je connais mais qui est mon supérieur) <i>Il faut être poli.</i>	Mon commentaire : En tenant compte des rapports que j'entretiens avec mon destinataire (qu'est-il par rapport à moi, je lui écris parce qu'il remplit tel rôle, etc.), mais aussi en tenant compte de la raison pour laquelle je lui écris, quel sera le ton de ma lettre ? (amical, respectueux) <i>Il est plus âgé que moi je lui doit du respect.</i>

A. JE PENSE À LA FORME DE MA LETTRE

• Je pense à la forme de ma lettre et aux éléments caractéristiques que doit présenter une lettre de ce genre :

A 1. Par quoi est-ce que je commence : Je marque mes coordonnées et mon nom dans le coin supérieur gauche, la date dans le coin supérieur droit, l'entête, la raison pour laquelle j'écris.

A 2. Par quoi est-ce que je finis : Je mets une formule de politesse et ensuite ma signature suivit de mon nom complet.

A 3. Je pense à d'autres éléments de la forme qui doivent absolument apparaître aussi : la ponctuation, la mise de la lettre, la visibilité de l'écriture, les paragraphes et les alinéas, l'espace entre les paragraphes.

A 4. Je pense à la disposition de ma lettre sur le papier (Je mets quelle partie, à quel endroit?) Une "Squellite", de la lettre

Les coordonnées dans le coin supérieur gauche
 La date dans le coin supérieur droit
 L'entête au milieu de la feuille
 Les paragraphes alignés à l'entête puis ma signature

B. JE PENSE AU CONTENU DE MA LETTRE

B 1. Si je n'ai jamais eu affaire à mon destinataire, peut-être faut-il que je me présente

à lui, que je lui explique en quelle qualité je lui écris : *Je suis rattaché dans la documentation aux systèmes d'alarme, et me présente (nom, prénom).*

B 2. Qu'est-ce qui doit absolument apparaître dans ma lettre : *les coordonnées,*

les rétros, sur ce que j'écris, la signature, des formules de politesse, son nom complet en dessous de la signature.

B 3. La raison pour laquelle j'écris doit être mise en évidence. Cette raison est la suivante :

Me manquant de la documentation sur les systèmes d'alarmes. Demander la adresse de l'exploitant. Des précisions sur ces différents composants.

B 4. Je replace cette raison dans son contexte précis, c'est-à-dire le projet :

de passer un système d'alarme dans un local à l'aide de la documentation requise. Apprendre à écrire des textes techniques, en collaboration avec mon professeur de Français et de technique.

C. JE PENSE AU LANGAGE TYPIQUE DES LETTRES

C 1. Enfin, je sais que souvent dans les lettres, on a recours à des formules toutes faites. Est-ce que je dois recourir à de telles formules ici ?

- OUI
 NON

Si oui, je note ici toutes les formules qui pourraient être utilisées dans ma lettre (je choisirai plus tard, celle(s) qui est (sont) la (les) mieux appropriée(s) :

..... bon (monsieur, madame), En vous remerciant par avance,
 je vous prie de croire, Monsieur à l'expression de mes
 salutations (distinguées / respectueuses)

.....

.....

.....

.....

.....

C 2. Je note ici toutes les phrases, les morceaux de phrase, les expressions qui me viennent à l'esprit au fur et à mesure que je prépare mon brouillon. Je verrai plus tard si je peux les utiliser dans ma lettre, telles qu'elles sont là ou en les transformant un peu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Retinne, le 25 janvier 2000

Rue de la Vaulx, 39
4621 RETINNE
04/358.99.34

A Monsieur le Directeur AIV Sécurité
rue de l'Yser
4430 ANS

Concerne : demande de la documentation sur les alarmes de maison

Monsieur le Directeur,

Dans le cadre des cours techniques, de français et pour la rédaction d'un texte technique, je me permet de vous demandez si vous auriez l'amabilité de me faire parvenir dans des délais assez rapides, de la documentation claire et détaillée sur vos alarmes d'habitations et de bâtiment.

En vous remerciant d'avance, veuillez accepter, Monsieur le Directeur, mes sincères salutations distinguées.



Cédric

Retinne, le 25 janvier 2000

Rue de la Vaulx, 39
4621 RETINNE
04/358.99.34

A Monsieur le Directeur AIV Sécurité
rue de l'Yser
4430 ANS

Concerne : demande de la documentation sur les alarmes de maison

Monsieur le Directeur,

Dans le cadre des cours techniques, de français et pour la rédaction d'un texte technique, je me permet de vous demandez si vous auriez l'amabilité de me faire parvenir dans des délais assez rapides, de la documentation claire et détaillée sur vos alarmes d'habitations et de bâtiment.

En vous remerciant d'avance, veuillez accepter, Monsieur le Directeur, mes sincères salutations distinguées.



Cédric



FICHE DE COÉVALUATION

13

Mes suggestions pour améliorer la lettre de _____

Mon nom : _____

Ce que je pense après avoir lu sa lettre : la lettre de Lidie est bien formulée, mais il devra bien espacer c'est paragraphe.

La meilleure idée dans sa lettre : y'aimes bien sa formule de politesse.

Ce que je pense qu'il pourrait supprimer : les 2 ou 3 fautes d'orthographe.

garder : sa signature.

améliorer : la ponctuation.

Pour améliorer sa lettre, je lui conseille de : _____



Après avoir lu les commentaires de mon coéquipier, qu'est-ce que je retire de son évaluation ?

FICHE DE COEVALUATION

14

Mes suggestions pour améliorer la lettre de _____

Mon nom : _____

Ce que je pense après avoir lu sa lettre : Qu'elle est bien rédigée, mais
il devrait plus espacer sa lettre.La meilleure idée dans sa lettre : Très belle formule de politesse ; Une
bonne descriptions des détails.Ce que je pense qu'il pourrait
supprimer : les fautes d'orthographe.garder : Tous les ingrédients de son texte.améliorer : La ponctuations dans son texte.Pour améliorer sa lettre, je lui conseille de : se mettre à la place du patron
de l'établissement au il envoie sa lettre.

Après avoir lu les commentaires de mon coéquipier, qu'est-ce que je retire de son évaluation ?

il fait une bonne évaluations au niveau de la correction
que je doit apporter à mon texte. (orthographe, ponctuation, soins,
structure).

