

Analyse contrastée des difficultés des élèves dans la rédaction d'une réponse au courrier des lecteurs, et de leur traitement en classe

**Joaquim Dolz, Jean-Paul Mabillard, Catherine Tobola
Couchepin et Yann Vuillet**

Dans le cadre de cet article, les auteurs s'efforcent de dégager une démarche méthodologique en vue d'analyser les problèmes d'écriture des élèves de l'école primaire en situation de difficulté, ainsi que les interventions didactiques des enseignants pour dépasser ces derniers. L'axe principal de la réflexion théorique concerne le traitement des problèmes d'écriture dans le cadre d'une didactique des genres de textes. Pour cette contribution, l'observation et la comparaison des productions écrites de trois élèves d'une classe de 4P qualifiés de «faibles» et de trois élèves qualifiés de «forts» par leur enseignant sur un genre textuel argumentatif particulier, «La réponse au courrier des lecteurs», permettra de décrire les capacités et les obstacles à ce niveau scolaire ainsi que les particularités qui caractérisent les textes des élèves en difficulté dans le domaine de l'expression écrite. L'étude se prolonge par une analyse des pratiques effectives d'enseignement à l'aide d'une séquence didactique. D'une part, les effets de ce type d'enseignement sur les apprentissages des élèves sont mis en évidence à la lumière des aspects formels et sémantiques du genre. D'autre part, cette étude de caractère exploratoire cherche à identifier la nature particulière des interventions et des gestes de régulation des enseignants en fonction des obstacles des élèves en difficulté.

Inscription de cette contribution dans la recherche en cours

Cette contribution présente une première exploration dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure financée par le Fond DORE. Le travail actuellement conduit se focalise sur les problèmes d'écriture rencontrés par des élèves de fin de quatrième année primaire dans le système scolaire valaisan. La question qui guide l'ensemble de la recherche est la suivante: quelles sont les difficultés particulières associées à la rédaction d'un genre de texte argumentatif que rencontrent les élèves en situation de difficulté dans le domaine de l'expression écrite?

Dans le cadre de cet article, les données d'une seule classe nous permettront de mettre à l'épreuve notre méthodologie de recherche. De ce point de vue, le travail présenté constitue une première exploration des productions écrites des élèves, avec un accent porté sur celles rédigées par les élèves éprouvant de la difficulté à l'écrit et celles rédigées par les élèves considérés comme à l'aise dans ce domaine. Parallèlement, il focalise son attention, sur des pratiques d'enseignement faisant partie de données plus importantes en cours d'analyse. La démarche méthodologique proposée comprend l'étude, avant et après la réalisation d'une séquence d'enseignement portant sur un genre argumentatif, «La réponse au courrier des lecteurs», de la totalité des productions écrites et des difficultés d'apprentissage des élèves fréquentant la classe choisie. Cette démarche permet d'analyser les effets de la séquence sur les apprentissages des élèves. Les principales transformations observées dans les capacités des apprenants sont ensuite contrastées avec la pratique de l'enseignant, notamment du point de vue de l'utilisation d'activités scolaires relatives aux progrès et aux obstacles constatés. Une attention particulière est accordée aux formes d'intervention, de régulation et de différenciation proposées aux élèves signalés par l'enseignant comme étant en difficulté.

A la suite des travaux conduits précédemment sur cette question (Dolz, 1996; Dolz, Mabillard, Nogué & Tobola Couchepin, 2007; Dolz, Mabillard & Tobola Couchepin, 2008), il s'agira de mieux comprendre les caractéristiques des productions écrites d'élèves de 4^e primaire par l'intermédiaire d'un dispositif d'analyse adapté à la fois au genre textuel argumentatif «La réponse au courrier des lecteurs» et à son enseignement.

Etat de la question

Les séquences didactiques: un outil d'enseignement

La recherche en didactique du français oriente son travail depuis plusieurs années sur l'ingénierie didactique qui se caractérise par la création de dispositifs d'enseignement associés à des projets d'écriture. De nombreux travaux ont été conduits sur les savoirs à enseigner et les outils didactiques relatifs à cet enseignement. Parmi ceux-ci, quelques-uns ont permis la théorisation et la caractérisation de genres textuels pour l'enseignement (Dolz & Schneuwly, 1996), d'autres ont contribué à la didactisation des genres textuels argumentatifs (Chartrand, 1993; Dolz & Pasquier, 1994 ; Schneuwly, 1988). La modélisation didactique des genres argumentatifs, développant les dimensions enseignables du genre, a favorisé l'élaboration de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression écrite et orale dans les différents niveaux de la scolarité obligatoire (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Ces séquences ont donné lieu à plusieurs expérimentations pour évaluer les effets de l'enseignement sur les capacités des apprenants (Dolz, 1995; Dolz & Schneuwly, 1999; Pasquier & Dolz, 1996; Wirthner, 2006).

La construction et l'expérimentation de séquences didactiques ont débouché sur de nouveaux développements. Ces derniers ont ainsi conduit à une conceptualisation de la place des outils d'enseignement dans la transformation des capacités langagières de l'apprenant et à l'analyse de la pertinence pour l'enseignement des dimensions de l'objet choisi. Ils ont également mis en évidence l'intérêt d'une étude sur ces outils: la manière dont ils sont adoptés et la façon dont ils sont susceptibles de modifier l'activité de travail de l'enseignant (De Pietro, Pfeifer Ryter, Wirthner, Béguin, Broi, Clément, Matei & Ross, 2009 ; Niedegger, Revaz & Wirthner, 1997). Enfin, la construction et l'expérimentation de ces séquences didactiques ont appelé une analyse des effets de leur mise en pratique sur les apprentissages des élèves (Dolz, 1995, 1996).

L'évaluation formative et les régulations de l'expression écrite

Le travail de l'expression écrite à travers des séquences didactiques nécessite la mise en place d'un dispositif d'évaluation formative. Selon les concepteurs, l'enseignant doit pouvoir analyser finement les productions initiales de ses élèves afin de construire et choisir les modules d'enseignement proposés par la séquence. L'évaluation formative, très présente dans le travail de l'expression écrite par séquences, vise l'amélioration des apprentissages et des conditions d'enseignement. C'est une prise d'information sur la manière dont un élève ou l'ensemble de la classe progresse à travers les activités scolaires proposées. Elle peut donc se dérouler avant ou pendant la période d'apprentissage. Les indications qu'elle fournit permettent d'adapter l'action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez les élèves (Allal, 1995). Elle a ainsi essentiellement une fonction de régulation et aide à articuler les moyens d'enseignement aux besoins des apprenants.

D'un point de vue didactique, l'évaluation formative doit permettre de recueillir des informations sur les conceptions (de la tâche, du contenu ainsi que de l'écriture) des élèves. Les apprentissages nouveaux doivent être mis en rapport avec les conceptions déjà existantes. Sur un plan affectif, l'utilisation fonctionnelle des connaissances de l'apprenant sera privilégiée. Pour recueillir l'information, les outils utilisés doivent être simples d'usage. Ils sont appelés à favoriser la dévolution didactique et l'autonomie des élèves. En ce qui concerne l'exploitation de l'information, une évaluation formative de départ, par exemple, permet à l'enseignant d'adapter sa démarche à une population bien précise. Cette évaluation devrait permettre à l'enseignant de répondre à la question «que faire?» (Bain & Schneuwly, 1993). Durant toute la phase de réalisation de la tâche, la forme interactive de l'évaluation cible les interventions sur des démarches inappropriées investies par certains élèves. En bref, il s'agit à ce niveau d'adapter les activités d'enseignement/apprentissage afin qu'un maximum d'élèves puisse atteindre la maîtrise des objectifs essentiels du programme.

