



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des sciences de l'éducation

Sous la direction du Professeur Joaquim DOLZ

**PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION
DU TEXTE ARGUMENTATIF
ET CAPACITÉS SCRIPTURALES DES ÉLÈVES**

THÈSE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en sciences de l'éducation

par

Catherine TOBOLA COUCHEPIN

de

Martigny

Thèse No 663

GENEVE

Janvier 2017

*À Aurélia, Nicolas, Quentin et Hadrien,
À Gaspard,
À mes parents,*

*Sans leur patience, leur tendresse et leur amour, cette aventure
n'aurait pas pu prendre Vie.*

*A toutes celles et ceux qui
m'ont donné du courage et de la force.*

REMERCIEMENTS

Au moment d'écrire ces quelques lignes, arrivée au bout de ce long travail de recherche, je regarde avec une certaine nostalgie le parcours qui m'a menée jusqu'ici. Ce parcours est certes intellectuel, mais il est surtout humain. J'ai beaucoup appris et énormément reçu de toutes les personnes qui m'ont accompagnée de façon intensive et continue ou simplement ponctuelle.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude au Professeur Joaquim Dolz, mon directeur de thèse. Il m'a fait la joie de me soutenir durant cette longue aventure. Malgré ses nombreuses activités, il a réussi à se rendre disponible avec la bienveillance qui le caractérise. Ses conseils didactiques, ses traits de génie au niveau de la recherche et ses conseils personnels tout au long de ce travail m'ont été très utiles et m'ont beaucoup touchée. À la fin de cette aventure, je ressors enrichie intellectuellement mais également humainement. Merci.

J'exprime ma reconnaissance aux Professeurs qui ont accepté de composer ma commission et mon jury de thèse. Leur enthousiasme me touche beaucoup. Je remercie Lucie Mottier Lopez pour l'honneur qu'elle m'a fait de relire mon travail et de l'éclairer par ses précieux conseils et ses remarques toujours constructives et bienveillantes. Je lui suis très reconnaissante du temps qu'elle m'a consacré et des apports théoriques qu'elle m'a apportés. J'exprime ma reconnaissance à Claude Simard qui a eu la bonté de relire l'intégralité de mon texte depuis l'autre côté de l'Atlantique. L'intérêt qu'il a manifesté et les conseils qu'il m'a donnés m'ont stimulée et permis d'avancer dans la rédaction et la finalisation de ce travail. Je tiens également à remercier Bernard Schnewly qui a suivi l'évolution de cette recherche en posant des questions toujours pointues et suscitant des réflexions lors des présentations « graféennes ».

Je remercie du fond du cœur l'équipe du Fonds national DORE composée de Jean-Paul Mabillard – précieux pilier de l'équipe DORE –, Yann Vuillet, Carla Silva-Hardmeyer, Verónica Sánchez Abchi et Chloé Gabatuler autour de Joaquim Dolz. Ces chercheurs motivés et stimulants sont devenus des amis avec lesquels j'ai découvert les joies et parfois les angoisses de la recherche. Je les associe pleinement à ce travail. Sans leur intelligence, leur ténacité, leur professionnalisme et leur humour, cette thèse n'aurait pas pu voir le jour.

Ma gratitude va également aux membres du GRAFE qui parviennent toujours à motiver les doctorants par des questions riches et stimulantes lors des journées de travail qui nous réunissent.

Cette recherche a bénéficié d'un support technique très apprécié. Je tiens à remercier Elisabeth Issaieva, Paul Ruppen et Philippe Wanlin qui m'ont conseillée quant aux choix de traitements statistiques et à leur réalisation. Leur accompagnement dans la lecture des résultats statistiques m'a été d'une grande aide. Je les remercie pour leurs apports et leur patience. Toute ma gratitude va également à Claire Palandella et Fabienne Huber Vulliet pour une partie des transcriptions ; Laure Coutaz, Jean-Paul Mabillard, Laura Mariéthoz et Yann Vuillet pour le captage vidéo dans certaines classes.

J'exprime ma reconnaissance aux personnes qui ont eu la gentillesse de relire des parties de ce travail en posant un regard exigeant et bienveillant. Dans l'ordre alphabétique, merci à Sandrine Aeby Daghé, Dominique Després, Ariane Fellay, Alexia Forget, Stéphanie Geiser, Jean-Paul Mabillard, Carla Silva-Hardmeyer, Ismaïl Mili, Caroline Rudaz, Verónica Sánchez Abchi, Delphine Stalder, Marc Surian, Agathe Tobola Dreyfuss, Barbara Tobola, Thomas Tobola, Karolann Veyseyre et Sandrine Viglino.

Mes remerciements sont adressés aux cinq enseignants et à leurs élèves. Ils ont eu la gentillesse d'ouvrir leur classe avec amitié et professionnalisme. C'était un plaisir de travailler avec eux.

Je remercie également la Haute Ecole Pédagogique du Valais pour l'impulsion de départ.

Au moment de clore ce chapitre de ma vie, je mesure tout le chemin parcouru. Je remercie du fond du cœur les personnes qui me sont chères et qui ont toujours cru en moi.

Merci à Emilia qui a veillé à la bonne marche de notre foyer lorsque ma tête était ailleurs.

Merci à Brigitte et Pascal pour la mansarde occupée au début de mes recherches, pour les encouragements et les petites attentions qui ont coloré tout mon parcours.

Merci à mes plus proches amies Sandrine, Cécilia, Ariane, Sophie, Corinne pour les discussions, messages et visites même nocturnes. Merci à tous mes amis et mes collègues qui ont su m'encourager simplement et sûrement.

Merci à mes sœurs Agathe et Barbara, à mon frère Thomas et à leurs familles. Ce sont les arbres sur lesquels je peux m'appuyer sereinement et autour desquels je me ressource.

Merci à mes parents, profondément confiants et toujours si précieux. Depuis mon enfance, ils ont nourri la personne que je suis. Sans leur soutien affectueux et paisible, sans leur bienveillance auprès de mes enfants, je n'aurais jamais commencé et fini ce travail.

En parallèle à cette recherche, ma famille s'est construite et s'est agrandie. La majorité de mes enfants n'a connu qu'une maman thésarde ! Leur amour et leur patience débordent de ces lignes.

Merci à Hadrien de m'accueillir toujours avec des cris de joie et de bonheur.

Merci à Quentin pour ses « bisous du courage » qui m'accompagnent tous les jours.

Merci à Nicolas pour ses étreintes que je garde précieusement tels des colliers autour de mon cou.

Merci à Aurélia, ma veilleuse de nuit, qui me rappelle à mes heures de sommeil et veille avec douceur et autorité sur mes nuits blanches.

Et bien entendu, merci à Gaspard, mon mari, pour son amour, son soutien et sa patience. L'ouvrage a été abandonné 50 fois et repris une 51^{ième} fois. Cette différence minimale dans l'unité a un poids immense sur la finalité. Je la lui dois. Merci mon Gasp !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	17
PREMIÈRE PARTIE	27
CHAPITRE I	29
Le travail par genres de textes et la notion d'argumentation	29
1. La perspective communicative de l'enseignement et de l'apprentissage du français	31
2. Le genre : passage d'un classement à un outil d'enseignement et d'apprentissage	36
2.1 Quelle définition pour le genre et plus particulièrement, pour la réponse au courrier des lecteurs ?	37
2.2 L'héritage de Bakhtine/Volochinov	40
2.3 Les genres au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue	43
3. Le genre de texte argumentatif	45
3.1 La notion d'argumentation	45
3.2 Didactique d'un genre argumentatif	48
4. Synthèse du chapitre	58
CHAPITRE II	59
L'évaluation et l'expression écrite : un geste de l'enseignant	59
1. Les gestes didactiques	59
2. L'évaluation de l'expression écrite	65
2.1 Quelques éléments historiques sur l'évaluation au service des apprentissages des élèves	65
2.2 L'évaluation formative	66
3. Les régulations	70
3.1 La régulation externe du dispositif	74
3.2 La régulation interactive ou le processus d'étayage	77
4. Synthèse du chapitre	85
CHAPITRE III	87
Les difficultés d'apprentissage en expression écrite	87

1.	Erreur, faute, dysfonctionnement ?	89
2.	Les obstacles	90
	2.1 Obstacles épistémologiques	91
	2.2 Obstacles ontogénétiques	93
	2.3 Obstacles didactiques, manifestation des empêchements didactiques	94
3.	De l'importance des mots pour franchir les obstacles	96
4.	Synthèse du chapitre	96

DEUXIÈME PARTIE99

CHAPITRE IV.101

Méthodologie et questions de recherche.....101

1.	Questions de recherche et hypothèses de travail.....	101
2.	Contexte de recherche et données recueillies.....	105
	2.1 Echantillon	105
	2.2 Recueil et traitement des données	107
3.	Une analyse multifocale et descriptive	113
	3.1 Les outils d'analyse construits et utilisés	116
4.	Synthèse de la partie méthodologique.....	126

CHAPITRE V129

Présentation de la séquence et analyse *a priori*.....129

1.	La mise en situation de la RCL	130
2.	La production initiale : réponse à une lettre source	131
3.	Le travail par modules.....	139
	3.1 Module 1	142
	3.2 Module 2	146
	3.3 Modules 3 et 4.....	147
	3.4 Module 5	147
	3.5 Module 6	149
4.	La production finale	150
5.	Synthèse de la partie.....	151