2. La réalisation de panneaux didactiques présentant des installations domotisées

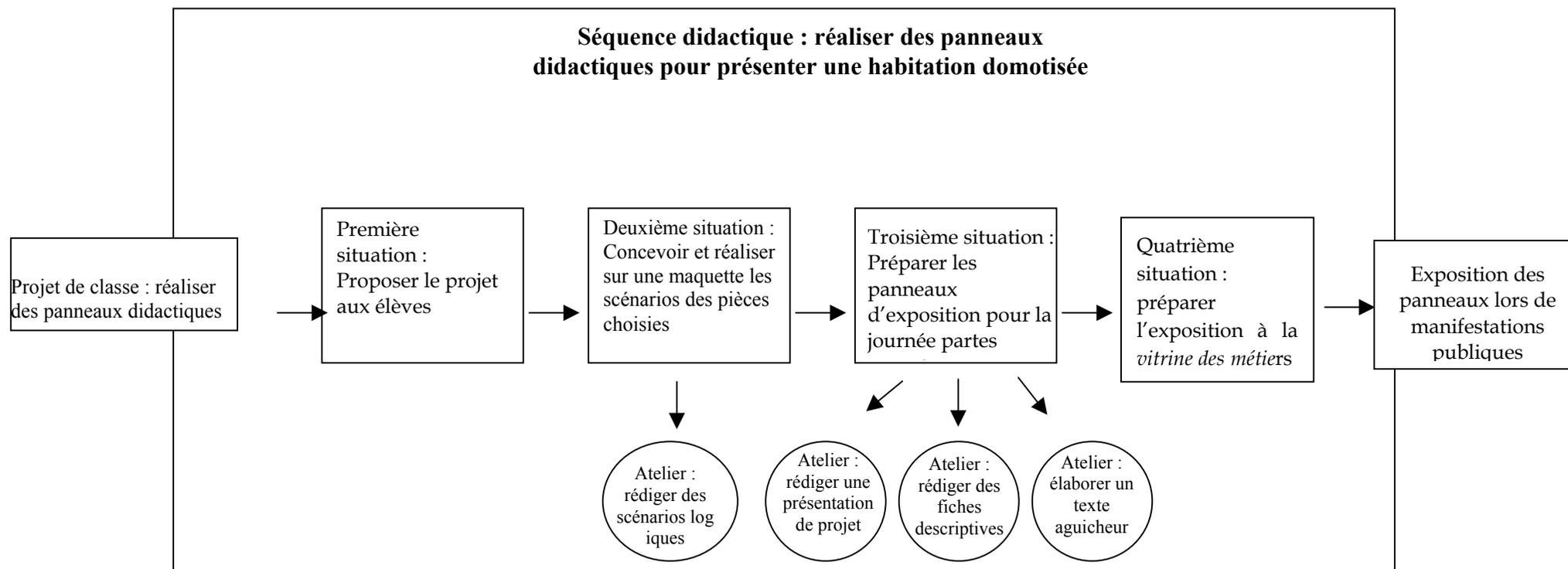


Figure 3 : séquence didactique du projet pédagogique consistant dans la réalisation de panneaux didactiques pour présenter une habitation domotisée.

Séquence didactique :
réaliser des panneaux
didactiques pour
présenter la domotique

Les élèves de 6^e professionnelle se sont attelés dès le début de l'année, dans leur cours de technique, à la réalisation de panneaux destinés à présenter des modèles d'habitations domotisées. Commandés à distance, ces montages sont de véritables modèles réduits illustrant le fonctionnement réel d'une installation domotisée.

Dans le cadre du projet, les professeurs de français et de technique ont proposé aux élèves de présenter ces panneaux au grand public lors de la journée portes ouvertes de l'Athénée et du salon de l'étudiant de Namur. Cette diffusion publique impliquait la réalisation d'un dossier de présentation du projet - pour recevoir l'aval de la direction et des organisateurs de la journée portes ouvertes - et de textes destinés à figurer sur des panneaux d'exposition à côté des maquettes réalisées.

Première situation :
Proposer le projet aux
élèves.

Au moment où nous organisons une première rencontre avec les élèves, le professeur de français, le professeur de domotique et nous-mêmes, les élèves savent donc déjà qu'ils doivent concevoir l'aménagement domotique d'une maison unifamiliale. À ce stade, ils ont travaillé principalement de manière individuelle : chacun a choisi le plan de la maison qu'il allait domotiser (soit en cherchant sur des catalogues électroniques, soit en se rendant à des foires spécialisées dans la domotique) et l'a reproduit sur un plan de travail qui sert de maquette. Ils en sont au stade du choix des pièces de l'habitation qu'il s'agira de domotiser et de la manière dont ils vont organiser cette automatisation (s'agit-il de régler l'éclairage, la ventilation ou la mise en route d'appareils ménagers ?).

Premier atelier :
rédiger des scénarios
logiques

Le premier atelier a été consacré à la réalisation de scénarios logiques. Afin de faire le point sur l'avancement technique de leur projet, les élèves ont été invités à présenter oralement leur propre travail. Chaque intervention est commenté et l'on voit si tous les éléments nécessaires à la bonne compréhension de l'exposé figurent. La première consigne a alors été lancée et expliquée par le professeur de français : rédiger trois scénarios qui mettent en scène des utilisations possibles de la domotisation

utilisations possibles de la domotisation.

À partir de cette première production des élèves, nous avons nous-mêmes réalisé une grille de critères en tenant compte des difficultés des élèves.

Nous avons alors rassemblé un corpus de textes « experts » où l'on retrouve les principes du scénario logique. Les élèves, en équipe de deux, ont tenté de repérer dans ces textes les caractéristiques du scénario logique. Les grilles ont été mises en commun de manière à réaliser une grille de critères pour toute la classe. Enfin, une dernière étape de l'atelier a consisté en une activité de réécriture et de coévaluation. Les élèves, à nouveau répartis par équipe de deux, ont évalué chacun les textes de leur partenaire, en répondant à une fiche qui leur avait été distribuée. Les élèves ont alors pu réécrire leur texte à partir des commentaires de leurs condisciples.

Deuxième atelier :
rédiger une
présentation de projet

Un second atelier a été consacré à la réalisation de présentations de projets. Nous avons proposé un corpus de textes aux apprenants. Il s'agissait, par groupe de deux, de repérer dans les textes « experts » proposés les caractéristiques d'une présentation de projet, et de compléter une grille de critères. Comme dans l'atelier précédant, les groupes ont pu mettre leurs critères en commun, le rôle du professeur étant ici de guider les élèves dans la formulation la plus précise possible des critères dégagés.

