



Parcours individualisé de formation en lecture : réflexions sur l'organisation d'une expérience de cycle d'apprentissage, 1999-2003

Danièle Périsset Bagnoud,

Haute école pédagogique du Valais, Suisse

et l'équipe du degré élémentaire de Noës (Valais), année scolaire 2002-03 :

Hélène Barras, Dorothee Bender Chambovey, Anne-Marie Gard,

Corinne Locher, Pierre Vianin, Dominique Waser Eggs

Le centre scolaire de Noës (Valais) est un petit centre scolaire situé à la périphérie de la ville de Sierre. Hier centre villageois, cette école est aujourd'hui fréquentée par une majorité d'élèves issus de milieux migrants et défavorisés, et ceci en raison de la proximité de quelques grands immeubles à loyer modéré. A partir de 1998, un projet d'aide à l'apprentissage de la lecture démarre sous l'impulsion d'une enseignante, titulaire de la classe 2^{ème} primaire (2P) et de l'enseignant d'appui. Leur enthousiasme et leur envie de réaliser un dispositif concret d'aide à l'apprentissage de la lecture sont bientôt ralliés par les autres enseignantes du degré élémentaire, soit dès du début de l'école enfantine (1E, élèves de 4 ans) à la fin de la 2P.

Les notes de pratiques ci-après sont issues de textes rédigés par l'équipe enseignante. Elles présentent les réflexions qui ont accompagné la mise en place du projet, quelques procédures concrètes de réalisation ainsi que les résultats d'une première évaluation interne.

Penser et préparer le projet

Finalités et objectifs d'apprentissages au service du projet pédagogique

Dans les degrés du cycle moyen (3P à 6P), la lecture n'est plus spécifiquement travaillée en tant que discipline en soi mais est mise au service de l'ensemble des autres branches scolaires du programme. Partant de ce constat, l'objectif du projet pédagogique est de permettre aux élèves d'acquérir pour la fin de la 2P les compétences en lecture indispensables à leurs apprentissages futurs. Les finalités du projet sont alors définies : lutter contre l'échec scolaire ; développer le plaisir d'apprendre ; permettre à tous les élèves de développer des compétences fonctionnelles en lecture. Les deux premières finalités énoncées devraient découler de la dernière qui, elle, fait l'objet d'une transposition plus fine structurée en termes d'objectifs généraux d'apprentissage : 1) avoir travaillé la technique de la lecture ; 2) parvenir à lire un texte adapté ; 3) utiliser les ressources à sa portée (dictionnaire



pour les aspects structurés de la langue ; interprétation des contextes et décors du texte étudié pour saisir le sens ; etc.) ; 4) lire et comprendre différents types d'écrits ; 5) lire avec une certaine fluidité.

Six avenues à travailler en commun

Un nouveau travail de transposition permet l'identification des objectifs spécifiques pour six aspects constitutifs de la lecture. Ces aspects, que l'équipe pédagogique a estimés essentiels, donnent leur titre aux six chapitres (intitulés *avenues* selon la terminologie utilisée par le programme romand de mathématiques) dans lesquels sont systématiquement construits les dispositifs d'enseignement-apprentissage :

1. Lire et comprendre des *textes* de 20 à 30 phrases et donner l'idée principale de chaque paragraphe.
2. Utiliser le *décor* et le *contexte* de l'histoire pour comprendre ce qui est lu.
3. Comprendre et réaliser des *consignes* difficiles (plus de quatre informations).
4. Reconnaître et réaliser une *étude de texte* en respectant les trois points de la méthode donnée.
5. Reconnaître et nommer différents *types d'écrits* représentant divers moyens de communication : *histoire, mode d'emploi, poésie, marche à suivre, petite annonce, article, règlement de jeu, chanson, bande dessinée, catalogue, document, annuaire téléphonique, publicité, QCM, recette, horaire, lettre, table des matières*, etc.
6. Cultiver le *plaisir* de la lecture (lecture-plaisir).

Chaque chapitre (ou avenue) est travaillé en module suivi, plus ou moins compact et parallèlement dans chaque classe. Le travail proprement dit de transposition pragmatique et de mise en place des dispositifs d'enseignement-apprentissage adaptés à chaque classe est l'affaire des titulaires. Un soin particulier est mis pour assurer leur cohérence verticale entre les degrés. Un effort a encore été fourni pour unifier le vocabulaire utilisé, en particulier lors du travail systématique des consignes.