Dans le cadre de l'enseignement par séquences, il est intéressant de se pencher

plus particulièrement sur les régulations externes (provenant de facteurs situés dans l'environnement matériel, social et culturel). En effet, nous nous intéressons à ce que l'enseignant propose aux élèves afin de susciter chez eux, au final, des régulations internes. A ce sujet, nous prendrons en compte deux distinctions conceptuelles relatives aux processus de régulation de l'apprentissage (Schneuwly et Bain, 1993; Allal, 2007). La première est en rapport avec le moment de la mise en œuvre de la régulation: 1. La régulation *on-line*, directement intégrée à l'activité qui se déroule contribue à la construction des connaissances en jeu; 2. La régulation différée permet aux apprentissages répartis dans le temps (par exemple, les séquences didactiques) de rester adéquats tout en gardant du sens. La seconde distinction retenue concerne différentes modalités: A. Les régulations interactives suscitées par les échanges avec l'enseignant, les autres élèves ou les outils proposés; B. Les régulations rétroactives; C. Les régulations proactives composées des projections vers de nouvelles activités, de nouveaux objectifs (orientation de l'action, différenciation des situations d'enseignement/apprentissage et des modes d'intervention en fonction des besoins des élèves). Ces différentes modalités peuvent constituer un cadre d'analyse des gestes de différenciation utilisés par les enseignants.

Les difficultés des élèves confrontés à la production écrite

Grâce aux travaux précédents sur le développement des capacités langagières, nous connaissons mieux les savoir-faire linguistiques et textuels impliqués dans la production écrite. Nous nous sommes également dirigés vers une conception plus large et ajustée de l'écrit et des écrits intermédiaires au service de la production. Les descriptions des textes produits et l'analyse des processus d'écriture contribuent, elles aussi, à identifier les fonctionnements et les dysfonctionnements textuels (Simard, 1992), comme par exemple, dans le cas de l'écriture d'un texte argumentatif: l'orientation maladroite des arguments, l'absence de pertinence ou de développement des arguments, etc. La prise en compte de l'évaluation formative des capacités et des erreurs des apprenants, à son tour, a joué un rôle pour repérer ces erreurs (Allal & Mottier Lopez, 2007; Rey, Carette, Defrance, & Kahne, 2003; Roegiers, 2004; Scallon, 2000, 2004). Nous disposons aujourd'hui d'une catégorisation des erreurs des apprenants permettant d'organiser un travail différencié avec les élèves en difficulté à travers des dispositifs et activités visant à remédier à ces difficultés. (Dolz, Gagnon & Toulou, 2007).

Questions de recherche et méthodologie

Les questions suivantes ont orienté notre travail:

1. Quels sont les capacités et les obstacles des élèves confrontés à la production d'un texte argumentatif «La réponse au courrier des lecteurs»? Quels sont les

obstacles communs à une classe de 4^e primaire? Quels sont les obstacles propres aux élèves en difficulté au niveau de l'expression écrite?

2. Quels sont les progrès directs et indirects constatés comme effet d'une séquence d'enseignement? Y a-t-il des différences entre les apprentissages des élèves en difficulté au niveau de l'expression écrite et les apprentissages de ceux considérés par l'enseignant comme des «bons élèves» dans ce domaine?
3. Comment l'enseignant utilise-t-il les moyens à disposition? Comment évalue-t-il la production initiale des élèves? Comment en tient-il compte dans la conduite de sa séquence? Comment évalue-t-il la progression? Dans quelle mesure tient-il compte des particularités des élèves dans les régulations en classe?

Dispositif et traitement des données

Afin de répondre à ces questions, nous débutons par l'analyse des productions initiales et finales d'un genre de texte «La réponse au courrier des lecteurs», rédigées par une des classes associées à notre recherche dans le cadre d'un enseignement par séquence. Cette première étape nous permet d'identifier les principaux problèmes d'écriture rencontrés par ces élèves de 4^e primaire lorsqu'ils se trouvent confrontés à un tel genre de texte. Par la suite, nous comparons les productions des trois élèves qualifiés de «faibles» et les productions de trois élèves qualifiés de «forts» par l'enseignant. La définition des élèves se fait sur la base du jugement global de ce dernier. Il est probable qu'un certain biais se soit involontairement glissé dans notre recherche au moment où nous avons annoncé à l'enseignant notre désir de récolter des données en lien avec les élèves faibles et forts au niveau de l'expression écrite. Des indices pouvant valider cette affirmation sont évoqués dans la suite de cet article.

La démarche du traitement des données s'inspire des grilles d'analyse existantes (Chartrand, 1995 ; Golder, 1996; Mas, Garcia-Debanc, Romian, Séguy, Taveron et Turco, 1991; Schneuwly 1988). Des critères pour distinguer les composantes de l'écriture sont définis en lien avec les opérations de la production textuelle. De plus, les erreurs d'écriture sont analysées en fonction de leur valeur didactique et en rapport avec leurs sources possibles (Dolz, Gagnon & Toulou, 2008; Simard, 1992). L'erreur est un indicateur du degré de maîtrise et définit l'écueil que l'apprenant scripteur doit dépasser.

Afin d'analyser et de comparer les productions initiales et finales des différents élèves, nous cherchons à mettre en évidence la présence ou l'absence de certains éléments textuels particuliers que peut convoquer la production d'une réponse au courrier des lecteurs. Les critères de notre grille reposent sur les aspects suivants (annexe 1): les procédés de contextualisation, la forme épistolaire, l'introduction, les développements de la phase argumentative, les procédés de textualisation et les organisateurs logico-argumentatifs. Nous ne retenons, dans cet article, que les

indicateurs spécifiques permettant de rendre visibles des contrastes relativement marqués, et à partir desquels il est possible de déduire les effets de la séquence sur les productions d'une réponse au courrier des lecteurs. Nous renonçons momentanément à prendre en compte les aspects transversaux comme l'orthographe et la syntaxe, et ce, pour concentrer notre approche sur les dimensions spécifiquement génériques de ces productions.

Dans le but de percevoir et d'analyser la pratique de l'enseignant, l'intégralité de la séquence d'enseignement a été filmée. Ce choix a rendu possible la construction du synopsis (Schneuwly & Dolz, à paraître) ainsi que de la macrostructure (annexe 2¹) de la séquence en question. Ces deux instruments favorisent la visualisation de l'objet enseigné et des activités choisies par l'enseignant pour accompagner les élèves dans la construction de compétences scripturales liées au genre de texte. Les activités associées aux progrès et aux obstacles d'écriture identifiés chez les apprenants en difficulté sont ensuite analysées du point de vue des interactions didactiques, avec une attention particulière accordée aux interventions de l'enseignant et aux régulations proposées.