L'étape suivante a consisté en la préparation du texte final par le biais d'un brouillon instrumental. Individuellement, les élèves ont réfléchi par écrit à l'organisation et au contenu de leur future présentation de projet. Munis de leur grille de critères et du brouillon instrumental, les élèves disposaient des outils nécessaires à la rédaction finale d'une présentation de projet. Une fois encore, ils ont été amenés à évaluer le texte d'un pair et à lui suggérer quelques améliorations.

Les élèves ont ensuite commencé la rédaction de fiches descriptives expliquant le fonctionnement technique de leur installation domotique. Ici encore, les élèves se sont servi de textes « experts » pour déterminer les caractéristiques de ce genre de texte. Après une mise en commun des critères

Troisième atelier : des
fiches descriptives

relevés, les élèves ont individuellement rédigé la fiche technique de leur installation domotique.

A ce moment, la plupart des panneaux didactiques étaient en cours de finition. La journée portes ouvertes de l'Athénée aurait bientôt lieu. Pour attirer le public et lui faire comprendre les avantages de la domotique, les élèves ont commencé à rédiger des textes « aguicheurs », présentant de tâches de la vie courante que l'utilisation de la domotique rend moins pénibles à exécuter.

Disposant de brochures présentant les produits de diverses firmes, les apprenants ont pu construire, par groupes de trois, des grilles de critères pour des textes à visée publicitaire.

Le texte aguicheur

Chacun a alors rédigé un texte en relation avec son propre panneau didactique, et à la pièce de la maison qu'il avait choisi d'automatiser. Ici encore, l'enseignant est passé auprès de chacun pour le guider et le conseiller. Une fois rédigés, les textes ont été soumis à la critique constructive d'un pair, par le biais d'une coévaluation.

Certains apprenants ont voulu apporter aux textes « aguicheurs » la touche finale que donne une mise en page soignée faite sur ordinateur. En effet, le contexte de diffusion des textes et les destinataires (panneaux d'exposition présentés à un large public) appelait une présentation claire et « attirante ». Ceux qui possédaient un ordinateur ont repris leurs textes chez eux, les autres ont sollicité notre aide, tout en donnant eux-mêmes leurs desiderata pour la mise en page et la présentation du texte.

Les enseignants ont suggéré d'agrémenter les panneaux d'exposition par des photos des élèves au travail. Ils ont donc demandé aux élèves de la section « arts graphiques » de prendre et de développer des clichés des élèves travaillant au projet. La séance de photos a permis aux élèves de différentes sections de se rencontrer et de collaborer dans le cadre d'un projet commun.

Annexe 2

Vous trouverez ci-après tous les documents produits ou utilisés par un élève lors du troisième atelier de la troisième situation, consacré à l'apprentissage de la rédaction d'un texte aguicheur.

Figurent dans l'ordre :

- a) une fiche destinée à interroger les élèves sur leurs représentations initiales ;
- b) une grille de critères ;
- c) une fiche de brouillon instrumental suivie d'un deuxième brouillon « instrumental » réalisé par le même élève ;
- d) quelques exemples de textes aguicheurs produits et mis en page par les élèves.

a)

Mon nom

La date : 20-02-2000

Un texte technique publicitaire ou aguicheur

- Je réfléchis pendant quelques minutes et je note ici ma définition du texte technique aguicheur ou texte technique publicitaire

Le texte technique est à ^{expliquer} l'essentiel, les faits de l'appareil,

- Pour quelle occasion vais-je écrire un texte technique aguicheur ?

Pour la journée portes ouvertes et la semaine de l'étudiant à Namur

- Quel sera le but de mon texte ?

Savoir découvrir la domotique sur ou personne qui sont intéressés

- Quel(s) est (sont) le(s) destinataire(s) ?

les clients potentiels, visiteurs,

Mon nom :

La date : le 20/02/2000

une grille de critères pour un texte publicitaire

- Parmi tous les textes que j'ai sous les yeux, je fais le tri : je garde tous ceux qui me semblent être publicitaires ou agriculteurs.
- Ensuite, je reprends tous les textes que j'ai conservés, je les observe (et les lis) attentivement pour essayer de trouver des points communs entre tous ces textes. La question que je me pose : Quelles sont les caractéristiques propres au texte publicitaire ou aguilleur ?
- Pour répondre à cette question, j'ai plusieurs pistes de réponses : je peux observer la structure du texte, le vocabulaire employé, le style, le contenu. Enfin, j'observe aussi l'apparence concrète du texte (sa mise en page : est-ce que l'auteur semble avoir soigné la présentation ? ; Y a-t-il des illustrations ? etc.).
- Tous les critères que je relève pendant mon observation, je les note ci-dessous.

<i>Je note ici les critères</i>	<i>Je fais un commentaire particulier</i>
<i>On utilise des termes techniques</i>	
<i>mais il faut tenir compte du public: il n'est pas spécialiste</i>	
<i>style elliptique ou des mots qui frappent</i> <i>↳ on va directement à l'essentiel</i>	
<i>illustration</i> <i>↳ convaincre toute le public</i>	
<i>prouver démontrer</i>	
<i>leur trouver qu'ils on besoin</i>	
<i>en prouvant que l'utilisation est facil</i>	
<i>en faisant rire → on joue avec les émotions, les sentiments</i>	
<i>- on joue sur les stéréotypes/clichés</i>	
<i>- il nous montre le produit: gère son utilité</i>	
<i>- on peut recourir un texte narratif sans metre en scene le produit</i>	
<i>il se vente de leur Produit</i>	
<i>avantage</i>	
<i>plusieurs points différents</i>	
<i>≠ fonction</i>	
<i>Photo accrocheuse montre les resultat (bienfait)</i>	
<i>text bref, qui reprend les avantage</i>	

Mon nom :

La date : le 21/02/2000

un texte technique aguicheur ou publicitaire

- Je prépare un brouillon instrumental : je note mes idées, j'y mets de l'ordre, je fais des schémas si je pense que ça peut m'être utile, je fais un plan, mais je ne rédige rien encore (sauf si je pense déjà à des morceaux de phrase ou des phrases entières : alors je peux les noter dans un coin de mon brouillon pour ne pas les oublier).