Pour chaque avenue et pour chaque degré, des grilles d'évaluation des apprentissages ont été construites, initialement destinées à être rassemblées dans un portfolio qui aurait suivi l'élève dans sa scolarité primaire. L'idée du portfolio a été abandonnée en raison de la lourdeur présumée du dispositif. Les grilles d'évaluation, lorsqu'elles ont été utilisées, ont finalement servi à constater les progrès de chacun, indiquant ainsi le niveau des élèves promus, en particulier celui de ceux qui se trouvaient en difficulté.

Cadre théorique : réflexions sur l'organisation des cycles d'apprentissage

Tout en identifiant les buts de ce projet de parcours individualisé de formation en lecture et en construisant peu à peu les moyens d'y parvenir, l'équipe pédagogique a mené en permanence une réflexion sur la philosophie fondant le projet né en partie de l'intuition et de la grande expérience professionnelle des enseignants concernés. L'équipe pédagogique a trouvé dans les propositions relatives aux cycles d'apprentissage un cadre théorique transversal pertinent, liant l'ensemble du dispositif, lui assurant une cohérence interne et un suivi réalisable. L'organisation de classes en cycles d'apprentissage n'étant pas courante dans la région, l'équipe enseignante s'est appuyée sur la littérature existante pour



s'approprier le concept et le mettre en œuvre dans son contexte régional spécifique. Elle s'est notamment référée à l'article de Philippe Perrenoud (1998) paru dans le journal professionnel *l'Éducateur*.

D'abord, l'équipe pédagogique a été d'accord d'élaborer le projet prioritairement pour les élèves en grande difficulté, mais aussi pour les élèves moyens, et d'amener tous les élèves à la réussite grâce à un travail concerté sur quatre ans, grâce à la différenciation pédagogique et au soin à apporter à l'aide aux élèves dits à risques.

Ceci étant posé, les propositions assurant que « les cycles d'apprentissage sont censés favoriser une pédagogie différenciée, fondée sur une évaluation formative », que leur « but est que tous les élèves atteignent les objectifs en fin de cursus, dans le même temps, mais au besoin par des chemins différents » et le long terme requis en termes de « planification didactique [...] sur plusieurs années » a confirmé l'équipe convaincue d'entrée que le respect des rythmes individuels est davantage réalisable sur quatre années plutôt que sur une seule.

Un autre aspect des cycles d'apprentissage a également permis un renouvellement important en matière de planification, puisque, selon Perrenoud, « un cycle d'apprentissage ne peut fonctionner que sur la base d'objectifs de fin de cycles ». L'identification des finalités du projet, puis ses objectifs généraux et enfin ses objectifs spécifiques dans un travail de concertation et de coordination verticale réellement nouveau a fait partie de cette étape de la constitution du cycle d'apprentissage, de même que la transposition pragmatique associant « aux objectifs noyaux un corpus substantiel de problèmes, de tâches ou de situations », soit la sélection des tâches individuelles et la rédaction des tests spécifiques permettant à l'enseignant d'évaluer immédiatement le niveau de compétence des élèves.

Perrenoud soutient encore la nécessité de « développer dans les cycles pluriannuels plusieurs dispositifs ambitieux de pédagogie différenciée et d'observation formative » : l'équipe pédagogique a affiné ses méthodes d'observation, notamment en construisant des grilles d'objectifs individuels, des tableaux de synthèse ainsi que des batteries de tests pour la fin du cycle élémentaire. Ont encore été organisées différentes modalités de pédagogie différenciée, par groupes de niveaux ou groupes de besoins à l'intérieur de la classe, en décloisonnant certaines activités et en alliant au projet les mesures d'appui pédagogique déjà en place. Pour ce faire, les groupes d'élèves pris en charge dans les différentes activités se sont faits et défaits selon les objectifs poursuivis, à l'intérieur du groupe-classe. Les élèves pris en charge en appui n'ont pas été définis *a priori*. L'objectif d'assurer la standardisation de la durée du cycle d'apprentissage, luttant contre le redoublement déguisé, est réaffirmée : l'apprentissage s'étend, pour chacun, sur quatre ans et les objectifs finaux seront atteints par tous à l'issue de cette période.