À côté de l'analyse des pratiques enseignantes, un entretien avec l'enseignant en question a été réalisé et analysé à la lumière de trois axes: les différentes activités d'enseignement/apprentissage réalisées durant l'année scolaire dans le cadre de l'expression écrite; les formes et les outils d'évaluation utilisés par l'enseignant durant la séquence et lors des productions initiale et finale; la définition du profil des élèves éprouvant des difficultés en expression écrite (difficultés scolaires générales, langagières, voire affectives). L'enseignant a tenu également un journal de bord durant la séquence d'enseignement. Cet instrument nous renseigne à la fois sur le temps consacré à chaque séance et sur les activités réalisées, mais aussi sur le mode d'évaluation, les difficultés repérées et les régulations et différenciations proposées.

Analyse des résultats

Les transformations entre la production initiale et la production finale, sans distinction suivant le niveau des élèves

La tâche demandée aux élèves consiste à répondre à une lettre envoyée au courrier des lecteurs par un enfant fictif (prénomé *Jean*), lequel «*en a assez que (sa) maman l'accompagne tous les jours en voiture à l'école*». Jean fait part de son désir de s'y rendre à vélo, relaie l'interdiction opposée par ses parents, et demande finalement aux lecteurs s'il a raison ou tort, et comment convaincre ses parents.

Une vision d'ensemble des productions initiales et des productions finales (des trois élèves qualifiés de «faibles» et des trois autres dits «forts») suffit à observer une transformation importante de leur qualité. Les productions initiales se limitent généralement à une seule phrase – à trois dans le meilleur des cas –, tan-

dis que les productions finales s'avèrent toutes bien plus étoffées. Globalement, à travers les productions initiales, les élèves se limitent à donner leur avis, voire, à proposer une stratégie pour aider Jean – à l'exemple de F. (élève qualifié de «fort» par son enseignant) qui écrit: «*Tu as raison Jean tu es assez grand, demande à ton père de t'accompagner à pied, comme ça tu pourras faire du vélo et tes parents pourront te surveiller. Bonne Chance! F*». Lors de la production finale, en revanche, les élèves parviennent tous, entre autres, à organiser leur texte en parties, à prendre position, à formuler des arguments, ou encore à utiliser des organisateurs logico-argumentatifs à bon escient, comme en témoigne à nouveau la production finale du même F:

Cher Jean,

Je pense que tu as raison tu devrais insister pour que tes parents te disent oui. Voilà pourquoi: d'une part, tu n'es pas très loin de l'école. D'autre part, tu es en sécurité. Mais plus que tout, tu es assez grand. Donc, j'espère que tes parents vont se faire convaincre.
Salut F!

Pour décrire plus finement les effets vérifiables de la séquence didactique sur l'ensemble des élèves constituant les deux sous-groupes (donc, des élèves qualifiés de «faibles» et de «forts»), parmi l'ensemble des indicateurs retenus pour l'analyse, nous retenons ceux qui mettent en évidence des contrastes particulièrement marqués entre les productions initiales et finales des élèves. Au niveau des aspects renvoyant à la contextualisation, dans les lettres réponses des élèves, les références à la lettre source (celle de Jean) et les occurrences de prise en charge énonciative progressent de manière remarquable. En effet si, à l'intérieur de la production initiale des six élèves retenus, on dénombre un total de huit références à la lettre source (références renvoyant pêle-mêle à l'interdiction des parents, au vélo, à l'école, au chemin de l'école ou à la voiture), ces dernières passent à 18 dans les diverses productions finales. Concernant les références à la lettre source, la séquence didactique a donc un effet visiblement positif sur l'ensemble des productions des élèves. Du côté des occurrences de prise en charge énonciative cette fois, si les productions initiales en contiennent seulement trois (sous la forme de déictiques uniquement, une pour un élève «faible» et deux pour des élèves «forts»), sept occurrences apparaissent dans les productions finales (trois pour les «faibles» et quatre pour les «forts»). La progression est donc générale, et l'on peut en déduire que la séquence parvient à «niveler par le haut» les résultats de ces élèves.

Au niveau des paragraphes, bien qu'il soit parfois délicat d'établir avec certitude si telle ou telle phrase se terminant en bout de ligne constitue ou non un paragraphe volontaire, les exemples ne souffrant aucune discussion sont en nombre suffisant pour permettre d'établir que, de la production initiale à la production finale, les élèves acquièrent des connaissances quant à l'organisation d'une lettre

en parties. Alors que les productions initiales prenaient toutes la forme d'un seul paragraphe, les productions finales, quant à elles, en contiennent toutes au minimum trois, et au maximum six (avec généralement un paragraphe pour l'introduction, un par argument, et un final pour la conclusion). Cette nouvelle qualité des productions d'élèves est certes à mettre en parallèle avec le développement important des contenus thématiques dont témoignent leurs textes, mais ce développement n'explique pas tout, puisqu'il n'en demeure pas moins qu'aucune production finale ne s'offre à lire comme un bloc textuel unique.

Pour ce qui est de la phase introductive, les indicateurs que nous avons recherchés portent sur: la présence ou l'absence d'une reformulation de la controverse, qu'elle soit complète ou partielle; la présence ou l'absence d'une prise de position, qu'elle porte implicitement ou explicitement sur la question de Jean (alors reformulée); la présence ou l'absence d'une prise de position sur la controverse elle-même. De fait, les différents indicateurs retenus nous montrent que la séquence didactique n'a vraisemblablement pas eu d'effet notable sur l'ensemble des deux sous-groupes observés. Reste que nous approfondirons plus loin certaines différences cette fois tout à fait remarquables concernant la phase introductive, différences qui apparaissent à la comparaison des productions des élèves dits «faibles» et «forts».

Pour l'analyse de la phase argumentative des productions des élèves, nous avons tenté de différencier dans chaque texte les arguments personnels des arguments «copiés» ou clairement inspirés des exemples proposés par une fiche donnée par l'enseignant avant la première production, mais aussi les contre-arguments personnels des contre-arguments «copiés» ou inspirés. D'autre part, nous avons prêté attention à la hiérarchisation des arguments, ainsi qu'à leur possible étayage. Si l'on s'en tient aux arguments explicitement formulés, globalement, lors de la production initiale, les élèves ont produit un seul argument par texte, ce qui rend évidemment impossible toute considération quant à leur hiérarchisation. Au sein des productions initiales, toujours, nous pouvons observer cinq étayages d'arguments. Quand on soumet les productions finales aux mêmes critères d'observation, on constate une transformation généralisée de tous les textes. En effet, le nombre d'arguments augmente (de cinq à 17 au total), et dans cinq textes sur six, ces arguments se trouvent logiquement hiérarchisés. Par ailleurs, les arguments étayés passent pour leur part de cinq dans les productions initiales à 11 dans les productions finales. Des productions initiales aux productions finales, les organisateurs logico-argumentatifs augmentent encore (de 14 à 40): l'évolution générale de la phase argumentative des productions analysées ne fait ainsi aucun doute. Concernant la phase conclusive enfin, la séquence didactique a, là encore, un effet marqué pour tous les élèves. Lors des productions initiales, aucun texte n'en comporte, tandis que toutes les productions finales des élèves en sont pourvues.