- Notre produit est à la pointe de la technologie.
- dans 10 ans tout le monde en aura chez lui.
- C'est un produit indispensable.
- Il fonctionne tout simplement (même le plus nul des nuls sait s'en servir).
- Installation très facile (trop même).
- on ne peut avoir aucun problème (très fiable).
- Votre famille se portera mieux avec ce produit.
- Ce produit vous sera très utile et même indispensable pour des soirées romantiques.
- ce produit sera votre nouveau compagnon (pour le célibataire) car il ne vous engeulera jamais.

on explique en plusieurs points différents notre projet et avec un peu d'humour toute c'est petite histoire

- Les photos montrent l'utilité du projet
- Les effets positifs du projet

3. L'« Électraquatic » ou une cascade ludique artisanale...

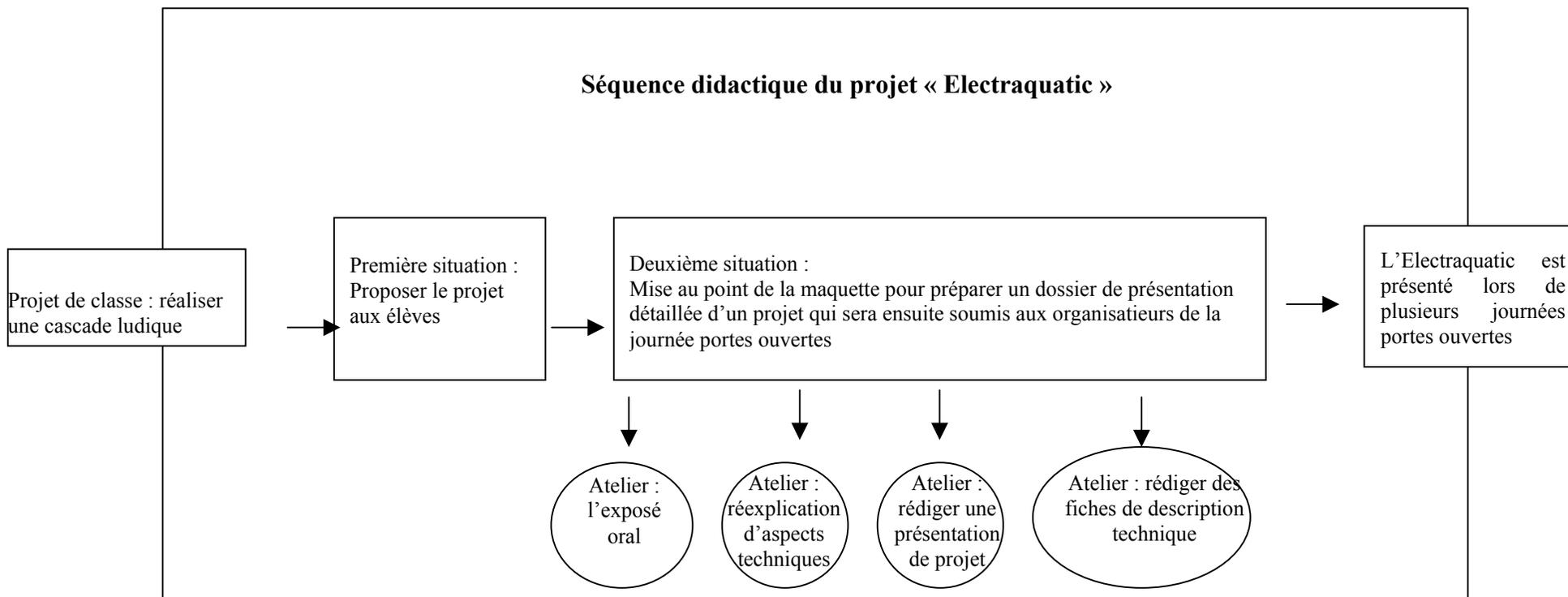


Figure 4 : séquence didactique du projet pédagogique consistant en la réalisation d'une cascade ludique.

*Séquence didactique :
conception et
réalisation de
l'électraquatic*

• *situation 1 : Proposition du projet aux élèves*

N.B. : adapter la façon de présenter le projet aux élèves et au contexte. Dans la classe pilote, les professeurs ont préféré apporter une proposition concrète aux élèves et susciter leur curiosité en leur montrant une partie du projet.

• *situation 2 : mise au point de la maquette pour préparer un dossier de présentation détaillée du projet qui sera ensuite soumis aux organisateurs de la journée portes ouvertes.*

première réalisation de

Ce projet, mené dans une classe de 3^e professionnelle, option électricité, a été préparé minutieusement par les deux professeurs techniciens de la classe ; durant l'année 1998-1999, les deux professeurs ont conçu le projet durant les journées de recherche action organisées dans cet objectif et, déjà, ils ont commencé à rassembler le matériel nécessaire pour réaliser une maquette du projet. Ainsi, dès le mois d'octobre-novembre, les élèves ont vu dans leur classe un montage encore informe, intrigant, auquel ils se sont spontanément intéressés. En réponse à leurs questions, le professeur d'électricité pratique leur a proposé le projet. Dès ce moment, les élèves ont été invités à proposer des idées pour améliorer, sophistication ou embellir ce qui deviendra l'électraquatic et qu'ils réaliseront en cours d'année.

Après cette première étape, le projet a véritablement pu débuter, pris en mains par les élèves. Il s'agit, dans un premier temps, de s'assurer que le projet est réalisable. L'objectif est de promouvoir le travail des élèves de la section électricité lors de la journée portes ouvertes de l'école. Pour ça, il est bien sûr nécessaire de présenter le projet aux organisateurs de la journée aux autorités de l'école. Pour bien présenter le projet, les élèves sont appelés à réaliser une présentation de projet compréhensible par tous, non spécialistes en électricité y compris. De surcroît, des fiches de description technique seront produites pour attester du sérieux et de l'originalité du travail et, afin que les organisateurs de la journée sachent exactement de quoi il s'agit pour prévoir les aménagements nécessaires.

N.B. Cela n'a pas été fait lors de l'expérimentation par manque de temps, mais on pourrait accompagner le projet d'une petite lettre, ce qui permettrait d'aborder un autre genre de textes, dont il est indispensable que les élèves soient familiers.