TROISIÈME PARTIE.....	153
CHAPITRE VI.	155
Analyse des textes : les capacités des élèves	155
1. Capacités initiales des élèves	157
2. Evolution générale des productions écrites des élèves	160
3. Progression des élèves quant aux dimensions du genre de texte	166
4. Progression spécifique de chaque dimension du genre de texte	171
4.1 Situation de communication.....	171
4.2 Macroplanification	178
4.3 Microplanification.....	184
4.4 Textualisation.....	192
5. Dimensions transversales	203
6. Synthèse des principaux résultats et hypothèses quant aux progressions	206
7. Quelques exemples de textes	208
8. Synthèse du chapitre	212
CHAPITRE VII.....	221
Analyse du déploiement de la séquence d'enseignement et des gestes des enseignants .221	
1. Déploiement de la séquence d'enseignement-apprentissage	224
1.1 Déroulement	224
1.2 Déploiement de l'objet.....	226
1.3 Formes de travail liées aux controverses traitées	229
1.4 Synthèse	231
2. Evaluation formelle des enseignants : productions initiale et finale, grille d'évaluation	234
2.1 Les PI : consignes, travail collectif, évaluation	235
2.2 Le travail collectif sur les productions initiales	237
2.3 L'évaluation des productions initiales par les enseignants	240
2.4 Les grilles d'évaluation critériées	242
2.5 Réviser ou écrire à nouveau : les consignes de la PF.....	245
2.6 Constats des progrès des élèves et suite à donner	247
2.7 Synthèse	248
3. Construction de supports d'enseignement et utilisation d'outils pour l'apprentissage....	251

3.1	Activation de la mémoire didactique et institutionnalisation.....	252
3.2	Aide-mémoire	253
3.3	Liste de vérification.....	254
3.4	Synthèse	255
4.	Engager les élèves dans le processus d'apprentissage	259
4.1	Engagement dans l'évaluation des productions	260
4.2	Engagement dans la rédaction d'un aide-mémoire	262
4.3	Engagement dans la rédaction de la grille d'évaluation finale	263
4.4	Synthèse	265

CHAPITRE VIII.271

Les gestes de régulation pour dépasser les obstacles d'apprentissage271

1.	Les obstacles identifiés dans le verbatim	275
1.1	Sur la trace des obstacles.....	277
1.2	Les occurrences d'obstacles épistémologiques	280
1.3	Les occurrences d'obstacles didactiques.....	287
2.	Les empêchements à l'origine des obstacles didactiques	288
2.1	Les moyens comme sources d'empêchements.....	289
2.2	Les enseignants comme sources d'empêchements	290
3.	Les régulations interactives.....	293
3.1	Les régulations de validation et de reformulation.....	295
3.2	Les explications et démonstrations	299
3.3	Les régulations par questionnement.....	305
3.4	Les régulations de débat interactif	309
3.5	Les régulations dysfonctionnelles, une contribution aux empêchements	315
3.6	Les problématisations ou l'anticipation des obstacles	316
4.	Synthèse	319
4.1	Les différentes fonctions des régulations interactives identifiées.....	320
4.2	Les liens entre régulations et dimensions de l'objet d'apprentissage	322
4.3	Les régulations interactives selon les cinq enseignants	323

CHAPITRE IX.327

Analyse des prédicteurs des gains d'apprentissage des élèves327

1.	Influence des régulations interactives	330
1.1	Analyse descriptive	330
1.2	Analyse par corrélations.....	333
1.3	Analyses par régressions linéaires	335
2.	Influence des autres variables	337
2.1	Analyses descriptives des gestes de l'enseignant associés aux gains d'apprentissage.....	338

2.2 Analyse descriptive des obstacles et empêchements associés aux gains d'apprentissage.....	341
2.3 Analyse par corrélations.....	344
2.4 Analyses par régressions linéaires	346
3. Modèles explicatifs intégrant toutes les variables significatives	348
4. Synthèse	349
 CHAPITRE X.....	353
Etude de cas de deux enseignants contrastés : Gaspard et Hadrien	353
1. Gaspard : action des élèves, relances de l'enseignant.....	354
1.1 Une école en ville, un enseignant expérimenté.....	354
1.2 Vision globale sur l'ensemble de la séquence.....	354
1.3 Les trois groupes d'activités retenus	357
1.4 Les élèves en difficulté.....	362
1.5 La grille d'évaluation critériée : un outil au service de la production	364
1.6 Les gestes et l'agir didactique de Gaspard	364
2. Hadrien : anticiper les obstacles et réguler par une mise en dialogue des élèves	366
2.1 Une école en milieu rural, un enseignant expérimenté	366
2.2 Vision globale sur l'ensemble de la séquence.....	367
2.3 Les trois groupes d'activités retenus	368
2.4 Les élèves en difficulté.....	375
2.5 La grille d'évaluation critériée	376
2.6 Les gestes et l'agir didactique d'Hadrien.....	376
3. Synthèse	379
 CONCLUSIONS FINALES	383
1. Résultats et thèses relatifs aux capacités et difficultés des élèves	383
1.1 La validité de l'objet d'apprentissage sélectionné	383
1.2 Des progressions similaires mais parallèles	385
1.3 Des différences significatives selon les classes	386
1.4 Les séquences d'enseignement, un outil pour l'enseignant	387
2. Résultats et thèses relatifs aux évaluations et régulations des enseignants.....	387
2.1 L'évaluation formelle des productions écrites des élèves.....	388
2.2 Les évaluations et leurs influences sur les gestes de l'enseignant	389
2.3 L'évaluation informelle et les régulations : trois profils différents.....	392
3. Résultats et thèses relatifs aux corrélations entre gains d'apprentissage et évaluations, régulations et gestes	394
4. Résultats et thèses relatifs aux régularités et aux principes d'organisation	396

5.	Réflexions pour la formation des enseignants	401
6.	Rappel des quelques résultats et perspectives de recherche y relatives	403
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		407
TABLE DES FIGURES		421
TABLE DES TABLEAUX		425
ANNEXES		429

TABLE DES ABRÉVIATIONS

CIIP	Conférence intercantonale de l’instruction publique
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique
6H	6 ^{ième} Harmos, classe du 6 ^{ième} degré de l’école obligatoire (élèves de 9-10 ans)
PER	Plan d’études romand
RCL	Réponse au courrier des lecteurs
LS	Lettre source
Élèves AD	Élèves considérés par leur enseignant comme présentant des difficultés d’apprentissage en production écrite
Élèves SD	Élèves considérés par leur enseignant comme sans difficulté au niveau de l’apprentissage de la production écrite
PI	Production initiale
PF	Production finale
E	Enseignant
Él ou éls	Élève ou élèves
MPCE	Marques de prise en charge énonciative

CODE DES EXTRAITS ISSUS DES DONNÉES

L'insertion d'extraits issus de nos données permet d'illustrer nos propos en leur donnant de l'ampleur. Nous choisissons des polices d'écriture différentes. Pour le confort du lecteur, elles sont présentées ci-dessous.

Extraits	Polices d'écriture et ponctuation
Extraits de transcriptions des séquences filmées.	Courrier New, 10 Pas de ponctuation mais respect des conventions de transcription.
<i>Extraits de transcriptions d'entretiens avec les enseignants.</i>	<i>Calibri italique, 11, italique</i> <i>Ponctuation du chercheur.</i>
Extraits des journaux de bord.	Arial, 10 Ponctuation de l'enseignant
<i>Extraits des textes des élèves</i>	<i>Times New Roman, 12, italique</i> <i>Ponctuation et orthographe de l'élève</i>

INTRODUCTION

L'enseignement-apprentissage de la production d'un genre de texte argumentatif avec de jeunes élèves représente un défi important à plusieurs titres :

- C'est tout d'abord un défi lié à la complexité de l'objet d'apprentissage. Il nécessite la prise en considération d'une situation de communication particulière, la compréhension d'une controverse, la prise de position personnelle, la recherche et la verbalisation d'arguments, l'usage d'un lexique spécifique et la gestion de toutes les composantes du texte à écrire avec toutes les difficultés que cela comporte au niveau de la gestion syntaxique et orthographique.
- C'est ensuite un défi pour l'enseignant puisqu'il ne dispose que d'un temps didactique limité et, qui plus est, en étant confronté à des élèves aux capacités parfois très différentes. Pour ce faire, il met en œuvre une large palette de gestes d'enseignement, plus particulièrement en ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement aux obstacles rencontrés par les élèves et la construction d'outils d'écriture.
- C'est enfin un défi lors de l'évaluation formative qu'il s'agisse de l'appréciation des productions initiales des élèves, de l'identification des obstacles, des régulations permettant de les franchir ou de l'évaluation sommative des productions finales.

La recherche présentée a pour objectif de mettre en évidence l'apport d'un travail par séquence didactique permettant aux élèves d'acquérir des capacités argumentatives. C'est pourquoi nous analysons les textes produits par les élèves avant et après une séquence d'enseignement afin de mettre en évidence les capacités, les difficultés et les progressions enregistrées. Nous nous intéressons particulièrement à deux groupes contrastés d'élèves : les élèves considérés par leurs enseignants comme n'ayant pas de difficulté (élèves « sans difficulté » [SD]) et ceux que ces derniers considèrent comme rencontrant des difficultés (élèves « avec difficulté » [AD]). Une fois ces constats effectués, nous cherchons à

comprendre ce qui s'est passé en classe pour permettre la progression des élèves. Une identification des gestes d'évaluation des enseignants et de leurs effets est mise en perspective avec les progressions enregistrées. Ce travail s'inscrit à la croisée de quatre domaines qui nous passionnent depuis longtemps : l'intérêt pour la didactique du français et le domaine de l'évaluation, l'intérêt pour les démarches de recherches et l'intérêt pour la formation et l'enseignement.

Une recherche pour comprendre le rapport entre les pratiques évaluatives en classe et l'apprentissage précoce de l'argumentation

A l'heure actuelle, le travail par genres textuels constitue un des objets centraux de la didactique du français. Il se trouve par ailleurs au cœur de nombreuses recherches depuis les années 80. Notre étude se concentrera plus spécifiquement sur l'enseignement d'un genre de texte argumentatif déterminé : la *réponse au courrier des lecteurs* (RCL). L'analyse des textes produits sur deux temps différents nous amènera à poser deux types de questions :

- Nous analyserons la progression des élèves : Quelles sont les capacités initiales des élèves confrontés à la rédaction d'un texte argumentatif ? Comment leurs capacités évoluent ? Quelles progressions significatives peuvent être dégagées ? Quelles particularités peuvent être soulignées chez les élèves présentant des difficultés scripturales ? En répondant à ces questions, nous souhaitons analyser en détail la progression des capacités scripturales des jeunes élèves (capacités argumentatives notamment) telles qu'elles se révèlent suite à un enseignement.
- Nous développerons également l'action évaluative de l'enseignant : Comment les enseignants évaluent-ils les productions des élèves ? Quels sont les dispositifs d'évaluation choisis qu'ils soient formatifs ou sommatifs ? En cours d'enseignement, quels sont les supports introduits voire construits avec les élèves ? Comment les élèves sont engagés dans l'enseignement-apprentissage ? Nous entendons identifier les contributions qui permettent de prédire les gains d'apprentissage des élèves, plus spécifiquement auprès de ceux qui rencontrent des difficultés. En effet, il est particulièrement difficile de saisir ce qui se passe en classe au moment d'un apprentissage de l'écriture d'un genre de texte argumentatif. Nous tentons

d'appréhender ce qui fait système dans les classes autour d'un objet d'enseignement spécifique. A ce titre, nous cherchons à comprendre les phénomènes observés, à interpréter ce qui est perçu pour tenter d'explicitier ce qui lie les différents éléments du système didactique en jeu dans la classe (Rastier, 2001).