Nous pouvons encore relever un effet quelque peu surprenant de la séquence didactique. Si, lors des productions initiales, nombreux étaient les élèves qui ten-

daient à prendre une position de médiateur entre les deux parties de la controverse, à l'exemple d'E. qui écrit: «*Cela dépend d'où tu habites, si tu habites proche de l'école je pense que tu peux y aller à vélo, mais si tu habites plus ou moins loin de l'école, il faudra voir avec tes parents*», cette tendance disparaît tout simplement des productions finales. La nécessité de produire des arguments dirigés semble ainsi prendre le pas sur une certaine finesse diplomatique spontanée.

Les particularités des élèves en difficulté

A partir des mêmes indicateurs, nous proposons maintenant une description différenciée des productions des élèves qualifiés a priori de «faibles» et de «forts» par leur enseignant. Une fois encore, nous ne pointons que les contrastes les plus marqués qui ressortent de nos analyses. Fait marquant, les productions initiales des élèves signalés comme «faibles» par leur enseignant contiennent trois références à la lettre source contre sept lors de la production finale, tandis que, du côté des élèves signalés comme «forts», ces références passent de cinq à 11. Certes, le corpus étudié implique que ces quantités soient traitées avec précaution. Il est tout de même possible de constater que, concernant cet aspect de la contextualisation, le niveau observé des élèves dits «faibles» au sortir de la séquence dépasse à peine celui des élèves dits «forts» au commencement de celle-ci.

A travers ces différents indicateurs, en tenant compte du fait que les productions initiales ne comportent généralement qu'une ou deux phrases en un seul bloc textuel, nous remarquons que seuls deux élèves qualifiés de «forts» reformulent partiellement la controverse lors de cet exercice, («*Tu as raison Jean tu es assez grand, demande à ton père de t'accompagner à pied, comme ça tu pourras faire du vélo et tes parents pourront te surveiller*» pour F et «*Jean tu as raison, car tu habites à côté du pub et c'est plus rapide qu'à pied*» pour D). A l'occasion de la production finale, l'un d'entre eux propose une reformulation complète de la problématique (D: «*Je pense que tes parents ont vraiment tort de t'empêcher d'aller à l'école à vélo.*»), et l'autre, partielle (F: «*Essaie de convaincre tes parents en leur disant: je suis grand maintenant mais je ferai quand même attention*»). En comparaison, aucun élève «faible» ne livre une reformulation de ce type dans la production initiale pas plus que dans la production finale.

Il apparaît que les élèves dits «faibles» privilégient la rédaction d'une réponse à la question de Jean «*Ai-je raison ou pas?*», question qu'ils ne prennent la peine de reformuler ni dans leur production initiale (B affirme: «*Jean t'as tort*»; C, elle, prend position pour Jean: «*Tu as raison*»; tandis que A, pour sa part, ne répond pas à la question de Jean), ni dans leur production finale (B: «*Je pense que tu as tort d'aller à l'école en vélo*»; C: «*Moi, je trouve que tu as raison de demander à tes parents*»; A: «*Je ne suis pas d'accord avec toi*»). Répondre à la question d'un seul protagoniste semble plus aisé pour ce sous-groupe d'élèves que de prendre en considération la plurivocité des voix que présuppose l'existence d'une controverse. En effet, si l'on s'en réfère aux indications concernant la reprise d'éléments de la lettre source (cf. *supra*), il apparaît qu'aucun des élèves «faibles» ne se réfère

de manière détaillée à l'interdiction des parents (à l'exemple de B qui introduit allusivement le topique de l'interdiction parentale dans sa phrase conclusive: «*Pour conclure, je pense qu'ils ont raison*») tandis que chacun des élèves dits «forts» en fait une mention précise (à l'exemple de D: «*Donc, je trouve que tes parents devraient renoncer à leur idée de t'empêcher d'aller à l'école à vélo*»).

En comparant les productions initiales des «faibles» et des «forts», il apparaît que les premières ne contiennent aucun argument «personnel», tandis que les élèves dits «forts», eux, ne reproduisent aucun argument précédemment vu en classe. Or, cette répartition se transforme profondément après le déroulement de la séquence didactique, puisque lors des productions finales, les élèves «faibles» produisent presque autant d'arguments «personnels» que les élèves «forts» (dans un rapport de six pour sept), tout en reproduisant chacun un argument vu précédemment dans une fiche d'exercice.

La comparaison des occurrences des organisateurs logico-argumentatifs utilisés par les élèves «faibles» et «forts» met en évidence que la séquence didactique parvient ici encore à rapprocher les résultats des deux sous-groupes. Ainsi, les élèves dits «faibles» passent de quatre à 18 organisateurs entre leurs productions initiale et finale, alors que les élèves dits «forts» utilisent 10 organisateurs dans leurs productions initiale, et 22 dans leurs productions finale.

L'approche par indicateurs nous a appris que, d'une manière très générale, les élèves qualifiés de «faibles» tendent à réagir implicitement à la question de Jean, tandis que les élèves dits «forts» se montrent à même de prendre position sur la controverse elle-même. En ceci, l'approche de ces derniers nous apparaît plus abstraite et générale, davantage «décentrée» que celle des premiers, qui, par ailleurs, tendent à respecter plus formellement (ou «scolairement», serions-nous tentés de dire) les codes du genre, codes avec lesquels ils se sont familiarisés à travers tout l'intertexte scolaire développé au cours du déroulement de la séquence didactique. Autrement dit, l'émergence de nouveaux savoirs chez les élèves «faibles» apparaît dépendre, plus que chez les élèves «forts», de phénomènes de «reprises» de l'intertexte antérieur. De même, les élèves «forts» nous semblent nourrir leurs productions avec des apports venus d'autres genres, comme ceux, par exemple, qui ménagent une place importante aux types de discours narratifs.

Analyse des pratiques d'enseignement

Entretien avec l'enseignant

Au travers de l'entretien avec l'enseignant, nous essayons de comprendre les choix didactiques en fonction de sa vision des capacités des élèves. L'enseignant interrogé a une vision particulièrement positive du travail par séquences. Il considère en effet les outils d'enseignement comme des documents «très clairs» et qui «permettent aux élèves de faire de grands progrès». Durant la séquence d'enseignement, tous les modules sont traversés. Les élèves produisent deux textes

(production initiale et finale). L'enseignant insiste sur le fait que les enfants écrivent peu durant la séquence. Lors de la production finale, ce qui est demandé aux enfants est parfaitement expliqué et, de ce fait, la grande majorité d'entre eux «ne rencontre pas de difficulté». Dès lors, afin de contrôler les acquisitions à long terme, l'enseignant demande systématiquement aux enfants d'écrire, plus tard dans le cours de l'année, deux autres textes tout en utilisant la même grille d'évaluation. L'enseignant consacre au minimum une période de 60 minutes par semaine au genre de texte étudié et cela sur huit semaines. Cette continuité permet, d'après lui, un bon suivi tout en ménageant la motivation des élèves.

Les productions initiales ne sont quasiment pas prises en compte pour piloter la séquence. L'enseignant les lit rapidement et les qualifie de «forcément relativement faibles» durant l'entretien. A partir de là, il ne les utilise pas pour effectuer des choix d'enseignement. Par contre, la production finale fait l'objet d'une évaluation plus fine. Les textes des élèves sont analysés à la lumière d'une grille d'évaluation critériée. Les critères sont issus de l'aide-mémoire construit avec les élèves durant la séquence. Les divers constats sont recopiés dans le cahier personnel de chaque élève, permettant d'institutionnaliser les éléments découverts lors du travail sur le genre.