Le lancement du projet a consisté à impliquer d'emblée les élèves dans une perspective interdisciplinaire : le professeur d'électricité pratique et celui d'électricité théorique se sont retrouvés ensemble à l'atelier pour présenter le projet et ses principes mécaniques aux élèves, en introduisant notamment toute une série de mots nouveaux, propres aux domaines de l'électricité et de l'hydraulique.

Dès cette première approche, les élèves ont aussi reproduit sous une forme de schéma les circuits hydraulique et électrique ; ce premier document est rangé, comme tous les autres par la suite,

l'inter-disciplinarité : les deux professeurs d'électricité décrivent ensemble le projet aux élèves, en recourant à des schémas et à un vocabulaire spécialisé.

• Un atelier consacré à l'exposé oral

une activité orale à finalité sociale réelle...

et qui amène les élèves à constater eux-mêmes leurs difficultés... et à les résoudre ensemble, entre pairs.

• Des ateliers techniques de réexplication pour aider les élèves à surmonter les difficultés mises à jour lors de l'activité orale.

dans le portfolio.

L'étape suivante a eu lieu au cours de français. Les élèves ont été invités à présenter et réexpliquer l'électraquatic au professeur de français, qui n'avait pas assisté à la présentation des professeurs de cours techniques et qui dirigeait les élèves en posant différentes questions. Cette étape a permis un premier atelier propre au cours de français et dont l'objectif était la maîtrise des compétences nécessaires pour un bon exposé oral. Ainsi, tous les élèves sont intervenus pour tenter d'expliquer ensemble le projet. L'intérêt de cette façon de procéder réside dans le fait que la production demandée à une finalité concrète et sociale réelle. Au cours de cette étape, alors qu'ils étaient amenés à les exprimer, plusieurs élèves de la classe ont pu se rendre compte eux-mêmes que les principes mécaniques n'étaient pas encore évidents pour eux, mais aussi qu'ils ne maîtrisaient pas encore le vocabulaire. Une leçon de vocabulaire a immédiatement suivi cet activité orale, en guise de première étape vers la réalisation écrite de la présentation de projet.

Entre-temps, les deux professeurs d'électricité ont réexpliqué le principe de fonctionnement de l'électraquatic aux élèves. Une nouvelle présentation orale au cours de français, juste après, a permis de constater que les élèves commençaient à acquérir les nouveaux savoirs. Le travail d'écriture (observation attentive de textes « experts » ; élaboration de grilles de critères ; brouillon instrumental ; rédaction proprement dite ; coévaluation et réflexion sur les stratégies d'écriture) a permis non seulement d'arriver à la production de présentations de projet qui respectaient les critères mis en évidence, mais aussi d'aider les élèves à mieux conceptualiser les nouveaux savoirs. L'écriture, ici, leur a réellement permis d'apprendre : l'effort de clarté et de précision qu'ils ont dû fournir pour exprimer à l'écrit des principes électriques et hydrauliques a permis aux élèves de mieux comprendre et de mieux maîtriser de nouveaux savoirs.

Pour cette première activité d'observation de textes experts, à laquelle les élèves ne sont pas du tout habitués, deux textes experts seulement leur ont été remis. Pour cette même raison, le professeur les a choisis le plus proches possible de ce que les élèves devraient ensuite produire. Il s'agissait donc de les accoutumer petit à petit à une démarche nouvelle pour eux. Les deux textes qu'ils ont ainsi observés minutieusement étaient les

- *Un atelier consacré à la rédaction d'un texte de présentation de projet*

présentations des projets des deux autres athénées participant à la recherche. Il ne s'agit donc en aucun cas de textes factices, puisqu'ils réfèrent à une situation et à des éléments bien réels. Ce choix a permis de cibler les critères que les élèves devaient relever, de les guider dans l'acquisition de comportements d'écriture et, enfin, de les intéresser aux projets des deux autres écoles.

Ce dernier point est d'une grande incidence puisque, sur la proposition des élèves d'une autre école pilote et qui demandaient à rencontrer les élèves des deux autres écoles participantes et de voir leur projet, un échange a été mis sur pied entre les élèves qui réalisaient l'électraquatic et ceux qui réalisaient des scénarios logiques pour maison unifamiliale domotisée. Les auteurs de l'électraquatic ont été invités par les élèves de domotique – dont le projet d'école avait pour thème l'eau – à présenter la cascade ludique lors de leur journée pédagogique. Les élèves de l'autre école sont d'abord venus eux-mêmes voir l'électraquatic en construction. Les élèves ont pu utiliser les compétences acquises lors de l'atelier sur l'exposé oral pour présenter et décrire leur projet à leurs condisciples.

Ainsi, la présentation de projet rédigée par les élèves a eu finalement plusieurs finalités ; au départ destinée à informer les organisateurs de la journée portes ouvertes de ce que les élèves de 3e année en électricité comptaient présenter, la présentation de projet a aussi pris place sur les panneaux d'exposition qui présentaient l'électraquatic à la journée portes-ouvertes de l'autre école. Enfin, les élèves l'ont à nouveau utilisée lors de la journée portes ouvertes de leur propre école.

Entre-temps, aux cours d'électricité théorique et pratique, les élèves apprenaient, guidés par leurs professeurs, à concevoir et réaliser d'une part, un circuit électrique et, d'autre part, un circuit hydraulique.

L'électraquatic a été réalisé au cours d'électricité pratique, qui constituait la véritable charnière entre les deux autres cours : c'est là que le décloisonnement des trois cours se réalisait le plus concrètement, grâce à la présence de la cascade. Toutefois, l'interdisciplinarité a été réelle à tout moment et si c'était plus particulièrement au cours de français qu'ont été rédigés les différents textes, il ne faut pas oublier que les savoirs techniques contenus dans ces écrits avaient été construits lors du cours

*un texte aux multiples
finalités sociales*

*Interdisciplinarité et
décloisonnement des trois
cours concernés*

*une gestion de la classe
qui assure la
participation de tous et
évite le gaspillage du
temps consacré à
l'apprentissage*

d'électricité théorique et approfondis et expérimentés parallèlement au cours d'électricité pratique.

La réalisation effective de l'électraquatic par les élèves demande une organisation parfaite et la gestion de la classe n'est pas l'aspect le plus simple dans un projet pédagogique interdisciplinaire. En effet, il est impossible que les seize élèves de la classe travaillent tous en même temps au projet. Ce serait risquer que les élèves les moins motivés se déresponsabilisent et se désolidarisent du groupe.