De fait, notre recherche se trouve aux confluents de deux cadres conceptuels qu'il s'agit de réunir afin de porter notre attention sur l'action des enseignants et ses effets sur les apprentissages des élèves. D'une part, nous prenons appui sur la didactique de la langue d'enseignement avec l'enseignement-apprentissage d'un genre de texte particulier : la RCL. D'autre part, nous puisons dans le domaine de l'évaluation des apprentissages des élèves par les enseignants (évaluation formative et sommative) et, plus spécifiquement, leurs régulations interactives dans le but de permettre aux élèves de surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Les objets observés sont fondamentalement d'ordre praxéologique. Ils relèvent donc du champ des actions. Comme soulevé par Ricœur (1977), ce qui détermine l'action humaine n'est qu'indirectement identifiable. Cela peut se faire soit par la lecture des propriétés du cours d'action, soit par la sollicitation des représentations des acteurs concernés (Rastier, 2001).

Notre fondement théorique réside essentiellement dans la conception historico-culturelle de l'apprentissage : l'interactionnisme socio-discursif. L'intérêt de cette recherche est de faire émerger de l'empirie ce qui oriente la mise en place de dispositifs d'évaluation formative et les fonctions de celle-ci (identification des objectifs à atteindre, contrôle des productions, Brookhart, 2010), tout en les mettant en relation avec les possibles renforcements des capacités d'autorégulation des élèves. Les analyses permettent d'identifier ce qui est mis en place par les enseignants (évaluations formelles et informelles), de même que les effets de l'évaluation sur les gestes de ceux-ci et les modalités de régulation qui accompagnent les obstacles rencontrés par les élèves. Notre regard porte plus particulièrement sur les régulations interactives qui unissent l'enseignant et ses élèves. Nous cherchons à mettre en évidence l'importance de la verbalisation des uns et des autres autour des obstacles épistémologiques et didactiques rencontrés face à un objet d'apprentissage.

Nous entendons développer une vision globale et systémique, afin d'identifier les interactions didactiques précises qui peuvent aider à comprendre le rapport entre progrès et interventions didactiques concrètes. Dès lors, l'analyse des régulations interactives des enseignants permet de prendre en considération deux éléments :

- l'efficacité du travail des enseignants au regard de l'impact de leurs pratiques sur les capacités scripturales des élèves, notamment selon le niveau initial des élèves (étude des caractéristiques des pratiques qui bénéficient aux élèves les plus faibles, aux plus forts, à tous, etc.) ;
- les apprentissages des élèves au regard de la part de détermination liée aux pratiques d'enseignement : déroulement des activités, temps consacré, activités réalisées, outils proposés, engagement des élèves.

Nous considérons ainsi que le déroulement des activités et plus particulièrement de ce qui se cristallise autour des obstacles rencontrés est un lieu privilégié d'analyse du travail de l'enseignant. C'est dans les tâches concrètes que se réalisent les gestes didactiques spécifiques de l'enseignant au sens de ce qu'il fait, de ce qu'il dit et de ce qu'il manie (Aeby Daghé & Dolz, 2008).

Notre recherche vise à examiner les capacités et progressions des élèves, les gestes d'évaluation et régulation des enseignants et en quoi ces éléments contribuent-ils à la prédiction de gains d'apprentissage des élèves. Dès lors, trois questions principales sont au cœur de notre étude :

- Quelles sont les capacités et les difficultés des élèves confrontés à la rédaction d'un genre de texte argumentatif ?
- Quels rôles l'évaluation formative joue-t-elle dans le repérage des obstacles et leur dépassement ?
- Quelles relations peuvent être mises en évidence entre les procédures de régulation interactive des enseignants et les gains d'apprentissage ?

Une recherche pour proposer une démarche afin de mieux comprendre ce qui fait système en classe

Notre recherche a été suscitée par une étude plus vaste qui a bénéficié du soutien du Fonds National Suisse pour la Recherche (FNS n°100019-146858). Elle portait sur le suivi des textes produits dans vingt classes. L'équipe de recherche constituée autour du Professeur Joaquim Dolz (professeur de didactique des langues et formation des enseignants de l'Université de Genève) a contribué à des réflexions, à des recueils de données et à des analyses qui ont permis de faire émerger certaines Parties de cette thèse. Dès lors, si le présent travail est bien évidemment personnel, le nous utilisé est parfois empreint de reconnaissance pour l'apport de l'ensemble des collègues engagés dans cette recherche.

Cette thèse s'inscrit dans les travaux initiés par le GRAFE¹. Ce groupe analyse les pratiques enseignantes sous l'angle des objets effectivement enseignés en classe de français. C'est donc naturellement que nous avons suivi ses lignes méthodologiques en les adaptant et en les modifiant quand il le fallait à notre étude. L'originalité de notre recherche réside principalement dans le déroulement insufflé et dans les outils spécifiques construits pour expliciter les contributeurs à l'apprentissage. A dire vrai, les outils du GRAFE se sont avérés insuffisants pour avoir une vision claire du déroulement de l'acquisition en classe de capacités et de la contribution des gestes de l'enseignant à la construction de ces capacités. C'est pourquoi, il a fallu tout d'abord recueillir les textes produits par les élèves au début et à la fin de la séquence d'enseignement. En comparant les capacités initiales et finales, de même qu'en prenant surtout appui sur les progressions, nous avons circonscrit les activités portant sur les dimensions du genre qui ont progressé significativement. Le déroulement de ces activités mais surtout les obstacles que les élèves rencontrent, de même que les régulations interactives qui les accompagnent ont fait l'objet d'une analyse approfondie basée sur une catégorisation des régulations. Pour avoir une image complète de ce qui se fait en classe, nous avons ainsi pris appui sur les textes produits par les élèves, sur les séquences filmées et retranscrites mais aussi sur les entretiens réalisés avec les enseignants et sur l'analyse des

¹ GRAFE : Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné qui réunit des chercheurs de l'Université de Genève et des Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande.

journaux de bord tenus par ces derniers. En procédant de la sorte, nous pouvons saisir en quoi les trois pôles du triangle permettent la progression des capacités scripturales des élèves.

Plus concrètement, la recherche est centrée sur des classes valaisannes (Suisse romande). Nous cherchons plus particulièrement à saisir ce qui se passe réellement en classe avec des élèves de 9-10 ans (6^{ième} Harmos²). Les enseignants œuvrant avec ces élèves ont, en guise de cadre de travail, un plan d'études au niveau romand (PER) qui prend en considération le travail par genres de textes. Par ailleurs, les moyens d'enseignement officiels mis à disposition des enseignants synthétisent la théorie des genres textuels et leur didactisation (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Ces moyens d'enseignement s'articulent en séquences didactiques qui comprennent plusieurs modules débutant par une production initiale et se terminant par une production finale. Les moyens proposés intègrent une modélisation didactique des genres textuels. Ils proposent également des critères et des outils d'évaluation basés sur les dimensions particulières du texte.

Une autre particularité de cette étude est de saisir les gestes de l'enseignant qui se déploient sur la base des évaluations formelles et informelles réalisées. Nous observons ainsi tout d'abord les évaluations réalisées (évaluation formative des productions initiales et évaluation sommative des productions finales), le déploiement de la séquence, l'engagement des élèves et l'outillage construit avec et pour eux et, bien entendu, les régulations interactives mises en place. En définitive, il s'agit de mettre en perspective les dynamiques d'enseignement et les éventuelles contributions de celles-ci aux gains d'apprentissage des élèves.

Une recherche pour nourrir la réflexion sur les besoins du terrain et de la formation

Nous avons enseigné de nombreuses années à l'école primaire. Nous sommes actuellement responsable de la formation au Bachelor primaire des enseignants au sein de la HEP Valais et professeur. Cette approche du terrain influence bien évidemment notre position de chercheur

² Le terme Harmos est utilisé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) pour désigner un concordat suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses. La 6^{ième} Harmos (ou 6H) correspond à la 6^{ième} année de l'école obligatoire. Elle rassemble les élèves de 9-10 ans.

en ce sens que nous souhaitons contribuer à une réflexion quant aux besoins des enseignants confrontés à l'enseignement-apprentissage par genres de textes. Cela nous tient à cœur. Etant Professeure (formatrice) dans une Haute Ecole Pédagogique, nous entendons proposer des améliorations pratiques pour la formation initiale et continue des enseignants. Les besoins des enseignants peuvent se décliner dans les deux cadres qui s'unissent ici : l'enseignement par genres de textes et en particulier l'enseignement d'un genre argumentatif d'une part, et l'usage de l'évaluation et l'usage des régulations interactives d'autre part.

L'intérêt majeur pour les enseignants est de trouver dans ces lignes un certain nombre d'outils utiles pour le genre de texte argumentatif, pour l'évaluation formative mais également sommative, de même que pour la manière d'engager les élèves et de les outiller. En outre, les formes de régulation décrites permettent de questionner les interactions didactiques en classe et leurs effets sur les élèves en difficulté.