Durant la production finale, chaque élève dispose des fiches d'activités réalisées durant la séquence et d'une grille reprenant tous les constats effectués. Une fois la production finale évaluée, aucune suite particulière n'est prévue pour les élèves en difficulté. Les enfants reçoivent une grille d'évaluation commentée individuellement par l'enseignant. De manière générale, l'évolution des apprentissages des élèves est jugée comme «très positive». L'enseignant considère toutefois qu'en début de séquence, les enfants ont produit bon nombre d'arguments lors des discussions orales. Par la suite, l'écrit les aurait «quelque peu inhibés». Il ne leur aurait pas permis de produire des «textes intéressants». Par contre, il se dit satisfait des progrès effectués, notamment du point de vue de la structure du texte. Il juge que l'évolution est «énorme» sans pour autant rentrer dans les détails. Malgré ce constat positif, l'enseignant reste prudent quant aux acquisitions sur le long terme.

De manière générale, afin de venir en aide aux élèves en difficulté, mis à part un étayage éventuel (enseignant-élève, élève-élève) l'enseignant ne prévoit pas de dispositif particulier. Cependant, pour l'élève rencontrant le plus de difficultés, un accompagnement plus serré est proposé: présence de l'enseignant, relance, pointage des éléments à prendre en compte dans l'aide-mémoire, contrôle de la compréhension des consignes et des critères d'évaluation (cf. ce qui a été évoqué ci-dessus comme un éventuel biais de la recherche).

Journal de bord et séquence

A partir du journal de bord et du synopsis de la séquence d'enseignement, nous avons réalisé la macrostructure (Schneuwly & Dolz, à paraître) synthétisant l'organisation de l'enseignement (voir annexe 2). Cet outil, sorte de schéma, permet

de hiérarchiser les contenus, les démarches et les activités scolaires réalisées. La macrostructure favorise le repérage rapide des principales focalisations sur les composantes de l'objet d'enseignement et des activités scolaires que les élèves ont menées.

Au premier niveau de la macrostructure, huit phases structurent l'enseignement: mise en situation autour d'une demande du courrier des lecteurs, production initiale d'une réponse adressée au courrier des lecteurs, définition du genre, construction de la notion d'argument, identification de la conclusion adaptée et de ses caractéristiques, prise en charge énonciative d'un argument, développement et hiérarchisation d'arguments, production finale. Chaque phase est organisée en parties et celles-ci comportent diverses activités scolaires, notamment lecture et analyse de textes, écriture simplifiée, exercices techniques sur la prise en charge énonciative des opinions et sur l'utilisation d'organisateur textuels:

- la première phase cherche à activer les connaissances des élèves sur l'écriture de textes argumentatifs et focalise ensuite le travail sur une demande du courrier des lecteurs (la lettre de Jean). Quatre activités scolaires sont proposées: contextualiser la demande de Jean, produire des arguments, identifier les caractéristiques générales d'une lettre au courrier des lecteurs, repérer des arguments contenus dans des lettres de réponses;
- la deuxième phase concerne la première production d'un texte argumentatif complet: «La réponse au courrier des lecteurs»;
- la troisième phase propose quatre activités scolaires d'analyse de réponses au courrier des lecteurs;
- la quatrième phase permet aux élèves de découvrir la notion d'argument, de la définir et d'identifier les arguments favorables ou défavorables à une thèse. Pour terminer, les élèves élaborent des constats liés aux cours précédents (les caractéristiques du genre, les types d'arguments);
- la cinquième phase est axée sur la recherche de la conclusion. Dans un premier temps, deux activités permettent l'observation et l'analyse de la pertinence des conclusions de lettres argumentatives. Par la suite, les organisateurs textuels introduisant une conclusion sont répertoriés. Un constat à ce sujet est proposé aux élèves. Finalement ils rédigent une conclusion (activité d'écriture simplifiée) pour leur propre texte en construction;
- la sixième phase procède de manière similaire mais sur la prise de position de l'argumentateur et sur les marques linguistiques de prise en charge énonciative (sept activités scolaires). Le mouvement des activités scolaires va de l'observation et de l'analyse des prises en charge énonciatives à la réalisation de constats. Les élèves sont incités à faire des choix stratégiques par rapport aux unités linguistiques analysées;
- la septième phase se concentre sur le choix et la hiérarchisation des arguments grâce à l'utilisation d'organisateur énumératifs et logico-argumentatifs (quatre activités et un constat);
- enfin la production finale commence par une série d'activités sur la révision d'un texte fictif (créé par l'enseignant) à partir de l'aide-mémoire

construit collectivement dans les phases précédentes. La séquence se termine par l'écriture d'un nouveau texte en partant de la production initiale.

L'analyse de la macrostructure de la séquence montre que le genre textuel est présenté grâce au travail sur un corpus de textes didactisés appartenant au même genre. Le nombre d'activités scolaires proposées aux élèves est très important (38). Les ateliers regroupant les activités scolaires décomposent les grandes caractéristiques du genre. Pour chaque atelier, l'enseignant va de l'analyse des textes à des activités d'écriture simplifiée grâce à l'élaboration de constats utilisés comme des aide-mémoires successifs. L'ensemble de ces constats seront repris lors de la production finale. Les unités linguistiques privilégiées sont les organisateurs textuels (travaillés pour introduire la conclusion et pour hiérarchiser les arguments). Un travail est également proposé sur les prises en charge énonciatives simples pour inscrire la position des argumentateurs.

L'examen de la macrostructure montre aussi que la séquence d'enseignement suit de manière relativement exhaustive une séquence didactique issue des moyens officiels d'enseignement de la Suisse romande (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). L'enseignant fait découvrir un maximum de composantes du genre sans nécessairement focaliser le travail sur une ou l'autre des composantes qui posent problème lors de la production initiale.

Analyse des interventions de l'enseignant

Un premier constat important se dégage de l'analyse des interactions didactiques: l'enseignant donne la parole ou sollicite souvent les six élèves de notre échantillon (cf. *dispositif et traitement des données*), en particulier A, considéré comme l'enfant ayant des difficultés majeures au niveau de l'expression écrite. Le tableau 1 ci-dessous synthétise à titre d'illustration les interventions de ces élèves lors de la première leçon en lien avec la rédaction d'une réponse au courrier des lecteurs. Il est représentatif de l'ensemble de la séquence d'enseignement.

Tableau 1: Interventions de l'enseignant selon les deux catégories d'élèves lors de la première leçon

	Elèves	Interventions sollicitées par l'enseignant	Interventions non sollicitées par l'enseignant	Pris à témoin par l'enseignant
Elèves signalés en difficulté	A	26	0	6
	B	10	1	1
	C	5	2	4
Elèves signalés comme des « bons élèves »	D	11	2	2
	E	3	1	1
	F	10	2	0

Les sollicitations et les échanges sont de nature différente. Le cas de A présente un certain nombre de particularités. Il intervient 26 fois durant le cours, davantage que n'importe quel élève de la classe, mais ne prend pas d'initiatives dans le cadre des activités scolaires collectives. Ses interventions sont toutes sollicitées par l'enseignant. A se retrouve de cette manière impliqué dans la dynamique du raisonnement.