Le professeur du cours pratique a résolu ce problème en divisant la classe en petits groupes, responsables de différents aspects de la réalisation du projet. Ainsi un groupe s'est porté volontaire pour monter le circuit hydraulique ; un autre groupe s'est occupé du circuit électrique ; un troisième groupe s'est occupé de l'aspect esthétique de la cascade. Ces groupes n'étaient toutefois pas figés : au contraire, la communication entre les groupes était privilégiée à tout instant. Des moments d'échange et de rapport du travail accompli étaient aménagés régulièrement. Enfin, lorsqu'un groupe travaillait en particulier au projet, les autres élèves poursuivaient de façon individuelle les travaux pratiques habituels - le montage de différents systèmes d'éclairage.

Pendant qu'aux cours d'électricité pratique et théorique, les élèves avançaient à grands pas dans la réalisation de l'électraquatic, au cours de français, les élèves continuent à écrire ce qu'ils réalisent. Le deuxième genre de texte abordé est la fiche technique. Ici, les élèves vont donc se familiariser avec le type de la description.

L'atelier a débuté par la réalisation d'un schéma de l'électraquatic. En effet, les enseignants estimaient qu'un support visuel aiderait grandement les apprenants à décrire la cascade ludique. Or, l'électraquatic se trouvait dans les ateliers d'électricité, et la rédaction du texte avait lieu dans la classe de français. On a donc demandé aux élèves de réaliser un schéma de l'électraquatic. La confection d'un tel schéma a une double utilité : non seulement il peut servir de support visuel lors de la rédaction d'un texte technique, mais il aide aussi les apprenants à faire le point sur la connaissance technique qu'ils ont d'un appareil à un moment donné du projet. Par ailleurs, le schéma est un genre de

- *un atelier consacré à la rédaction de fiches techniques*

réaliser un schéma pour faire le point avant d'écrire

texte technique en soi. On aurait donc pu y consacrer un atelier spécifique dans une phase ultérieure du projet (si par exemple les schémas avaient eux aussi été présentés aux journées portes ouvertes).

Pour la rédaction de la description technique, comme nous l'avons dit précédemment, la méthode utilisée et les étapes parcourues sont, dans l'ensemble, toujours les mêmes : on sollicite les représentations préalables (en posant la question aux élèves de façon directe : qu'est-ce qu'une description pour vous ?), on met en commun et on échange entre pairs, on affine ses représentations en consultant des textes experts, on se lance dans la rédaction du texte (en passant au préalable par la préparation d'un brouillon instrumental), on s'autoévalue ou l'on se fait évaluer par un pair et on réécrit pour améliorer son texte ; enfin, l'on réfléchit aux démarches et aux stratégies que l'on a adoptées tout au long de l'atelier.

Toutefois, la façon de travailler au cours de chaque étape s'est modifiée légèrement. Les élèves connaissent désormais ce type de démarche. On peut donc leur laisser davantage d'autonomie, en n'intervenant que pour les élèves qui ont encore besoin de guidage. Ainsi, les textes experts que les élèves pourront observer ne sont plus des textes qui correspondent exactement à un modèle qu'ils n'auront qu'à imiter scrupuleusement. Il ne s'agit plus de textes réalisés par l'équipe des professeurs et des chercheuses, mais de textes purement authentiques, glanés auprès d'entreprises différentes. Les élèves ne reçoivent pas tous les mêmes textes cette fois ; ils en ont plus et peuvent se les échanger. Ils sont confrontés à des divergences dans la façon de rédiger, de mettre en page, de traiter le sujet.

Par ailleurs, pour préparer leur brouillon instrumental, ils ne reçoivent plus de fiche d'aucune sorte, comme c'était le cas pour le texte de présentation de projet, pour lequel ils avaient reçu une fiche de questions qui leur permettait de hiérarchiser et de structurer les informations. Cette fois, ils doivent eux-mêmes réaliser la structure de leur brouillon instrumental. C'est un passage un peu difficile pour les élèves de cette classe, qui ont encore besoin d'un guidage attentif du professeur. Il faudra d'ailleurs faire marche arrière à un moment, pour réaliser, de façon collective et au tableau, le brouillon instrumental.

les élèves sont plus indépendants que lors du premier atelier d'écriture ; le professeur ne les guide qu'en cas de nécessité

Écrire pour structurer sa pensée et connaître ses démarches d'apprentissage

Adapter les activités d'écriture au public visé

Le projet électraquatic a été mené dans une classe où à peu près la moitié des élèves étaient en Belgique depuis un ou deux ans seulement. Il va sans dire que les activités d'écriture ont par conséquent pris beaucoup plus de temps que dans les deux autres écoles ; moins de genres de textes ont donc pu être abordés. Cela ne veut pas dire que les élèves ont peu écrit. Leur portfolio le révèle, les élèves ont écrit beaucoup plus qu'il ne leur avait été donné de le faire jusque-là ; ainsi, l'abondance de brouillons et de réécriture d'un texte est une chose nouvelle pour eux. Néanmoins, ce qui leur a permis d'écrire le plus, c'est le portfolio et les différentes fiches réflexives qui leur ont été proposées. Ainsi, à tout moment les élèves ont été invités à s'exprimer à l'écrit, fût-ce pour des productions d'une ou deux phrases, comme lorsqu'on leur demande de définir un texte technique ou de résumer leurs démarches.

L'essentiel, pour ces élèves, avec lesquels la route est encore longue avant qu'ils ne maîtrisent toutes les compétences nécessaires à la rédaction technique, est qu'ils se sont familiarisés avec l'écriture et qu'ils ont appris une chose qui leur sera sans doute utile toute leur vie : l'écriture permet de structurer sa pensée et d'optimiser l'apprentissage. En réfléchissant sans cesse aux stratégies et aux méthodes adoptées, les élèves acquièrent une plus grande conscience de celles-ci et apprennent à s'observer en tant qu'acteur et en tant qu'apprenant.

Il peut toutefois être utile de préciser qu'un grand nombre de genres de texte technique aurait pu être abordés – nous avons cité, plus haut, la lettre, mais on aurait pu aussi rédiger une procédure, des notes de communication entre les différentes équipes, un rapport d'activité, etc. – si l'on avait disposé de plus de temps et si les élèves avaient maîtrisé au départ plus de compétences, ou s'ils avaient eu une plus grande connaissance du français. C'est d'ailleurs l'un des avantages de ce type de projet : il est facilement malléable et le professeur peut facilement l'adapter à son public.