À relever que l'autonomie et le soutien inconditionnels accordés au projet par la Direction des écoles dont dépend l'équipe pédagogique a fortement aidé l'équipe à réaliser le projet en leur permettant, notamment, une organisation libre et responsable et en leur offrant un accompagnement adéquat pendant la première année de lancement du projet. Malheureusement, l'équipe n'est pas restée aussi stable qu'il était espéré en début de projet : départ à la retraite et déplacements ont nécessité l'intégration de nouvelles collègues et le recommencement de l'explicitation du projet, de ses finalités, des moyens mis et encore à mettre en œuvre.



Réaliser le projet : jalons chronologiques

Dès le début, trois décisions ont été prises et ont plus ou moins été réalisées : 1) expérimenter le projet durant quatre ans puis en tirer un bilan ; 2) réserver en début d'année une plage de 45 minutes dans la grille horaire pour les activités de décloisonnement ; 3) garder dans la mesure du possible la même équipe d'enseignantes et enseignants.

Plusieurs phases ont en outre marqué les débuts de la réalisation du projet. **La première phase** a consisté en une prise de contact entre l'ensemble des élèves et des enseignants par le biais de la *lecture-plaisir*. Chaque élève a eu un contact avec tous ses pairs ainsi qu'avec chaque enseignant et chaque salle de classe. Cette première phase de cinq semaines a montré la difficulté de percevoir ce que les élèves des autres niveaux étaient en mesure d'appréhender. La **deuxième phase** a permis de mieux connaître les niveaux de compétence atteints dans chaque degré ainsi que la matière à enseigner. Chaque enseignant a donc préparé, pour son degré, des leçons se rapportant aux objectifs intermédiaires énoncés plus haut. Un tournus dans les classes a été décidé et a permis à chaque enseignant de travailler avec une classe autre que la sienne. Chacun a ainsi pu élargir sa vision de l'apprentissage de la lecture au degré élémentaire. La **troisième phase** a amené l'équipe enseignante à envisager l'évolution de l'apprentissage de la lecture pour chaque domaine et chaque degré, dans un souci constant de verticalité et de continuité dans la progression des apprentissages. Chacun a donc établi, pour son degré, dans chaque module, des objectifs d'apprentissage qui ont été discutés en commun, puis a proposé les activités liées aux objectifs retenus.

Au quotidien, devant l'ampleur du travail et pour éviter l'épuisement des partenaires du projet, l'équipe enseignante a choisi une formule permettant de répondre aux besoins des élèves et de réaliser chacun un maximum d'expériences dans sa propre classe. En décloisonnement, ont été conservées les séances de *lecture-plaisir* à la fin de chaque module ainsi que des activités de lecture entre les classes. Selon le module, l'aide d'élèves lecteurs est requise pour mener un groupe dans les classes enfantines. L'équipe enseignante se réunit à l'issue de chaque module pour en faire le bilan et pour échanger sur les élèves en difficulté.

Prendre en compte spécifiquement les élèves en difficulté

Comme cela a été mentionné plus haut, la réflexion initiale sur les valeurs et les finalités du projet a mis d'emblée en évidence la question de la prise en charge des élèves en difficulté et la lutte contre l'échec scolaire. Les questions liées au respect des différences, à l'éducabilité, à l'accès à la culture pour tous ont guidé et soutenu en permanence la réflexion.

S'il a vite été évident que l'organisation du cycle d'apprentissage offrait un meilleur accompagnement des élèves en difficulté et que la différenciation et le décloisonnement permettaient de mieux répondre aux besoins de chacun, la nécessité d'une analyse plus pointue des problèmes posés par les élèves en difficulté est apparue assez rapidement. Les rencontres de bilan ont notamment permis aux enseignantes et à l'enseignant d'appui d'échanger sur les situations particulières et d'envisager des pistes de remédiation. Une instrumentation permettant d'évaluer les difficultés des élèves a été souhaitée et trois grilles d'analyse permettant cette évaluation diagnostique ont été construites :

- a) La première grille (annexe 1) permet d'évaluer les compétences en lecture de l'élève en difficulté en les situant sur un *continuum* allant des premières acquisitions effectuées en général en première enfantine déjà aux compétences lexiques de fin de 2P qui



permettent à l'élève de lire et comprendre des textes importants. Trois niveaux d'items sont identifiés, permettant ainsi d'identifier des objectifs intermédiaires d'apprentissage. Grâce à cette grille, les enseignants peuvent évaluer les acquisitions de l'élève et situer sa progression sur l'ensemble du cycle. Ils peuvent se rendre compte également du retard que prend l'élève par rapport aux objectifs attendus à la fin de chaque année scolaire, d'une part, et à la fin du cycle, d'autre part.