Par ailleurs, après près de quinze ans d'utilisation, la mise à l'épreuve des moyens d'enseignement par séquence représente également un point de réflexion intéressant. Il s'agit en effet de pointer les apports d'une telle démarche mais aussi les éventuelles améliorations qu'elle nécessite. L'outil tel que proposé est donc analysé à l'aune des obstacles qu'il suscite et des améliorations qu'il appelle.

Structure de la recherche

Pour identifier les capacités des élèves, les progressions qu'ils présentent dans leurs textes et les gestes déployés par les enseignants qui contribuent aux gains d'apprentissage, nous procédons en quatre Parties principales :

- La première Partie se compose de trois Chapitres présentant les jalons conceptuels. Ils délimitent l'objet de cette étude avant de passer à la description des phénomènes observés, à leur interprétation et à leur compréhension :
 - 1° Le premier Chapitre traite du travail par genre de texte et de la notion d'argumentation. Nous passons en revue de manière détaillée les études sur le sujet. Cela permet d'identifier le concept de genre de texte et plus particulièrement le genre

de texte argumentatif RCL. Le modèle didactique du genre est présenté ainsi que le travail par séquence.

2° Le deuxième Chapitre se concentre sur l'évaluation formative et surtout la régulation des apprentissages. Ces notions sont mises en perspective avec les gestes professionnels de l'enseignant au service de l'apprentissage de la langue et plus particulièrement de la production écrite des genres de textes. Les gestes de l'enseignant sont présentés avec un accent sur l'étayage. Nous choisissons de considérer les régulations interactives qui peuvent être plus particulièrement saisies lors d'échanges entre un enseignant et ses élèves.

3° Le troisième Chapitre décrit les obstacles épistémologiques et didactiques. Nous spécifions les caractéristiques de chacun d'entre eux en les reliant au triangle didactique.

- La deuxième Partie se compose de deux Chapitres :

1° Le premier (Chapitre IV) est consacré à la présentation de la posture épistémologique et aux questions de recherche.

2° Le second (Chapitre V) expose une analyse *a priori* de la séquence didactique choisie librement par chaque enseignant participant à la recherche : nous présentons l'outil qu'ils utilisent et décrivons les éventuels empêchements qu'il constitue.

- La troisième Partie porte sur l'analyse des données. Elle s'articule en cinq Chapitres complémentaires :

1° Le Chapitre VI traite des textes produits par les élèves (productions initiales et finales) pour dégager les capacités des élèves, les difficultés rencontrées et les progressions entre les deux moments de production. L'analyse des données permet de pointer les ressemblances et différences entre les élèves considérés comme « sans difficulté » et ceux considérés comme « avec difficulté ». Elle permet également d'identifier des contrastes de progression entre les cinq classes de notre échantillon.

2° Le Chapitre VII analyse ce qui s'est réellement passé dans les classes une fois les progressions identifiées en prenant appui sur les transcriptions des séquences intégralement filmées, sur les entretiens effectués et sur les journaux de bord récoltés.

Nous dégageons ainsi le déroulement des séquences, l'engagement des élèves et l'outillage proposé.

3° Le Chapitre VIII étudie avec plus d'attention les activités qui portent sur les dimensions de l'objet qui ont révélé des différences significatives de progression entre les classes. En identifiant les obstacles épistémologiques, les obstacles didactiques rencontrés et les empêchements qui les génèrent, nous décrivons les différentes caractéristiques des régulations interactives déployées par les enseignants.

4° Le Chapitre IX procède à des analyses descriptives et de corrélations afin de déterminer à quel point les régulations, les gestes déployés et les obstacles rencontrés contribuent à prédire les gains d'apprentissage des élèves. Cela permet de mettre en lumière des effets intéressants et des variables significatives.

5° Le Chapitre X présente deux études de cas qui donnent à voir des déploiements différents de la séquence. Ceci nous donne l'occasion de décrire la prise en compte des élèves en difficulté.

Par cette recherche, nous avons l'ambition de contribuer au développement de la réflexion sur l'enseignement précoce de l'argumentation par genre de texte. Nous pensons également collaborer à la compréhension de l'impact des régulations interactives sur les gains d'apprentissage. Cela vaut tout particulièrement pour l'importance de l'engagement des élèves et la verbalisation explicite des dimensions de l'objet enseigné. Les finalités de la réflexion tendent toujours dans trois directions : une contribution à la didactique du français et aux effets de l'évaluation formative et des régulations interactives, une contribution aux démarches de recherches en sciences de l'éducation et une contribution à la réflexion des besoins du terrain et de la formation des enseignants. Nous espérons de ce fait offrir aux enseignants généralistes travaillant avec de jeunes élèves des outils et une réflexion qui leur donnent les moyens de concourir efficacement aux progrès d'apprentissage de leurs élèves.

PREMIÈRE PARTIE

Cette première Partie est articulée en trois Chapitres successifs et étroitement liés. Ils invitent à délimiter l'objet d'étude avant de poursuivre avec la description des phénomènes observés, leur interprétation et leur compréhension.

Tout d'abord le travail par genres de textes et la notion d'argumentation sont détaillés avec une revue des travaux sur le sujet. Ceci permet d'identifier ce qu'est un genre de texte et plus particulièrement le genre de texte argumentatif RCL. Le modèle didactique du genre est présenté ainsi que le travail par séquence (Chapitre I, p. 29).

Le deuxième Chapitre a comme centre de gravité l'évaluation et la régulation des apprentissages. Ces notions sont mises en perspective avec les gestes professionnels de l'enseignant au service de l'apprentissage de la langue et plus particulièrement de la production écrite des genres de textes. Les gestes de l'enseignant sont présentés avec un accent sur l'étayage (Chapitre II, p. 59).

Le troisième Chapitre a pour objet les difficultés d'apprentissage. Il tente de définir les obstacles liés à l'apprentissage de la langue. En lien avec les gestes de l'enseignant, il décrit les empêchements didactiques liés aux situations d'enseignement-apprentissage (Chapitre III, p. 87).

CHAPITRE I

Le travail par genres de textes et la notion d'argumentation

Dans le vaste champ de la didactique du français langue première (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanco, 2010), la place des genres de textes peut prendre deux orientations différentes. Dans la première orientation qui prévaut en France, les genres de textes sont considérés pour un usage analytique dans l'enseignement de la langue. Ainsi, le genre est considéré comme un outil ou un moyen d'enseignement (Denizot, 2013 ; Reuter, 2013a). Au cours de l'enseignement, cet outil (dans le sens de support de médiation sémiotique) devient petit à petit objet d'enseignement. Ce n'est toutefois pas sa vocation première. Il est tout d'abord outil pour comprendre un apprentissage ou même le transformer (Nonnon, 1997).

La seconde orientation, dans laquelle s'inscrit cette recherche, considère que les genres forment un principe constitutif de l'enseignement-apprentissage. De ce fait, ils sont des objets autonomes et organisent même les plans d'études devenant ainsi le « point de départ et l'aboutissement de l'enseignement » (Schneuwly & Sales Cordeiro, sous presse). Les genres permettent d'aborder les savoirs sur la langue, au niveau de la compréhension de l'écrit comme de la production de l'écrit et de l'oral. Cette orientation prévaut notamment au Québec (Chartrand, 2008), en Suisse romande, en Australie et au Brésil (Schneuwly & Sales Cordeiro, sous presse).

Dès les années 1970, un changement de paradigme didactique a eu lieu afin d'orienter résolument l'enseignement du français langue première dans une visée communicative. La conception actuelle de l'enseignement est l'héritière de ce mouvement et cherche à mettre l'élève en situation de communication afin qu'il puisse comprendre et produire des textes tout en s'adaptant à la situation dans laquelle il se trouve. Dès les années 1990, l'approche par les genres textuels est thématisée. Elle est devenue incontournable dans la didactique des langues (Bronckart, 1996 ; Schneuwly, 1994). Cette façon d'appréhender l'apprentissage de la langue met au cœur de toute production la fonction communicative. Le texte devient ainsi l'unité de base. « La production et la compréhension de textes de genres divers, socialement

et pédagogiquement pertinents » (CIIP³, 2006, p. 3) sont les points nodaux autour desquels devraient s'articuler les activités d'enseignement-apprentissage dans les classes.

Afin d'aller à la rencontre des genres de textes, il faut, dans un premier temps, placer l'enseignement-apprentissage du français dans la perspective communicative de la langue. Cette perspective communicative est exigée, par ailleurs, par les plans d'études actuels⁴ (PER). La théorie des textes et des discours élaborée par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève situe la recherche au sein de l'interactionnisme socio-discursif. Cette notion est présentée de façon générale, en posant notamment quelques jalons historiques qui permettent de comprendre son évolution et sa signification actuelle. Ensuite, le point de vue communicationnel tel que théorisé par Bakhtine/Volochinov⁵ (1984) est présenté et son importance pour les définitions actuelles est démontrée. Au cours du chapitre, des illustrations sont mises en lien dès que possible en prenant appui sur le genre de texte RCL, qui est au cœur de la recherche. Par la suite, la notion de genre de texte est définie, plus particulièrement à propos du genre de texte argumentatif RCL. A la suite de Schneuwly (1994), le genre est qualifié d'outil didactique. Dans un deuxième temps, en adoptant le point de vue de la didactique des langues, la contribution de la notion de genre à l'enseignement-apprentissage de la production textuelle est démontrée. En outre, le genre comme objet d'enseignement-apprentissage est défini. Son modèle didactique fondé sur les séquences didactiques est explicité. En conclusion de ce chapitre, l'intérêt du travail par genres textuels est souligné.

³ CIIP : Conférence intercantonale de l'instruction publique.

⁴ PER : Plan d'études romand.

⁵ Nous savons aujourd'hui que ses travaux ont été largement « inspirés » par Volochinov (Bronckart & Bota, 2011). Dès lors, nous citerons ci-après les deux auteurs.

1. La perspective communicative de l'enseignement et de l'apprentissage du français

Pour retrouver l'origine de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en français dans la perspective communicative actuelle, il faut remonter au début des années 1970 avec la rénovation du français. Nous examinons le début des changements qui ont opéré en Suisse avant de faire un parallèle avec la France pour mieux revenir vers la perspective qui a cours actuellement dans notre pays.