Annexe 3

Vous trouverez ci-après tous les documents produits ou utilisés par un élève lors du premier atelier de la deuxième situation, consacré à l'apprentissage de la rédaction d'une présentation de projet.

Figurent, dans l'ordre :

- a) l'un des textes « experts » où l'élève a souligné ce qui lui paraissait caractéristique du genre abordé ;
- b) la grille de critère de l'élève ;
- c) le brouillon instrumental (comme c'était la première fois que les élèves étaient invités à faire un brouillon instrumental, ils avaient reçu, pour les aider, une grille de questions ; par la suite, il s'agit d'habituer les élèves à gérer eux-mêmes et de façon encore moins linéaire, l'espace de la page) ;
- d) un premier jet du texte, ou brouillon linéaire, dans lequel on peut voir que l'élève a séparé chaque paragraphe par une ligne ;
- e) une première réécriture et mise au net du projet. Il est particulièrement intéressant de remarquer, ici, qu'après le deuxième paragraphe, l'élève a inséré une astérisque, qui renvoie au dernier paragraphe du texte. En réalité, c'est à cet endroit que se placera, dans la version finale, ce paragraphe qui a été ajouté par l'élève à la suite de la coévaluation que lui a remise un de ses pairs ;
- f) la coévaluation par un pair, qui a donné lieu à l'ajout d'un paragraphe ;
- g) la version finale du texte, présentée sous forme tapuscrite, sans que rien de semblable n'ait été demandé aux élèves ; il s'agit d'une initiative spontanée de quelques élèves de la classe ;
- h) une réflexion sur les stratégies et démarches d'écriture employées pour rédiger la présentation de projet.

Mon nom :

La date : 17/1/2000

une grille de critères pour la présentation d'un projet

Je note ici, au fur et à mesure que je les relève, toutes les caractéristiques d'un texte de présentation de projet :

<i>Je note ici les critères</i>	<i>Je fais un commentaire particulier</i>
<i>Le doc Technique</i>	<i>Je précise le contexte du projet</i>
<i>Le temps : présent, futur, Mode indicatif</i>	<i>- le lien</i>
<i>contenu : Il y a le lieu, la classe, l'école</i>	<i>- les personnes qui le réalisent,</i>
<i>La durée du Projet et le commencement du projet</i>	<i>- je dis le but du projet - je dis comment on va travailler</i>
<i>Il y a des informations sur celui-là (apprendre à concevoir eux mêmes des scénarios) 2 ou 3 scénarios</i>	<i>- La durée - j'explique en quoi concerne le projet.</i>
<i>Il sera représenté à l'Athéné, le 19 mars 2000</i>	
<i>Puis perfectionner pour le salon de l'étudiant qui a lieu à Namur à la fin du Mois de Mai 2000</i>	
<i>Structure : Il est composé de plusieurs paragraphe</i>	
<i>Un premier parle en résumé de projet (court). Le 2^{ème} parle du but pédagogique du projet. Le 3^{ème} explique en détails le projet : Sa se déroule dans l'ordre chronologique (utilisation d'adr. + précition du lieu et du temps.</i>	
<i>Les phrases : Elle sont détailler, Ils sont court mais il y a une information par phrase.</i>	

Mon nom :

La date :

J'écris une présentation de notre projet l'électraquatic

Avant d'écrire mon texte, je fais le point et je fais un brouillon.

A. JE PENSE AU CONTENU DE MON TEXTE

A.1. De quoi s'agit-il ?

Se réalisé un projet qui s'appelle électraquatic.

A.2. Quel est le but recherché ?

Notre but c'est de montre et de faire comprendre notre projet de jour de la journée porte ouverte.

A.3. Quelle est la spécificité du projet (j'explique en détail le projet) ?

Sa consist à travailler en groupe pour fai l'électraquatic. Il s'agira d'abord de faire les chéma qui conviennent le mieux. Puis prendre les pièces du projet, réalisé le projet sur une maquette. Pour le réalisé concrètement. Sa fonctionne avec un circuit électrique et hydraulique.

B. JE PENSE A LA FORME DE MON TEXTE

→ Je mets de l'ordre dans mon contenu :

B.1. Pour introduire mon texte, je commence par :

D'abord je me présente (Je précise le contexte du projet) le lieu, les personnent qui le réalise (ou sa se passe, le but du projet, comment on va travailler. En quoi consiste le projet.

B.2. Dans le corps de mon texte, comment est-ce que je structure ? :

Je vaís le structurer en plusieurs paragraphes. Je les mets en ordre (informations. Je présente le projet. J'explique les différente parties. une partie que j'explique en détails et le déroulement du projet dans une ordre chronologique (avec des nbrs).

B.3. Par quoi est-ce que je termine ? :

Par une bonne conclusion breuve

C. JE PENSE A LA FORMULATION DE MON TEXTE

Je note ici toutes les phrases, les morceaux de phrase, les expressions qui me viennent à l'esprit au fur et à mesure que je prépare mon brouillon. Je verrai plus tard si je peux les utiliser dans mon texte, telles qu'elles sont là ou en les transformant un peu.

Les élèves de 3^{PF} de l'Athéné royal V.H. réalise ensemble un projet. L'Electraquatique. Le projet répond au but de faire la promotion du travaille des P Elect.

Présentation du projet : l'électraquatic

Les élèves de 3P électricité de l'Athénée Royal Victor Horta, présentent avec le professeur de français et deux professeurs d'électricité le projet d'électraquatic. Ce travail est destiné à être présenté lors de la journée portes ouvertes de l'Athénée.

Ce projet répond au but de faire la promotion du travail de la 3P électricité. Il s'agit pour ces élèves d'apprendre et de faire comprendre le projet aux gens qui vont venir à cette journée ouverte.

L'électraquatic fonctionne de la manière suivante :

Il y a trois bouteilles et un bac (qui contiendra l'eau). Nous utiliserons une pompe qui servira à faire remonter l'eau ; alors l'eau tombera de bouteille en bouteille puis le tout coulera dans le bac et grâce au fonctionnement de la pompe l'eau remontera de nouveau. Il y a aussi un bouton poussoir qui servira à arrêter le fonctionnement mécanique

Nous avons commencé à partir du mois de décembre 1999, il s'agira de travailler en groupe pour réaliser ce projet. Il consiste en la préparation des plans qui conviennent le mieux à la confection du projet. Puis nous achèteront les pièces, ensuite nous mettrons au point une maquette, pour le réaliser concrètement. La fin de ce projet est prévue pour la fin du mois de mai.