Enseignant: d'accord c'est comme si A sans réfléchir disait à ses parents allez allez vous me laissez venir à vélo puis après tout à coup ils disent oui AH VA BIEN et puis quoi A (rires) tu vois de quoi je parle elle vient de lire le texte de Denis pourquoi Denis il a regretté↑

A: ben::

Enseignant: parce que ses parents l'ont laissé aller à vélo hein↑ A: oui oui

Enseignant: pourquoi il a regretté↑

A: ben: parce que: heu: il

Enseignant: ah t'as dormi un petit moment là

A: heu:: depuis j'ai préféré que maman m'accompagne en voiture à l'école

Enseignant: mais pourquoi↑ pourquoi il a regretté↑ B↑

B: parce qu'il y avait trop de montées

Voici un autre exemple qui montre comment l'enseignant incite A à argumenter et à participer à la construction du savoir.

Enseignant: quand même ouais ceux qui habitent trop proche gagnent pas tellement de temps parce qu'ils habitent proche ceux qui habitent plus loin gagnent sûrement un petit peu de temps A tu ne viens jamais à l'école à vélo↑

A: non

Enseignant: pourquoi chut

A: ça monte XX

Enseignant: donc c'est parce que c'est pénible mais t'en aurais envie sinon?

A: ouais

Enseignant: ouais ↑ parce que tu aimes bien faire du vélo donc toi c'est clairement parce que ça monte et puis que c'est pénible

A: aussi la descente j'ai peur de tomber en avant

*Enseignant: ah bon et puis la descente c'est dangereux aussi c'est vrai! bien↓
JE VOUS PARLE DE ça PARCE QUE// ON A un problème avec JEAN //*

Dans cinq cas, l'enseignant prend A à témoin pour mettre à l'épreuve, semble-t-il, sa qualité d'attention.

Enseignant: voilà il aura il aura eu quelques avis et ça veut pas dire que ah ben maintenant super c'est pas deux plus deux égale quatre il a pas une réponse voilà il faut faire comme ça d'accord A↑ il y a certains qui disent oui certains qui disent non et caetera mais peut être qu'après ça va lui donner des petites idées ok↓

L'enseignant vérifie de temps en temps si A comprend les consignes ou les textes lus. D, quant à lui, considéré de manière évidente comme le meilleur élève de la classe en expression écrite, intervient à deux reprises de sa propre initiative avec des apports pour contribuer à la dynamique des interventions en classe.

D. est par ailleurs pris à témoin par l'enseignant pour faire avancer les contenus développés.

Enseignant: que Jean a écrit cette lettre? c'est justement ce qu'a dit D on en sait rien mais c'est pas important de savoir si c'est vrai ou pas mais peut être que les gens qui ont fait les fiches ont peut être pris des vraies lettres dans un courrier comme si moi j'avais pris ici une vraie lettre d'enfant hein? sûrement ou ils ont peut être inventé j'en sais rien

Les gestes de régulation de l'enseignant sont souvent des gestes pour *vérifier la compréhension des consignes* et pour *guider de près l'avancement du travail des élèves*. Ces deux formes de régulation dans le dialogue introductif réalisé avec l'ensemble de la classe sont particulièrement fréquentes avec A. Cet élève est accompagné par l'enseignant dans chacune des activités scolaires réalisées, plus particulièrement dans les activités d'écriture individuelle. Ce n'est pas le cas pour les autres enfants de la classe auxquels l'enseignant dévolue la tâche, les accompagnant individuellement seulement de manière ponctuelle.

L'accompagnement lors de la production finale

La démarche de l'enseignant au long de la séquence consiste à élaborer pas à pas pour chaque module une série de constats avec l'ensemble des élèves de la classe. Les contenus ainsi institutionnalisés permettent la construction d'un aide-mémoire collectif négocié avec les élèves. Lors de la production finale, l'enseignant dévolue la tâche de révision et de réécriture aux élèves qui intègrent de manière personnelle dans leur texte les items de l'aide-mémoire. De toute évidence, cet outil externe montre son efficacité puisque tous les enfants progressent dans les différents domaines travaillés à travers la séquence: contextualisation de la situation, prise de position dans le débat, étayage avec une série d'arguments introduits par des organisateurs logico-argumentatifs et énumératifs et présence d'une conclusion finale.

Contrairement à la position adoptée avec les autres élèves de la classe, l'enseignant interagit régulièrement avec A. durant la production finale. A chaque fois que cet enfant se retrouve dans une situation de blocage, il lui propose des pistes, le questionne ou l'encourage à suivre à la lettre les différents items proposés par l'aide-mémoire. L'enseignant se montre particulièrement interventionniste avec cet élève, guidant pas à pas l'écriture de son texte, «se substituant» même, parfois, à la liste de constats à disposition lors de cette étape de la séquence. Ces interventions massives diminuent singulièrement le niveau d'autonomie déjà relativement faible de cet élève.

Conclusion

Les analyses réalisées montrent les caractéristiques de la production d'une lettre argumentative chez des élèves de 4P: absence de contextualisation par rapport au lieu social de production, réponse directe au destinataire premier et prise de position faiblement argumentée. L'obstacle initial est relativement partagé par tous les élèves de la classe: réponse directe à la question posée par la lettre source comme s'il s'agissait de la réponse à une question orale sans explicitation de la situation, ni explicitation du sujet de la controverse et sans un véritable étayage argumentatif.

Au niveau des différences évidentes que la recherche a pu pointer entre les productions initiales et finales des élèves qualifiés *a priori* de «faibles» par leur enseignant et celles des élèves qualifiés de «forts», il a été constaté que celles des premiers contiennent significativement moins de références générales à la lettre source dans leurs réponses que celles des seconds. Les élèves dits «faibles», à la différence des autres, ne parviennent pas à produire une reformulation, ne serait-ce que partielle, de la controverse. Par ailleurs, s'ils répondent volontiers à la question directe de Jean («*Ai-je raison ou pas?*») – sans la reformuler – ils peinent cependant à prendre en compte la diversité des voix parcourant la controverse. D'une manière plus générale encore, il peut être constaté que les productions des élèves dits «faibles» sont plus implicites que les autres, ne prennent pas position quant à la controverse elle-même, et tendent à reproduire des arguments vus en classe plutôt qu'à en inventer de nouveaux. L'émergence de nouveaux savoirs chez les élèves «faibles» apparaît ainsi dépendre, plus que chez les élèves «forts», de phénomènes de «reprises» de l'intertexte antérieur.

Les productions initiales ne sont pas analysées en détail par l'enseignant mais vues globalement et de manière indifférenciée. Ces différents textes, présentant des potentialités et des éléments particuliers, ne sont pas repris et régulés par l'enseignement. Ainsi la prise en considération des éléments de cohérence pragmatique et de fictionnalisation de la situation présents dans les productions initiales est abandonnée. Les aspects sémantiques des textes, difficiles à cerner avec une liste de composantes, ne sont pris en considération ni dans l'évaluation des productions initiales (traitées de manière intuitive, globale et indifférenciée), ni dans l'évaluation critériée des productions finales.

La séquence didactique s'avère néanmoins un levier de progrès pour tous les élèves de la classe et dépasse les attentes de l'enseignant. A la fin du travail, tous les élèves arrivent à mieux organiser leur texte selon le plan proposé (contextualisation, prise de position, étayage hiérarchisé en trois arguments marqués par des organisateurs énumératifs et conclusion). Les progrès des «bons élèves» vont au-delà de ce qui a été enseigné explicitement en classe.