- b) Les difficultés rencontrées par un élève en lecture exigent, en principe, un travail de remédiation en lecture. Néanmoins, des difficultés plus globales se cristallisent parfois sur l'apprentissage de la lecture et nécessitent une approche évaluative beaucoup plus large. C'est pourquoi une grille permettant de mieux comprendre le comportement de l'élève a été élaborée (annexe 2). Cette grille aborde l'attitude de l'élève en classe et à l'extérieur de la classe. Si des difficultés importantes apparaissent dans cette évaluation, les objectifs de remédiation concerneront aussi bien les problèmes liés à la lecture que ceux mis en évidence par cette grille d'évaluation du comportement. L'équipe enseignante peut en effet imaginer sans peine qu'un élève timoré, qui ne participe pas à la vie de la classe ou qui manque totalement de confiance en lui, rencontre des difficultés dans ses apprentissages et notamment dans celui de la lecture.
- c) Le dernier instrument d'évaluation concerne l'attitude de l'élève face à la tâche (annexe 3). « Cette évaluation, trop souvent négligée à notre avis, permet de comprendre comment l'enfant travaille, réfléchit, aborde une tâche, évalue son propre travail, etc. La démarche est donc ici cognitive et métacognitive » (Vianin, 2001, p. 79). Si l'élève est en échec, l'équipe enseignante pense en effet que c'est très souvent parce qu'il ne maîtrise pas les procédures efficaces dans ses tâches. Les procédures, les stratégies, les processus mentaux, etc. que l'élève actualise face à la tâche sont analysées. Les trois phases de l'acte mental, analysées par Feuerstein (Debray 1989), ont inspiré l'élaboration de cette grille : *la phase de réception, la phase d'élaboration et la phase d'expression*. Pour Feuerstein, des difficultés peuvent apparaître à chacune de ces trois phases, c'est-à-dire quand l'élève reçoit un travail, quand il commence à l'exécuter ou quand il communique sa réponse. Par exemple, la *saisie des données* peut être perturbée par une perception vague, floue ou impulsive des informations. La *phase d'élaboration* peut se révéler déficiente parce que l'élève ne distingue pas les données pertinentes de celles qui ne le sont pas ou parce qu'il ne sait pas comparer des informations disponibles ou encore parce qu'il n'a pas planifié son comportement. Enfin, des difficultés peuvent se situer au niveau de la *communication des résultats*, l'élève exprimant une réponse qui n'est pas compréhensible pour autrui ou imprécise. Bien sûr, il existe la plupart du temps d'importantes interactions entre ces différents niveaux. Ce classement permet néanmoins d'effectuer une observation mieux ciblée des problèmes de l'élève et permet, lors de la remédiation, de circonscrire les difficultés et d'envisager une aide efficace.

Ces trois grilles permettent à l'équipe enseignante d'effectuer une analyse assez fine des difficultés de l'élève. Lors des bilans, la problématique de certains élèves a ainsi pu être approfondie et diverses stratégies de remédiation envisagées. L'équipe enseignante souhaite ainsi se sentir co-responsable de tous les élèves engagés dans le parcours de formation et réfléchir ensemble aux solutions à apporter aux difficultés perçues dès le début du cycle d'apprentissage.



Evaluer l'efficacité pédagogique du projet

L'apport d'un outil extérieur pour évaluer le projet

Dès la mise en place du projet en 1998, l'équipe enseignante a eu le souci de l'évaluation de son dispositif. Malheureusement, de son point de vue, les objectifs du plan d'étude cadre romand (GRAP) sont définis de manière ambiguë et peu précise, induisant des interprétations et des différences importantes entre classes. Indépendamment du projet, mais partageant le souci relatif à l'accompagnement des élèves en difficulté, une petite équipe d'enseignants spécialisés a défini des objectifs d'apprentissage de la lecture pour la fin de la 2P. Dans une procédure de validation globale, ces objectifs ont été soumis à l'approbation des enseignants spécialisés et à ceux des classes ordinaires de 2P de la Commune de Sierre. Une batterie d'évaluation des compétences en lecture des élèves de ce degré en a été tirée. Ces outils se sont révélés adaptés au projet et ont été très utiles dans la phase d'évaluation.