Les scénarios et les plans seront d'abord présentés à la journée pédagogique de l'Athénée. Ensuite, nous pourrons peut-être le perfectionner. Dans le même temps, nous réaliserons un petit dépliant. Pour réaliser ce dépliant et l'électraquatic, les élèves de la 3P sollicitent l'aide des professeurs et de chercheuses de l'université de Liège.

Mes suggestions pour améliorer le texte de

Mon nom :

Le titre du texte ou le genre de texte que j'ai lu : présentation du projet

Ce qui me plaît dans son texte :

il fait des paragraphes.Après avoir lu son texte, je lui propose de
supprimer : rien

garder

tout

améliorer :

Pour améliorer son texte, je lui conseille de : parler du schéma
technique, comme ça marche.

Après avoir lu les commentaires de mon coéquipier, qu'est-ce que je retire de son évaluation ?

Pour réaliser le dépliant et l'électraquatic,
les ~~les~~ élèves de la 3^e P sollicitent ~~de~~ l'aide
des professeurs et de chercheurs de l'université de
Liège.

* L'électraquatic fonctionne de la manière suivante:
Il y a trois bouteilles et aussi un ~~un~~ bac
Nous utilisons ^{un} une pompe qui sert à faire remonter l'eau;
alors si l'eau tombe de bouteille en bouteille puis le
tout est collecté dans le bac et grâce à la au
fonctionnement de la pompe ^{l'eau} ~~se~~ remontera. remontera à
nouvele

Il y aura aussi un bouton poussoir qui
servira à arrêter le fonctionnement mécanique.

présentation du projet :

3/1/12

e)

L'Électraquatic

Les élèves de 3^e P électricité de l'Athénée royal Victor Horta, présentent avec le professeur de français et deux professeurs d'électricité le projet d'électraquatic. Le travail est destiné à être présenté lors de la journée portes ouvertes de l'Athénée.

Le projet répond au but de faire la promotion du travail de la 3^e P électricité. Il s'agit pour les élèves d'apprendre et de faire comprendre ^{le projet} aux gens qui vont venir durant cette journée ouverte.

*

Nous avons commencé à partir du mois de décembre 1993, il s'agira de travailler en groupe pour réaliser le projet. Il consiste d'abord à préparer les plans qui conviennent le mieux. Puis nous achèterons les pièces, ensuite nous mettrons au point une maquette, pour la réaliser ^{concrètement}. La fin de ce projet est prévue pour la fin du mois de Mai.

Les scénarios et les plans seront d'abord présentés à la journée pédagogique de l'Athénée. Ensuite, nous pourrions peut être perfectionner. ^{Dans} le même temps, nous réalisons un petit dépliant.

8
d/ présentation du projet : l'électraquatic 8

17/1/2000

Les élèves de 3PElectricité de l'athénée royal de
Victore horta, ^{présentent} avec le professeur de Français et ^{deux professeurs} de
Electricité le projet d'électraquatic. Ce travail ^{est} ~~est~~
destiné à être présenté lors de la journée portes ouvertes
de l'Athénée.

Le projet répond au but de faire la promotion du travail de
la 3PElectricité. Il s'agit pour ^{ces} élèves de ~~se~~ d'apprendre à faire
comprendre ~~à~~ aux gens qui vont venir le jour de la journée ^{et de faire}
ouvertes ^{durant cette} Par ailleurs, il s'agit aussi de montrer que le niveau de professionnelle
est aussi capable de son travail

Le projet a commencé à partir du mois de décembre 1999, il s'agit de
travailler en groupe pour réaliser le projet. Il consiste d'abord à
préparer les plans qui concernent le mieux. Puis acheter les
pièces, ensuite mettre au point une maquette, pour le
réaliser concrètement. La durée de ce projet est prévue pour
la fin du mois de mars.

Les scénarios et les plans seront d'abord présentés à la
journée pédagogique de l'Athénée, 19 mars 2000. Ensuite, nous prévoyons
de perfectionner l'exposition. Par le même temps, nous réaliserons un
petit ~~petit~~ dipliant. Pour réaliser le ~~petit~~ dipliant et l'électraquatic
nous nous adresserons de l'aide des professeurs et de certains de l'union.

c")

C. JE PENSE À LA FORMULATION DE MON TEXTE

Je note ici toutes les phrases, les morceaux de phrase, les expressions qui me viennent à l'esprit au fur et à mesure que je prépare mon brouillon. Je verrai plus tard si je peux les utiliser dans mon texte, telles qu'elles sont là ou en les transformant un peu.

Les élèves de 3^{PF} de l'Athénée royal V.H.
réalise ensemble un projet qui se situe dans l'électrotechnique

le projet répond au but de faire la promotion du

travail des P.Élect.

B. JE PENSE À LA FORME DE MON TEXTE

→ Je mets de l'ordre dans mon contenu :

B 1. Pour introduire mon texte, je commence par : D'abord je me

présente (je précise le contexte du projet) le lieu, les personnes
qui le réalisent (ou se sont réalisés), le but du projet, comment on le travaille.
En quoi consiste le projet.

B 2. Dans le corps de mon texte, comment est-ce que je structure ? Je vais le

structurer en plusieurs paragraphes. Je le mets en ordre (introduction).
Je présente le projet, j'explique les ~~part~~ différentes parties.
Une ~~partie~~ partie que j'explique en détail. Le déroulement du
projet dans un ordre chronologique (à la fin).

B 3. Par quoi est-ce que je termine : Par une bonne conclusion

briève.

Fiche sur les stratégies d'écriture

Mon nom :

Pour rédiger la présentation de notre projet, je suis passé par plusieurs étapes. Je note ici ces étapes qui m'ont aidé à obtenir la version finale de la présentation du projet.

1. *J'ai lu d'autres textes.*
2. *J'ai cherché dans les textes leurs caractéristique → J'ai complété la grille de critères*
3. *J'ai répondu au question, J'ai écrit mon texte.*
4. *J'ai composé mon texte (échangé) avec mon voisin.*
5. *et j'ai évalué le texte de celui-ci.*