L'analyse des pratiques montre que l'outil d'enseignement est suivi au pied de la lettre par l'enseignant. En l'absence d'une analyse critériée des besoins langagiers des élèves, l'enseignant ne fait pas vraiment un choix entre les activités

proposées. En revanche, il accorde une importance majeure à l'élaboration de constats après chacune des leçons, constats repris et négociés ultérieurement avec les élèves sous forme de liste de contrôle externe pour la production finale. Cette liste de contrôle sert d'aide-mémoire pour réviser la production initiale, améliorer la production finale et prouve son efficacité en tant qu'outil de régulation externe.

Étant donnée la complexité théorique des notions et des procédures de mise en texte en jeu (phénomènes de reprise des discours des protagonistes de la controverse, ou de prise en considération des acteurs de la situation sociale de référence correspondant à une réponse au courrier des lecteurs), l'analyse des opérations mobilisées par les élèves reste difficile pour l'enseignant. Il tend alors à se laisser guider par la vision générale de l'itinéraire de l'élève et non par une évaluation plus précise de ses productions. L'adaptation et la différenciation au début du travail ne concernent pas les composantes du texte concrètes mais des considérations générales sur les difficultés d'apprentissage scolaires. Prenant en considération l'élève qui présente un plus grand nombre de difficultés, l'enseignant fait certes un effort de différenciation. Le suivi de cet élève passe par une sollicitation constante, pour éviter qu'il ne perde le fil conducteur du travail collectif et pour vérifier systématiquement la compréhension des consignes ainsi que l'avancement dans les activités. Lors de la production finale, la différenciation se traduit par un guidage très rapproché de l'écriture. Au début de la séquence d'enseignement, cette différenciation se fait donc principalement suivant le profil psychologique général de l'élève. Au cours de la séquence, l'enseignant porte une attention particulière aux élèves en difficulté. À la fin de la séquence, la différenciation individuelle est orientée par l'aide-mémoire construit collectivement en classe en fonction des composantes de la planification du texte, mais au détriment d'une dévolution réelle de la tâche.

L'observation de la pratique enseignante met en évidence les avantages et inconvénients des différentes formes de différenciation. En termes de formation, elle fournit en même temps des indications sur les besoins relatifs aux composantes du genre, à l'évaluation des capacités langagières des élèves, à la reprise sélective des pistes données par le moyen à disposition et aux gestes professionnels de régulation.

Note

- 1 Plus exactement, parce que la macrostructure en question ne saurait tenir sur une seule page en demeurant lisible, il a été choisi d'en proposer une version alternative, synthétisée sous forme de liste.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (7e éd., pp. 130-156). Berne: Peter Lang.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7 - 24). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1993), *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 51 - 80). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Chartrand, S.-G. (1993). Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits. *Revue de l'Association canadienne en linguistique appliquée (ACLA)*, 15(1), 9-21.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- De Pietro, J.-F., Pfeifer Rytter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A. & Ross, E. (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement S'exprimer en français*. Neuchâtel: IRDP. Ce rapport est encore sous embargo jusqu'au feu vert de la CIIP/SR-TI.
- Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 137-169.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, 10, 227-251.
- Dolz, J., Mabillard, J.-P., Nogué, N. & Tobola Couchepin, C. (2007). Variété des positions discursives en fonction des genres textuels. L'exemple de l'argumentation. *Langage & Pratiques*, 37, 40-54.
- Dolz, J., Mabillard, J.-P. & Tobola Couchepin, C. (2008). Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif. In J. Dolz & S. Plane (Ed.) *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et l'écriture. Recherches sur les pratiques* (Dyptique, 13, pp. 43-66). Namur: PUN.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte, *Repères*, 10, 163-179.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, 15, 27-40.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1999). A la recherche du coupable. Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 91, 165-190.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français* (Vol. I, II, III et IV). Bruxelles: De Boeck & COROME.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation.
- Golder, C. (1996). *Le Développement des discours argumentatifs*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Mas, M., Garcia-Debanç, C., Romian, H., Séguy, A., Tauveron, C. & Turcot, G. (1991). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe?* Paris: IRNP.
- Nidegger, C., Revaz, N. & Wirthner, M. (1997). Apprendre à écrire par la séquence didac-

- tique: richesses et difficultés de la démarche. *Education et Recherche*, 19/1, 55-72.
- Pasquier, A. & Dolz, J. (1996). Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos, *Cultura y Educación*, 2, 31-41.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahne, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (à paraître). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Simard, C. (1992), L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In R. Ouellet & L. Savard (Ed.), *Pour favoriser la réussite scolaire* (pp. 276-294). Montréal: Editions Saint-Martin.
- Wirthner, M. (2006). *Les transformations des pratiques des enseignants par l'outil de l'enseignant. Observation de pratiques d'enseignement du résumé écrit de textes informatifs à l'école secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Mots clés: Production écrite, difficultés d'apprentissage, genre de texte, pratiques enseignantes, différenciation

Kontrastanalyse der Lern- und Schreibkompetenzen von Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit der Textgattung «Antwort auf einen Leserbrief»

Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Artikels bemühen sich die Autoren um die Herausarbeitung eines methodischen Ansatzes zur Analyse der Probleme von Primarschülerinnen und -schülern mit Schreibschwierigkeiten sowie der didaktischen Interventionen von Lehrpersonen zur Überwindung dieser Schwierigkeiten. Der Schwerpunkt der theoretischen Auseinandersetzung liegt auf der Behandlung von Schreibschwierigkeiten im Rahmen einer textgattungsspezifischen Didaktik. Für den vorliegenden Beitrag werden Beobachtungen und Vergleiche der Lehrperson zwischen schriftlichen Arbeiten von drei so genannten «schwachen» und drei so genannten «starken» Schülern einer 4. Klasse der Primarschulstufe anhand der spezifischen argumentativen Textgattung «Antwort auf Leserbriefe» als Grundlage für die Beschreibung der in dieser Schulstufe gegebenen fachlichen Kompetenzen sowie der Besonderheiten, welche die Texte von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im schriftlichen Ausdruck kennzeichnen, genutzt. In der Folge umfasst die Studie eine Analyse der – im Rahmen einer Unterrichts-

seinheit – effektiv angewandten Unterrichtspraktiken. Hier wird einerseits die Wirkung eines solchen Unterrichtstypus für das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Lichte der formalen und semantischen Gattungsaspekte aufgezeigt. Andererseits geht es den Autoren darum, anhand dieser Forschungsstudie das spezifische Wesen von Interventionen und Regulierungsmassnahmen durch Lehrpersonen in Abhängigkeit der Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu ermitteln.