L'évaluation interne des compétences des élèves en lecture

Depuis 1998, les tests proposés dans le cadre communal sont également administrés aux élèves impliqués dans le dispositif pédagogique « parcours individualisé de formation à la lecture ». D'une manière que l'équipe pédagogique perçoit comme étant encourageante, les moyennes obtenues entre 1998 et 2002 par l'ensemble des élèves de 2P ayant bénéficié du dispositif pédagogique de Noës vont plutôt en s'améliorant, même s'il est trop tôt pour en tirer des conclusions définitives.

Autre indicateur d'un progrès réjouissant dans le domaine de la lecture : l'évolution des signalements en appui pédagogique. L'équipe avait estimé que le nombre de signalements pour des difficultés en lecture devrait diminuer dans le degré moyen (3P à 6P) si le travail effectué dans le degré élémentaire permettait effectivement d'améliorer les compétences en lecture de tous les élèves. Le nombre de signalements effectués en raison de déficits dans le domaine de la lecture a donc été comparé au nombre total de signalements en appui. Les résultats obtenus encouragent à poursuivre le projet : alors que les signalements en lecture correspondaient à plus de la moitié des signalements en 1994-1995, ils sont descendus au-dessous de 20% en 2001-2002.

L'équipe enseignante insiste sur le caractère non scientifique de ces résultats, mais elle se réjouit de la convergence des différents indices et espère que les dispositifs mis en place lors de cette expérience améliorent réellement globalement les compétences en lecture des élèves.

Conclusion

Le contexte d'organisation d'un projet de lecture élaboré dans ce centre scolaire périphérique a été présenté. Ce projet a pu naître et être réalisé grâce à la motivation des enseignantes et enseignant qui l'ont porté et développé, grâce à quelques apports extérieurs spécifiques, notamment ceux de la littérature (Crahay, 1996 ; Debray, 1989 ; Perrenoud, 1998 ; St-Laurent, 1995 ; Vianin, 2001), grâce au soutien du Directeur des écoles de Sierre et d'un enseignant universitaire qui a accompagné et soutenu l'équipe enseignante lors de la définition des buts et finalités du projet.



En conclusion, l'équipe enseignante insiste sur le fait que le dispositif présenté n'est ni un dispositif exemplaire ni un projet « clé en main », mais le résultat d'une démarche en constante évolution. Il s'agit d'un projet vivant, avec toutes ses imperfections et les modifications qui y sont constamment apportées. Ce dispositif correspond aux besoins spécifiques des élèves du centre scolaire dans lequel il a été mis sur pied. L'équipe est persuadée qu'une réflexion personnelle et de groupe doit précéder et accompagner toute mise en place d'une telle démarche : les recettes en pédagogie ne sont réussies que par ceux et celles qui les ont mitonnées.

Dernière remarque enfin, le dispositif présenté n'est pas aussi lourd qu'il n'y paraît *a priori*. Le seul pas qui compte dans la démarche est le premier. En effet, il s'agit de réunir les collègues du centre scolaire et de tenter de répondre à la question : « Comment pourrait-on travailler ensemble et mieux ? » Les instruments présentés ici sont tout simplement les réponses que l'équipe pédagogique a essayé d'apporter à cette question.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Debray, R. (1989). *Apprendre à penser – Le programme de R. Feuerstein*. Paris : Georg.

Perrenoud, Ph. (1998). Les cycles d'apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation. *Educateur-Magazine*, 14, 23-29.

St-Laurent, L. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Montréal : G. Morin.

Vianin, P. (2001). *Contre l'échec scolaire* Bruxelles : De Boeck.



Annexe 1 : Evaluation des compétences en lecture

Les items en caractères italiques correspondent aux acquisitions attendues en fin d'école enfantine. Le caractère gras correspond aux objectifs d'apprentissage de fin d'année fixés par la titulaire de 1P et la dernière partie de la grille aux objectifs fixés pour la 2P.