A partir de la deuxième moitié du XX^e siècle, en Suisse romande, Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum (1979), dans leur ouvrage *Maîtrise du français* mettent en évidence l'importance de la langue dans une *visée communicative*. Afin d'améliorer l'utilisation de la langue dans diverses situations de communication, l'élève doit être engagé dans des situations « aussi proches que possible de celles qu'il rencontrera dans la réalité de sa vie » (p.43). Dès cette période, apprendre à écrire, lire, parler et écouter est devenu un objectif central. En revanche, les enseignants avaient peu de moyens didactiques à disposition pour mettre leurs élèves en situation de communication. L'initiative des choix didactiques leur était laissée. On pensait que le seul fait de créer des occasions de communiquer permettrait aux élèves de développer spontanément leurs capacités.

D'un point de vue historique, les travaux de Freinet (cité par Aeby, De Pietro & Wirthner, 2000) ont été les premiers à annoncer la *rupture avec le modèle traditionnel* de l'expression écrite. L'outil utilisé, le texte libre, est envisagé comme une pratique de communication. L'enfant peut produire des textes en vue d'une publication dans un journal. Il peut également correspondre avec un autre élève afin de partager ses connaissances ou ses interrogations. En pouvant identifier un réel destinataire, la motivation de l'élève scripteur devrait être accrue et sa production écrite en tirer des bénéfices. En Suisse, s'inspirant de ce modèle, *Maîtrise du français* (Besson *et al.*, 1979) propose d'intégrer l'enseignement-apprentissage de la langue dans une véritable perspective communicative (voir aussi Bain, Pasquier & Schneuwly, 1984). Les auteurs, à travers leurs recommandations aux enseignants, désirent confronter l'élève à des situations réelles de communication afin qu'il développe *in situ* ses capacités langagières. En se mettant en *situation réelle et diversifiée* de production, les auteurs gagent

que l'élève améliorera son utilisation de la langue au niveau de la compréhension et de la production. Dès lors, l'acte d'écriture doit s'insérer dans une démarche de projet : les activités cadres. « L'écriture s'exercera donc de manière privilégiée dans des projets incluant les paramètres de la communication, le scripteur, le lecteur, le message (le texte), le code (écrit) et le canal » (Aeby *et al.*, p. 29). Néanmoins, *Maîtrise du français* ne se prononce pas vraiment sur la façon de mettre les élèves en apprentissage autour de l'écrit ni sur la spécificité des genres de textes à travailler en milieu scolaire. Les besoins concrets du terrain ont mobilisé les chercheurs à organiser plus systématiquement les contenus dans le domaine des activités langagières afin d'élaborer des moyens d'enseignement.

C'est ainsi qu'en Suisse l'enseignement de l'expression écrite a largement bénéficié des travaux issus de la linguistique pour mettre l'accent sur les activités de production textuelle (écrite et orale), généralement caractérisées en termes de types (discours narratif, descriptif, argumentatif, etc). Se référant à la théorie de l'interactionnisme social, Bronckart et ses collègues (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985) soutiennent la *perspective communicative* dans laquelle il leur semble préférable que s'inscrive l'apprentissage de l'expression écrite. Les productions textuelles orales ou écrites sont organisées de façon particulière et font appel à des unités linguistiques qui les caractérisent. N'importe quel texte est indissociable du contexte dans lequel il est produit ou écrit. Bronckart *et al.* (1985) proposent ainsi un modèle de fonctionnement du discours en conceptualisant la notion d'opérations langagières qui serait à même de rendre compte de l'articulation du texte au contexte. « Ces opérations rendent compte du traitement des paramètres extra-langagiers et de l'expression de ce traitement sous forme d'unités linguistiques organisées en textes » (Bronckart *et al.*, p. 37). Toute personne produisant un discours oral ou écrit est, de fait, confrontée à différents types d'opérations langagières. Bronckart (1996) en définit trois : la *contextualisation* qui détermine, entre autres, les variables concernant les caractéristiques physiques et sociales de la situation d'énonciation. Viennent ensuite les opérations de *structuration* qui se rapportent à la construction et à l'organisation du texte et, pour finir, la *textualisation* qui a pour tâche de mettre en texte le type de discours choisi. Concernant la contextualisation, dès que se met en place une activité langagière, l'énonciateur doit fixer les variables de l'interaction sociale, de l'acte de production et, pour finir, du référentiel de production. Bronckart (1996) met en évidence les aspects « des mondes formels (physique, social et subjectif) » (p. 93) qui influencent l'écriture d'un texte. Les représentations

personnelles de ces trois mondes déterminent les choix que va effectuer l'énonciateur lorsqu'il se trouve confronté à une situation de production. La sélection va s'opérer non seulement au niveau du genre de texte qui convient le mieux aux représentations de la situation de communication, mais également au choix du type de discours, des mécanismes de textualisation et de la prise en charge énonciative.

Le contexte de production est double pour Bronckart (1996). Tout texte est d'abord rédigé dans un contexte physique constitué de quatre paramètres : lieu de production, moment de production, émetteur et récepteur. Le texte est ensuite produit dans un contexte socio-subjectif prenant en compte le lieu social, la position sociale de l'émetteur et du récepteur ainsi que le but de l'interaction. L'auteur met en évidence que pour identifier les buts d'un texte, il est indispensable de connaître les buts de l'action langagière à laquelle il se rattache. En ce qui concerne les opérations de structuration, elles se définissent à partir des trois éléments suivants : a) le repérage discursif qui définit les relations temporelles dans le déroulement du discours ; b) la planification discursive qui a trait à l'organisation d'un texte en différentes parties ; et c) l'ancrage discursif qui effectue le lien entre la situation d'énonciation et le déroulement du discours. Sont différenciés quatre « archétypes » de discours, à savoir le discours en situation, le récit conversationnel, le discours théorique et la narration autonome (voir à ce propos Bain, Bronckart, Davaud, Pasquier, & Schneuwly, 1982 ; Bain, Bronckart & Schneuwly, 1985 ; Bronckart *et al.*, 1985 ; Malinowski, 1949). Chaque « archétype » convoque un certain nombre d'unités linguistiques qui lui sont propres.

Le texte produit se trouve dès lors aux confluent de deux paramètres. Le premier concerne les contextes physiques et socio-subjectifs et influence la production du texte. Le second se réfère aux données disponibles matérialisées par les connaissances sur le genre à produire. En effet, les types de discours et les unités linguistiques représentent un répertoire dans lequel l'énonciateur doit opérer des choix qui seront matérialisés dans le texte produit. Didactiquement parlant, comme il sera détaillé ci-après, le travail de l'enseignant consiste à agir sur ces deux paramètres : favoriser un contexte positif pour la production d'un texte particulier et construire des situations d'enseignement-apprentissage qui permettront à l'apprenant d' étoffer ses connaissances au niveau des données disponibles pour augmenter et affiner les choix à effectuer. Par ailleurs, il est nécessaire d'ajouter un point important quant à la production de textes : les connaissances sur les contenus thématiques (connaissances sur le

« monde » qui sont véhiculées par le texte). En effet, l'élève doit comprendre les contenus à intégrer afin de choisir les idées qu'il veut exprimer tout en utilisant un vocabulaire adéquat pour matérialiser ses pensées à l'écrit.

Sur le plan didactique, des ruptures sont visibles dans le monde de la francophonie. En France, la recherche sur l'enseignement de l'expression écrite qui se développe au début des années 1970 a d'abord pris comme objet d'analyse l'enseignement traditionnel de la rédaction dont Reuter (1996) et Garcia-Debanc (1990, 1993) ont mis en exergue les limites. Dans cette approche, l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle, mais se trouve être le produit d'une combinaison d'exercices faisant appel avant tout à « la langue » (syntaxe, vocabulaire...). La grammaire convoquée est essentiellement intraphrastique. Ce type d'enseignement n'est pas construit en référence à une théorie du texte ou de l'écriture. L'évaluation qui en découle est forcément lacunaire. Enfin, la situation de communication, toujours la même, s'avère en fait *artificielle et complexe* : « Il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou d'écrire à quelqu'un d'autre pour le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué » (Reuter, 1996, p. 16). Dès les années 1990, Garcia-Debanc (1990) a développé un modèle d'apprentissage distinct de l'enseignement traditionnel de l'écriture, proposant dès le départ de mettre l'enfant dans des situations de production de textes complexes. Pour Garcia-Debanc, la complexité dans laquelle l'enseignant place l'élève permet à ce dernier de mobiliser toutes les opérations nécessaires. En effet, le processus de production de l'écrit n'est pas linéaire. Il s'agit d'activer plusieurs stratégies simultanément et ceci peut être possible grâce à une situation de communication. C'est seulement dans un second temps qu'un travail sur la structure de la langue est envisagé, en fonction des difficultés rencontrées. Garcia-Debanc accorde un intérêt particulier aux processus rédactionnels. Constituant un cadre théorique à disposition de l'enseignant, ces processus devraient lui permettre de mieux comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève. En effet, l'observation des procédures mises en œuvre par l'enfant scripteur (Scardamalia, Bereiter & Goelman, 1982) est susceptible de déboucher sur différentes actions de remédiation dans le courant même de l'élaboration d'un texte. Les diverses opérations intervenant dans l'acte d'écriture sont décrites par Garcia-Debanc. Elle s'appuie sur les modèles de Hayes et Flower (1980) qui en déterminent trois : les opérations d'organisation du texte ; les opérations de mise en texte qui gèrent les contraintes textuelles globales et locales ; les opérations de révision. Pour Garcia-

Debanco, il est primordial de placer l'élève scripteur dans des situations de communication non seulement complexes mais surtout concrètes.