Schlagworte: Schreiben, Lernschwierigkeiten, Textart, Unterrichtspraktiken, Differenzierung

Analisi contrastiva delle difficoltà nella stesura di una risposta alle «lettere dei lettori» e del loro trattamento in aula

Riassunto

In questo articolo, gli autori intendono giungere a un approccio metodologico in vista di analizzare i problemi di scrittura degli allievi della scuola primaria in situazione di difficoltà, e così anche gli interventi didattici degli insegnanti per superare questi ultimi. L'asse principale della riflessione teorica riguarda il trattamento dei problemi di scrittura nell'ambito di una didattica dei generi di testi. Per questo contributo, l'osservazione e la comparazione delle produzioni scritte di tre allievi di una classe di 4a elementare, qualificate da loro insegnante come "deboli" e di tre allievi qualificate come "forti" a proposito di un genere testuale argomentativo particolare, "la risposta alla posta dei lettori", permetterà di descrivere le capacità e gli ostacoli in questo livello di preparazione scolastica così come le particolarità che caratterizzano i testi degli allievi in difficoltà nel campo dell'espressione scritta. Lo studio scontinua tramite una analisi delle pratiche effettive d'insegnamento con una sequenza didattica. Da una parte, gli effetti di questo tipo d'insegnamento sugli apprendimenti degli allievi sono messi in evidenza alla luce degli aspetti formali e semantici del genere. D'altra parte, questo studio di carattere esplorativo cerca di identificare la natura particolare degli interventi e dei gesti di regolazione degli insegnanti in funzione degli ostacoli degli allievi in difficoltà.

Parole chiave: Produzione scritta, difficoltà d'apprendimento, genere di testo, pratiche insegnanti, differenziazione

Contrasted analysis of learners' difficulties in writing letters to the editor, and of their handling in class

Summary

In this article, the authors present two main objectives: to suggest a methodology to analyze the primary students' writing problems and to analyze the didactical interventions of the teachers to get past learners' difficulties. The main point of theoretical reflection involves the treatment of these writing difficulties as a didactic of different genres of text. The analysis involves the observation and comparison of written works by two groups of students in one 4th grade class: one group of three students is rated «weak» and the other group is «strong» for their ability to write a «letter to the editor,» an example of a specific textual genre. This first step will allow us to describe their strengths and weaknesses in written expression at this level of schooling. The article continues by analyzing effective teaching practices aided by a didactic sequence. On one hand, the effects of these teaching practices on the students' learning are shown by the formal and semantic aspects of the genre of writing. While on the other hand, this exploratory character study seeks to identify the particular nature of the teachers' interventions and regulating gestures as related to students' difficulties.

Key words: Written production, learners' difficulties, textual genre, teaching practices, differentiation

ANNEXE 1

<i>Contextualisation</i>		élève: X
Date, lieu		
Reprise controverse	complète	
	partielle	Réf. à la question
Lettre source	citée	
		interdiction des parents
		vélo
		école
		chemin d'école
	voiture	
M-é de l'énonciateur	nom	
	déictique	
	autre	
M-é / interpellation du d	nom	
	déictique	tutoiement
		vouvoiement
	autre	
M-é / évocation parents	nom	
	anaphore	
	autre	
M-é / impersonnelles	on (ou il)	
	enfant / enfants	
Modalisation		
<i>Forme / Introduction / Conclusion</i>		
Forme de la lettre	paragraphe(s) (nombre)	
	salutations	
Phase introductive	reformulation	complète
	controverse	partielle
	prise de position	sur question implicite
		sur question reconstruite
		sur la controverse
	autre	
Phase conclusive	en lien avec le texte qui précède	
	précédée d'un organisateur	
	redonne sa position	
	autre	
<i>Phase argumentative</i>		
Phase argumentative	présence de plusieurs arguments	
	dont	arguments personnels
		arguments copiés
		contre-arguments personnels
		contre-arguments copiés
	étayage (nombre d'arguments étayés)	
Autre: conseille / donne son intérêt personnel		
Autres problèmes hors contexte (non-orientés position, concl.)		
Textualisation	phrases graphiques	bien segmentées
		bien ponctuées
	concordance des temps	
Organisateurs	nombre	
	logico-argumentatif	
	autre...parce que, si...	

ANNEXE 2

MACROSTRUCTURE DE LA SÉQUENCE RÉPONSE AU COURRIER DES LECTEURS (RCL)

1. Mise en situation

- 1.1. Travail sur les représentations des élèves autour de la RCL (arguments et contextualisation).
 - Exemples d'activités en lien avec cet aspect (niveau 1.1.1 et suivants): énonciation d'arguments personnels en lien avec une situation proche de la réalité; repérage et discussion d'arguments dans des extraits de RCL; identification des caractéristiques d'une RCL...

2. Production initiale

- 2.1. Situation de communication de la production initiale
 - Exemples d'activités en lien avec cet aspect (niveau 2.1.1 et suivants): définition de la situation de communication; écriture d'une production initiale de RCL...

3. Définition du genre de texte RCL

- 3.1. Découverte de la notion d'argument et d'autres caractéristiques du genre de texte RCL
 - Exemples d'activités en lien avec cet aspect (niveau 3.1.1 et suivants): définition d'un argument; travail sur les notions d'auteur et de destinataire; attribution d'une intention à un auteur à partir du contenu de son texte...

4. Construction de la notion d'argument

- 4.1. Découverte de la notion d'argument à travers différentes activités
 - Exemples d'activités en lien avec cet aspect (niveau 4.1.1 et suivants): consolidation de la définition du terme argument; sélection dans une lettre de trois arguments favorables à une thèse; invention d'arguments défavorables à une thèse; distinction entre argument pour, argument contre et non-argument...
- 4.2. Elaboration d'un aide-mémoire contenant les constats déjà effectués aux cours précédents
 - Exemples d'activités en lien avec cet aspect (niveau 4.2.1 et suivants): définition de l'aide-mémoire; rédaction de constats en fonction du travail déjà effectué sur le genre de texte RCL

...

5. Identification de la conclusion adaptée à une RCL et de ses caractéristiques

- 5.1. Choix d'une conclusion
 - Une seule activité (5.1.1): choix d'une conclusion pour une lettre argumentative.
- 5.2. Repérage des caractéristiques d'une phase conclusive
 - Exemple d'activité en lien avec cet aspect (niveau 5.2.1 et suivants): rédaction d'un constat sur la phrase conclusive (aide-mémoire) en choisissant un organisateur adéquat...

6. Prise en charge énonciative d'un argument

- 6.1. Repérage de prises en charge énonciatives
 - Exemples d'activités en lien avec cet aspect (niveau 6.1.1 et suivants): repérage dans des lettres d'unités linguistiques marquant l'accord ou le désaccord avec la position du destinataire; repérage de l'intensité d'une prise de position; inscription de constats dans l'aide-mémoire...
- 6.2. Rédaction d'arguments contenant une prise en charge énonciative
 - Une seule activité (6.2.1): écriture d'une phrase marquant un désaccord avec une opinion.

7. Arguments

- 7.1. Hiérarchisation des arguments
 - Exemples d'activités en lien avec cet aspect (niveau 7.1.1 et suivants): hiérarchisation des arguments à l'aide d'organiseurs; identification et classement d'organiseurs logico-argumentatifs...

8. Production finale

- 8.1. Évaluation et amélioration d'un texte
 - Exemples d'activités en lien avec cet aspect (niveau 8.1.1 et suivants): rappel des constats effectués; évaluation collective d'une RCL; réécriture de la lettre évaluée...
- 8.2. Rédaction de sa RCL (production finale)
 - Exemples d'activités en lien avec cet aspect (niveau 8.2.1 et suivants): reformulation des caractéristiques d'une RCL; commentaires sur l'aide-mémoire; écriture d'une production finale (révision production initiale)...