EVALUATION	-	-	+	++	+++	Commentaires
<i>Perçoit les phonèmes</i>						
<i>Identifie les phonèmes</i>						
<i>Localise les phonèmes</i>						
<i>Exécute une consigne orale simple</i>						
<i>Exécute une consigne orale demandant 3 actions consécutives</i>						
<i>Elabore une phrase comprenant sujet, verbe et suite de verbe</i>						
<i>Maîtrise le vocabulaire courant</i>						
<i>Répond à des questions orales après avoir entendu un texte (niveau 1E) lu par la M (relation explicite et textuelle)</i>						
<i>Répond à des questions orales après avoir entendu un texte (niveau 1E) lu par la M (relation implicite et textuelle)</i>						
<i>Idem – niveau 2E (relation explicite et textuelle)</i>						
<i>Idem – niveau 2E (relation implicite et textuelle)</i>						
<i>Peut reconnaître et nommer au moins 3 types d'écrits</i>						
<i>Met en correspondance les sons et les graphies</i>						
<i>Reconnaît globalement un mot</i>						
Lit et comprend un mot simple						
Lit et comprend tous les mots						
Lit et comprend une phrase simple						
Lit et comprend une phrase complexe						
Lit silencieusement une question et la comprend						
Lit une consigne et l'exécute – 1 info						
Peut reconnaître et nommer au moins 5 types d'écrits						
Lit et comprend un texte de 3 phrases						
Répond à des questions orales après avoir lu un texte (niveau 1P) (relation explicite et textuelle)						
Répond à des questions orales après avoir lu un texte (niveau 1P) (relation implicite et textuelle)						
Répond à des questions écrites après avoir lu un texte (niveau 1P) (relation explicite et textuelle)						
Répond à des questions écrites après avoir lu un texte (niveau 1P) (relation implicite et textuelle)						
Lit et comprend un texte de 10 phrases						
Lit une consigne et l'exécute – 3 infos						
Prend en compte les signes de ponctuation dans sa lecture						
Comprend un texte du livre de 2P						
Répond à des questions orales après avoir lu un texte (niveau 2P) (relation explicite et textuelle)						
Répond à des questions orales après avoir lu un texte						



(niveau 2P) (relation implicite et textuelle)					
Répond à des questions écrites après avoir lu un texte (niveau 2P) (relation explicite et textuelle)					
Répond à des questions écrites après avoir lu un texte (niveau 2P) (relation implicite et textuelle)					
Lit une consigne et l'exécute - plus de 3 infos					
Peut reconnaître et nommer tous les types d'écrits du livre de 2P					

Annexe 2 : Evaluation du comportement

	OK	KO	
EN CLASSE			COMMENTAIRES
Poli			
Participe activement			
Se confie volontiers			
Constant dans son attitude			
Dit aimer l'école, motivé			
Autonome et responsable			
En classe avec ses camarades			COMMENTAIRES
Intégré			
Respecte les règles de la classe			
Se montre sûr de lui			
En récréation			COMMENTAIRES
Joue en groupe			
Leader			
Reste toujours calme			



Annexe 3 : Evaluation de l'attitude face à la tâche

	OK	KO	COMMENTAIRES
AVANT L'EXERCICE			
Se montre curieux face à la nouveauté, relève des défis, ose prendre des risques			
Se prépare rapidement à entrer dans le travail			
Analyse la tâche avant d'agir			
Peut expliciter la consigne			
Peut dire si elle ou il a déjà réalisé une tâche semblable			
Peut expliciter ses compétences			
PENDANT L'EXERCICE			
Peut expliciter sa démarche			
Sait demander de l'aide si nécessaire			
Utilise une stratégie adaptée			
Travaille posément, concentré			
Travaille précisément, est organisé			
Travaille rapidement			
Peut expliciter le but à atteindre			
Parvient sans peine au bout de son travail			
Vérifie le résultat			
APRÈS L'EXERCICE			
Présente un travail soigné			
Est capable d'expliquer sa démarche et de justifier sa réponse			
Est capable de communiquer sa réponse par écrit			
S'inquiète de l'exactitude, de la qualité et de la justesse de son travail			
Peut évaluer la qualité de son travail			
Peut exprimer les difficultés rencontrées			
Est motivé par la réussite et les progrès accomplis (compétences développées)			
Envisage d'améliorer son efficacité lors du prochain travail			
Voit des situations semblables permettant d'utiliser sa nouvelle compétence (transfert)			