Les approches psycholinguistiques de Bronckart *et al.* (1985) ont aussi éveillé l'intérêt des didacticiens en Suisse. Dolz et Schneuwly (1996) se sont basés sur la notion de genre (Bakhtine, 1984) pour développer une démarche d'enseignement modulaire de l'expression écrite et orale. Ce faisant, ils ont imaginé un curriculum (Coll, 1992). Ce dernier est chargé d'orienter les pratiques des enseignants tout en tenant compte de leurs conditions de travail, de décrire les objectifs poursuivis à propos des pratiques langagières et d'organiser une progression temporelle de l'enseignement. Le mouvement didactique a également eu des répercussions sur les plans d'études. Comme le mentionnent Soussi, Broi, Moreau et Wirthner (2013) en prenant appui sur Merkelbach (2010) et Aeby *et al.* (2000), l'organisation du plan d'études de français est présidée par des choix qui prennent en considération les développements et orientations donnés à l'enseignement de cette discipline dès les années 2000. Ces choix intègrent les révisions et phases de réflexion qui ont conduit à réorienter – après *Maîtrise du français* (1979) – l'enseignement du français (GREF, CIIP orientations, 2006). Par ailleurs, une de ces principales innovations consiste en la prise en compte de la notion de genre de texte comme levier au développement des compétences en littéracie. L'approche par types de texte était privilégiée jusque-là (Souci *et al.*, 2013) mais, à présent, la démarche proposée suggère de partir des genres de texte qui se trouvent dans la réalité sociale de production (Dolz & Schneuwly, 1996).

Après avoir identifié la perspective communicationnelle dans laquelle se situe cette recherche et esquissé son influence sur les lignes directrices de l'enseignement de la langue, la notion de genre est présentée de façon générale en prenant appui sur quelques points historiques qui éclairent sa signification actuelle. La notion de genre est définie ci-dessous et permet de délimiter son rôle dans l'enseignement-apprentissage. Le genre argumentatif et sa didactisation en classe sont au cœur de notre recherche. Pour ce faire, le modèle didactique du genre ainsi que les séquences didactiques qui s'y rapportent sont présentés.

2. Le genre : passage d'un classement à un outil d'enseignement et d'apprentissage

Depuis deux décennies, les genres de textes constituent des outils indispensables pour le développement des capacités langagières des élèves en didactique du français. Cette revue de littérature vise à présenter la notion de genre et à expliciter son utilité pour l'acquisition de compétences langagières telles que choisies en Suisse romande. La notion de genre a déjà fait couler beaucoup d'encre et de nombreux ouvrages ont porté sur la définition de cette notion avec des nuances relatives. Il est ici impossible de lister de façon exhaustive les multiples références qui la mentionnent. Sont donc citées uniquement quelques-unes d'entre elles avant un arrêt plus particulier sur le genre comme outil didactique (Schneuwly, 1994).

Revenir sur un historique de la notion de genre semble ici trop long, car cela mènerait à remonter jusqu'à Aristote et la rhétorique antique. Les genres littéraires ne sont pas abordés car différentes synthèses ont été élaborées à ce sujet (Schaeffer, 1989 ; Combe, 1992 ; Canvat, 1999 ; voir aussi l'article de Dolz & Gagnon, 2008). Quant à l'analyse sémantique de la notion, elle a été effectuée par Todorov (1978) dans son ouvrage *Genres du discours* et par Genette (1979) dans *Introduction à l'architexte*. En Suisse romande, la réflexion sur les typologies de textes a été reprise tant au niveau linguistique (Adam, 1992, *Les textes, types et prototypes*) qu'au niveau de la psychologie du langage (Bronckart, 1996, *Activité langagière, textes et discours*). À l'instar de différents auteurs suisses (Dolz & Schneuwly, 1997 ; Dolz & Gagnon, 2008), les traces de Bakhtine/Volochinov (1984) sont suivies afin d'emprunter un point de vue communicationnel pour s'intéresser aux genres comme objets d'enseignement-apprentissage de la production écrite et, plus particulièrement, de l'argumentation. Ce sont des pratiques langagières signifiantes et socialement reconnues qui doivent orienter les choix et les gestes de l'enseignant.

2.1 *Quelle définition pour le genre et plus particulièrement, pour la réponse au courrier des lecteurs ?*

Dans les différentes situations d'interaction qui confrontent les membres d'une même société les uns aux autres, il est fait appel à une grande variété de textes. « La notion de texte désigne [...] toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (Bronckart, 1996, p. 378). Les textes produits sont d'une grande variété. Ils permettent d'agir dans une multitude de situations d'interaction et peuvent être regroupés par genres selon leurs caractéristiques (Bronckart, 1996). Dolz et Schneuwly (1997) définissent les genres comme des « formes relativement stables que prennent les énoncés dans des situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières » (p. 29). Les genres sont donc facilement reconnaissables, car ils possèdent des caractéristiques propres (code et structure). En effet, les membres d'une même communauté linguistique reconnaissent et identifient les différents genres (débat, exposé, fable, conférence,...) et parviennent à s'y conformer dans leurs propres productions. Ceci peut se réaliser malgré le fait, comme le disent les auteurs, qu'il est parfois difficile de distinguer des genres voisins et très similaires comme la conversation, l'entretien et l'interview ou comme la discussion et le débat (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Rastier (2001) définit la notion de genre ainsi : « un texte est une suite empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque » (p. 21). Dans la mesure où les pratiques sociales d'où émergent les textes sont éminemment variables, plusieurs « formes standards » les différencient. Ils sont nommés *genres textuels*. Rastier considère la dimension générique comme fondamentale pour plusieurs raisons. Voici ici trois d'entre elles :

1. [...] le genre assure non seulement le lien entre le texte et le discours, mais aussi entre le texte et la situation, tels qu'ils sont unis dans la pratique [...] (p. 229) ;
2. tout texte est donné dans un genre, et perçu à travers lui [...] le texte est l'unité fondamentale, mais non maximale puisque tout texte prend son sens dans un corpus. Or le corpus de textes d'un même genre s'impose en général (p. 232) ;
3. le genre l'emporte sur les autres régularités linguistiques [...] (p. 232).

Rastier (2001) souligne le caractère situé des textes. Ils sont ancrés dans une situation sociale et s'adaptent à l'évolution de cette situation. L'énonciateur est ainsi triplement situé : dans une tradition linguistique et discursive ; dans une pratique ; enfin dans une situation qui évolue et à laquelle l'énonciateur doit sans cesse s'adapter.

Les recherches de nombreux auteurs (notamment Bakhtine/Volochinov, 1984 ; Canvat, 1999), montrent que les genres ont une dimension culturelle. Cet élément rejoint la « tradition » (Rastier, 2001) dans laquelle se situent les textes. Dans une même communauté, chacun parvient à identifier et produire des textes avec des caractéristiques communes et appartenant à un genre particulier : récit de vie, devinette, débat, texte explicatif, règle de jeu, etc. Les genres peuvent être ainsi considérés comme des outils qui offrent la possibilité de communiquer (Dolz & Schneuwly, 1998). Cet outil permet à l'émetteur d'agir langagièrement avec un but précis dans un lieu social défini et en interaction avec un destinataire identifié. C'est « un outil sémiotique constitué de signes organisés de manière régulière ; cet outil est complexe et comprend des niveaux différents » (Dolz & Schneuwly, p. 65).

Définir la notion de genre demande de considérer quatre points essentiels : 1. *l'ancrage social et la nature communicationnelle du discours*, 2. *les régularités compositionnelles et les caractéristiques formelles des textes produits*, 3. *les buts poursuivis dans les sphères d'activités choisies*, 4. *les unités linguistiques qui le caractérisent* (Dolz & Gagnon, 2008).

Si l'on considère ces différents points à l'aune du genre de texte RCL, s'agissant de *l'ancrage social* et de *la nature de la communicationnelle du discours*, la prise en compte des dimensions de la situation d'interaction est essentielle pour s'adapter au lieu de publication de la RCL, au destinataire et aux lecteurs de la revue, à la controverse soulevée dans la lettre source et, pour finir, à la prise en compte de la position de l'énonciateur.

La prise en compte *des régularités compositionnelles et des caractéristiques formelles des textes produits* (Charaudeau & Maingueneau, 2002, repris par Dolz & Gagnon, 2008) amène l'énonciateur à prendre en considération un cadre qui présuppose des choix langagiers, linguistiques et communicationnels. S'agissant de la RCL, les normes épistolaires propres à une correspondance sont à respecter dans la rédaction : lieu et date, salutations de départ et finale, signature. De même, une reprise de la controverse de la Lettre Source pour faciliter la

compréhension du lecteur est recommandée. Les contenus de la RCL (prise de position et argumentaire) peuvent ainsi être reliés et éclairés.

Les genres sont également désignés selon *les sphères d'activités* et *les buts* qu'ils poursuivent dans chacune d'entre elles (école, média, etc.). « Le fait qu'un texte singulier présente des caractéristiques communes à d'autres textes produits dans des situations similaires permet son repérage comme exemplaire d'un genre » (Dolz & Gagnon, 2008, p. 181). L'organisation d'une RCL suit une forme conventionnelle d'un texte argumentatif : reprise de la controverse avec prise de position de l'énonciateur, argumentation (arguments hiérarchisés par des organisateurs, étayés et contextualisés), conclusion avec reformulation de la position.

Pour terminer, au niveau *linguistique*, un ensemble d'unités permettent l'identification du texte comme appartenant à un genre particulier. Dans notre cas, l'usage des organisateurs logico-argumentatifs pour hiérarchiser les arguments et le recours à des marqueurs de prise en charge énonciative pour exprimer son opinion composent la RCL.

Pour leur part, Bakhtine/Volochinov (1984) définissent trois dimensions essentielles qui permettent de grouper les textes par genres. Elles sont illustrées ci-dessous par les caractéristiques de la RCL qui nous intéresse pour cette thèse.

La première dimension a trait aux *contenus à traiter et à développer* à travers le genre choisi. Le but du texte produit va en déterminer non seulement le contenu mais également la structure. Si on considère la RCL, il s'agira pour l'énonciateur de convaincre un destinataire ainsi que tous les lecteurs potentiels. Pour ce faire, l'énonciateur devra prendre position quant à la controverse initiale et élaborer des arguments pour étayer et justifier sa prise de position. Plus ces arguments seront fondés et structurés, plus le lecteur pourra se laisser convaincre par l'énonciateur. Par ailleurs, le poids d'un argument ne tient pas seulement à sa structuration mais aussi à sa charge idéologique.

La deuxième dimension touche à la *structure communicationnelle* et détermine les éléments communs aux textes appartenant au même genre. Dans le cas d'une RCL, l'énonciateur devra tenir compte, lors de sa production, de la structure d'une lettre, de la reprise de la controverse avec prise de position, d'une organisation des arguments et pour finir d'une conclusion.

La troisième et dernière dimension est constituée par les « *configurations spécifiques d'unités langagières* » (Dolz *et al.*, 2008, p. 44) et regroupe les traces de l'énonciateur, du destinataire, les organisateurs textuels, le temps des verbes, etc. Pour la RCL, il s'agira essentiellement des organisateurs textuels permettant de structurer l'argumentation mais également de la prise de position de l'énonciateur.

Les textes oraux et écrits produits dans différentes situations et qui possèdent des caractéristiques communes sont ainsi regroupés par genre. Le fait qu'ils représentent un matériau concret permet aux élèves de les travailler en les observant, les imitant, les analysant tout en gardant une visée communicative qui fait sens.

2.2 L'héritage de Bakhtine/Volochinov

Au lieu de faire un historique complet de la notion, un arrêt plus spécifiquement est fait sur le modèle théorique de Bakhtine/Volochinov (1895-1975). En développant une nouvelle linguistique, la « translinguistique », Bakhtine/Volochinov ont pris comme objet l'énonciation et l'interaction verbale. Pour ces auteurs, les genres de discours sont constitués de types relativement stables d'énoncés élaborés dans les sphères d'utilisation de la langue. Les énoncés matérialisent l'utilisation de la langue et émanent des représentations d'un domaine d'activités humaines. « Nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu par mots isolés » (Bakhtine cité par Adam, 1997, p. 673). Ainsi, apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés et, pour ces auteurs, « les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques) » (Bakhtine cité par Adam, 1997, p. 673). Dès lors, les genres fonctionnent comme une norme qui structure les énoncés. Bakhtine (1984) souligne par ailleurs le caractère mouvant des genres :

La richesse et la variété des genres du discours sont infinies, car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée (Bakhtine, 1984, p. 265).

Adam (1997) formule une remarque quant au caractère normé des genres. Ces derniers possèdent un noyau normatif relativement stable et contraignant pour l'énonciateur, mais

néanmoins plus souple que les formes de la langue. Adam met en parallèle les couples « grammaire-style et genre-texte » en affirmant « à titre d'hypothèse de travail, que le style est à la grammaire ce que le texte est au genre, c'est-à-dire la zone de variation du système complémentaire de la zone normative » (p. 675). Pour saisir cette richesse et cette variété des possibles, Bakhtine la relie à sa distinction entre genres premiers et genres seconds. Les genres premiers recouvrent les échanges verbaux ordinaires liés de manière immédiate à une situation de communication. Les genres seconds, quant à eux, sont issus du discours littéraire, scientifique ou idéologique, nés d'échanges plus complexes et plus poussés et dont la relation au contexte est « médiatisée par la création d'outils linguistiques complexes » (Canelas-Trevisi, 1999, p. 134). Dès lors, les genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers tout en cessant d'avoir un rapport immédiat au réel existant (Bakhtine/Volochinov, 1984). La maîtrise des genres seconds est un des objectifs fondamentaux de l'école. Pour Schneuwly (1994), la production d'un texte écrit relevant d'un genre second exige, de la part du producteur/énonciateur, qu'il s'écarte du contexte immédiat. Il va devoir se situer, en tant qu'auteur, dans un contexte qu'il doit fictionnaliser.

Dans notre article, Vuillet, Mabillard, Tobola Couchepin et Dolz (2012), nous analysons la notion de destinataire dans un contexte de transposition didactique du genre RCL. Nous mettons en évidence qu'une forme de « fictionnalisation fictive » (p. 9) résulte de l'influence réciproque des phénomènes de dédoublement du genre et de fictionnalisation en situation d'apprentissage scolaire. Le concept de fictionnalisation fait référence à la représentation et à la reconstruction des paramètres du contexte de production que doivent réaliser l'énonciateur et le destinataire en situation langagière complexe. Bronckart *et al.* (1985) ont détaillé les opérations de contextualisation que doit effectuer l'énonciateur. Il doit fictionnaliser les différents paramètres qui gravitent autour de la situation de communication : le destinataire, le but, le lieu social ainsi que l'énonciateur. Ce dernier va donc reconstruire ou se représenter le contexte d'énonciation pour fournir la production discursive d'une base d'orientation. Bernié (1998) ajoute que les traces de cette reconstruction sont « visibles dans le discours » de l'énonciateur et qu'elles le « structurent à travers diverses médiations » (p. 169). Dans notre article, Vuillet *et al.* (2012), nous mettons en évidence les effets de cette fictionnalisation sur les interactions en classe, les gestes didactiques de l'enseignant, les obstacles rencontrés par les élèves ainsi que leurs productions. Nous arrivons au constat que « sous l'effet de la force « génératrice de fiction » du genre scolarisé et par l'intermédiaire

des opérations de fictionnalisation que celui-ci implique, l'élève s'inscrit dans une situation d'énonciation hautement complexe qui entraîne sa propre fictionnalisation en tant qu'énonciateur » (p. 15). En d'autres termes, l'énonciateur place sa propre existence dans l'espace du *comme si*.

Les analyses nous conduisent à proposer trois principes de fonctionnement didactique associés d'une part à la recontextualisation, dans un cadre scolaire, de pratiques langagières de référence, et d'autre part aux modalités de distanciations-rapprochement résultant des opérations de fictionnalisation.

- Le principe *d'ubiquité du dédoublement du genre* : l'élève répond à deux exigences distinctes et simultanées qui s'inscrivent en même temps dans un même lieu physique mais dans deux lieux sociaux disjoints.
- Le principe *d'éloignement dû au rapprochement* : pour motiver les élèves et donner du sens à l'activité, l'enseignant tend à rapprocher certains éléments fictifs orientant les productions à la vie quotidienne des élèves. Ce faisant, il altère le traitement des situations de communication exigeant une certaine prise de distance.
- Le principe *d'u-topos des genres scolarisés* : avec la conjugaison des deux premiers principes, l'élève s'éloigne du produit final tel qu'établi dans la pratique sociale de référence.

Pour travailler un genre de texte, l'enseignant transforme l'outil de communication en objet d'apprentissage. En faisant recours à des situations de communication fictives dans le but d'ancrer l'apprentissage des élèves dans la réalité, le genre subit une forme de dédoublement qui génère de la fiction comme mentionné supra. L'espace didactique du « comme si » est mis en tension entre deux pôles qui engendrent un lien et une rupture. « Un *lien*, en ceci qu'il permet l'acquisition de savoirs relatifs à une pratique sociale de référence : et une *rupture*, en cela que l'espace du *comme si* n'est ni celui du quotidien connu, ni celui des pratiques langagières de référence » (Vuillet *et al.*, 2012).

Dans nos recherches associées à l'équipe genevoise, il ressort que la maîtrise des genres seconds est un des objectifs fondamentaux de l'école. D'ailleurs, dans le Plan d'études en vigueur en Suisse (PER), les genres sont au cœur des activités de production et de

compréhension. Comment les genres peuvent-ils être considérés comme de réels outils d'apprentissage ? Comment favoriser en classe la confrontation des genres connus par les élèves (genres sociaux fruits de leur expérience du monde) avec les genres à acquérir à travers la maîtrise volontaire d'objets spécifiques ?

2.3 *Les genres au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue*

Depuis longtemps, le texte est considéré du point de vue didactique comme l'unité de base de l'enseignement tant au niveau de la production (orale et écrite) que de la réception. Le texte, de par sa complexité, assemble les mots et les phrases en une unité significative, le texte, au service de la communication. Il correspond à une situation d'interaction sociale et s'adapte à un auditoire particulier en s'inscrivant dans un horizon social déterminé. De manière plus ou moins explicite, la notion de genre a toujours été impliquée dans l'enseignement de la langue à l'école (Chartier & Hébrard, 1994 ; Chiss & Puech, 1999). Mais, de par l'énorme diversité des pratiques textuelles qui varient en fonction des buts à atteindre, des situations de communication et des conventions sociales, un classement regroupant les genres textuels en fonction de leurs critères didactiques a été nécessaire (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

Selon les orientations prises par la CIIP en 2006, dans son document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : Orientations*, ce sont « les genres textuels scolaires ou publics reconnus socialement et relativement formalisés » (p. 20) qui doivent être travaillés durant la scolarité obligatoire. Un genre est déterminé comme public lorsque sa construction dépend du lieu social de communication (Dolz & Schneuwly, 1998) et des contraintes qu'il impose. Le nouveau *Plan d'études romand* (PER) privilégie aussi une entrée communicative centrée sur les genres de textes sociaux publics. Ainsi, c'est autour de ces genres textuels que devrait aujourd'hui être organisé l'enseignement du français en Suisse. Notamment, certains genres reposent directement sur les capacités argumentatives.

Comme mentionné ci-dessus, les genres ont une forme textuelle relativement stable, socialement et historiquement élaborée et sont reconnus empiriquement par les membres d'une même communauté culturelle. Ils se distinguent les uns des autres par leur contenu, leur

structure textuelle globale et les modes de formulation partiellement spécifiques. La reconnaissance du genre dont relève un texte, en compréhension, et l'inscription d'une production dans un genre donné contribuent grandement à faciliter la communication. La maîtrise des principaux genres en usage dans une communauté relève ainsi de la compétence de communication.

Un regroupement des genres est utile à l'enseignant qui doit organiser l'apprentissage de ses élèves. Schneuwly et Dolz (1997) ont bien montré la position centrale de la notion de genre pour la construction des capacités langagières des élèves : « c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants » (p. 29). Selon Bronckart (1996), « les frontières entre les genres ne peuvent pas toujours être clairement établies » (p. 76), car elles sont dépendantes des situations de communication qui sont en perpétuel changement. La classification par genre de texte repose ainsi sur une forme de tradition socio-historique : historiquement déterminée et socialement déterminée. Toujours selon Bronckart (1996), les genres de textes sont intuitivement différenciables mais leur regroupement ne peut pas être stable ni définitif. En effet, ils reflètent des pratiques langagières qui tendent à être illimitées. De plus, ce qui permet de les regrouper (finalité humaine générale, enjeu social spécifique, contenu thématique, processus cognitifs mobilisés, supports médiatiques, etc.) est à la fois hétérogène, peu délimitable et en évolution constante. Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) se sont appliqués néanmoins à proposer un regroupement pour faciliter l'orientation du travail des enseignants à l'aide des séquences didactiques proposées. Les regroupements doivent : 1. toucher aux domaines essentiels de la communication ; 2. être proches de différentes distinctions typologiques déjà élaborées ; 3. permettre aux genres d'un même regroupement de toucher à des capacités langagières similaires (Dolz & Schneuwly, 1996). Le regroupement des textes se heurte à deux difficultés majeures : la polymorphie des genres est potentiellement infinie ; les types de discours quant à eux sont finis, mais un texte peut en comprendre plusieurs. Les types de discours ont l'avantage de constituer un ensemble fini à l'opposé des genres de textes potentiellement infinis (Bronckart, 1996). Il convient donc de tenir compte de ces deux aspects du texte (genre et type) pour le regrouper et concevoir son enseignement. En tenant compte de ces différents points, les auteurs répartissent les genres en cinq groupes reliés à des capacités langagières définies par des typologies existantes. Ainsi, les genres de textes sont regroupés en sept actions langagières : *narrer*, *relater*, *transmettre/s'approprier des savoirs*,

argumenter, régler des comportements, décrire, jouer avec la langue. Ces différentes actions deviennent un organisateur de l'enseignement et de l'apprentissage des genres de textes.

Les genres de textes permettent de regrouper, comprendre et produire les textes en se représentant la situation de communication, les contenus thématiques, l'organisation (plan du texte), la textualisation et les unités linguistiques, le paratexte et, pour finir, la mise en page. La reconnaissance d'un genre par le destinataire ou l'énonciateur détermine un horizon d'attente au niveau de la forme et du contenu. Apprendre à s'exprimer passe donc par l'apprentissage des horizons d'attente véhiculés par le genre en question. Un genre revêt également des conventions formalisées qui lui sont propres et respectent une structure culturellement institutionnalisée.

Afin de déterminer l'objet de cette recherche, il convient de s'arrêter sur le genre de texte argumentatif, retracer son historique et le qualifier pour en saisir l'ampleur.

3. Le genre de texte argumentatif

La notion d'argumentation sera présente tout au long de cette recherche puisqu'une grande partie du travail portera sur le genre de texte argumentatif « RCL ». Cette notion s'est construite au fil du temps. Elle a pour origine la rhétorique gréco-latine. De nombreuses approches et diverses disciplines ont alimenté la richesse de cet objet.

3.1 La notion d'argumentation

Le texte argumentatif a été exploré tout au long de l'histoire (voir à ce propos : Barthes, 1970 ; Charolles, 1990 ; Chervel, 2006 ; Desbordes, 1996 ; Dolz & Gagnon, 2008). C'est à partir du XVII^e siècle que la dissertation passe du statut de genre mondain à celui de pur exercice scolaire (Chervel, 2006). Discours et dissertation sont définis comme antagonistes dans la culture de l'école. La dissertation va faire son entrée dans les programmes scolaires de l'enseignement primaire sous le terme de composition (Dolz, 1995). Cette installation dans le curriculum des élèves se fera petit à petit et a pour objectif prioritaire l'enseignement de la

pensée plus que l'enseignement de l'écriture. L'élève en situation de composition ou de dissertation doit développer un sujet proposé par le maître en prenant en compte les différentes idées qu'il propose et met en discussion. Dans les plans d'études actuels, la notion de dissertation ou de composition tend à disparaître au profit du texte argumentatif.

L'enseignement du discours argumentatif écrit est également construit sur la base de recherches scientifiques. Bronckart (1996) a notamment pris pour cadres de référence le constructivisme piagétien et l'interactionnisme social. L'enseignement de l'argumentation s'appuie sur la nouvelle rhétorique en empruntant des notions comme l'ampleur du discours et l'interaction entre les arguments, la force des arguments liés à la situation argumentative, l'ordre des arguments, le schéma argumentatif et les stratégies argumentatives (Plantin, 1989). La linguistique va également influencer l'étude des discours argumentatifs. Pour Anscombe et Ducrot (1983), l'argumentation est liée à l'énonciation. La psycholinguistique, quant à elle, assimile l'argumentation à une conduite langagière. Le développement du langage chez l'individu s'opère par confrontation à diverses situations de communication (Golder, 1996).

L'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève considère les textes comme des exemplaires de genres. Ces genres apparaissent dans des situations sociolinguistiques et d'interaction qui leur sont propres (Bronckart, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1997 ; Schneuwly, 2002). Les chercheurs genevois ont mené une série de travaux à partir des genres argumentatifs (Dolz, 1995 ; Dolz & Schneuwly, 1998). Par l'intermédiaire des séquences didactiques, ils proposent un travail sur différents genres de textes argumentatifs comme la présentation d'un roman, la pétition, la note critique de lecture, la RCL. Ils répondent ainsi à la demande des plans d'études (PER) qui proposent le travail sur des textes argumentatifs. Les objectifs fixés pour ces différents textes annoncent l'adaptation aux enjeux de la situation de communication, la prise en charge énonciative des opinions, le développement des arguments et leur organisation selon un plan textuel, la discussion et la réfutation d'arguments contraires et l'utilisation d'un certain nombre d'unités linguistiques caractéristiques (connecteurs, organisateurs textuels), la modalisation et la prise en charge énonciative de ses opinions et de ceux d'autrui. Ces éléments communs aux différents textes permettent de les caractériser, car ils sont présents quelle que soit la situation argumentative

présentée. Il faut à présent définir la finalité de ce genre de textes ainsi que les paramètres de la situation de communication.

La finalité de l'argumentation est de « construire un discours pour modifier les croyances » (Golder, 1996, p. 53). Si l'on considère plus particulièrement la RCL, l'énonciateur argumente sa position quant à la controverse en étayant ses propos afin de faire évoluer le point de vue du destinataire. Son objectif est de réunir les lecteurs autour de son opinion.

Pour Golder (1992 ; 1996), dans la plupart des textes argumentatifs, l'objet de l'argumentation ou la controverse énoncée est issu de la logique naturelle. Les réponses (prise de position et arguments) que la controverse va susciter sont représentatives des valeurs des individus et sont, dès lors, discutables et peuvent être transformées. Golder évoque également d'autres paramètres qui caractérisent les textes argumentatifs. Ils sont au nombre de trois :

- La focalisation de l'argument : un argument doit non seulement se référer à un segment de la controverse mais doit également être une justification de ce segment et non uniquement une reformulation. Or, pour qu'un argument « fasse mouche » et qu'il soit pris en compte par le destinataire, il doit faire référence à ses valeurs. Donc, lorsqu'il choisit et étaye ses arguments, l'énonciateur doit faire appel à des valeurs qu'il suppose que son interlocuteur partage ou pourrait partager.
- L'implication du locuteur par rapport à la controverse : l'élève confronté à un texte argumentatif doit sentir la proximité du sujet traité avec sa propre expérience ainsi que l'utilité de s'impliquer dans un échange avec autrui. Si le sujet le concerne, il sera d'autant plus à même de produire des arguments et/ou des contre-arguments intéressants et étayés.
- La prise en considération de « l'autre » : pour produire une argumentation efficace, l'énonciateur doit pouvoir percevoir les caractéristiques de son destinataire afin de s'ajuster à lui. Afin de produire une argumentation efficace et de ce fait atteindre la finalité de la communication argumentative, l'énonciateur doit avoir identifié le destinataire ainsi que son système de pensée. C'est en prenant en compte la perspective de ce dernier que le discours argumentatif sera adapté.

A ces trois éléments nous souhaitons ajouter l'importance des mécanismes de textualisation propres aux textes argumentatifs : les connexions verbales et nominales, les mécanismes de prise en charge énonciative, l'usage des modalisateurs, l'usage d'un lexique spécifique (organisateurs). Tous ces éléments ajoutés aux paramètres de Golder (1992 ; 1996) caractérisent le texte argumentatif.

3.2 Didactique d'un genre argumentatif

Grâce aux recherches sur les processus et les stratégies impliqués dans la production écrite, diverses approches didactiques ont été proposées. Dans l'espace germanophone, ces recherches ont donné lieu à un travail avec des « textes d'aide » (« Hilfstexte », Bräuer, 2009) ou « formes de textes » (« Textform ; Lernform », Thorsten, 2010). Ces textes travaillent, entre autres, la production de résumés et de commentaires. Tout en ayant des points communs avec une perspective d'enseignement à partir des genres, l'approche diffère au niveau des concepts didactiques. Le point commun essentiel réside dans l'intégration d'activités authentiques de production afin de motiver les élèves. Dolz et Schneuwly (1996) se sont basés sur une conception socio-historique de l'apprentissage développée par Vygotsky. La démarche d'enseignement est modulaire tout en étant basée sur la notion de genre (Bakhtine, 1984).

Comme évoqué ci-dessus, le genre de texte permet d'articuler les finalités de l'enseignement de la langue (à savoir « communiquer », « réfléchir sur la langue » et « construire des références culturelles ») avec un apprentissage des moyens langagiers qui rendent cette communication possible et compréhensible. Le genre sert de lien entre les pratiques sociales et les apprentissages réalisés en classe. Le choix de textes s'impose comme objet de travail pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit. « Il permet de travailler les phénomènes de textualité orale en rapport étroit aux situations de communication, d'étudier différents niveaux de l'activité langagière et de rendre l'enseignement plus significatif » (Dolz & Schneuwly, 2009, p. 63). L'apprenant peut identifier les caractéristiques des différents textes et ainsi améliorer ses productions. Dès lors, l'enseignant se doit de créer un modèle didactique du genre afin de pouvoir expliciter ses différentes composantes spécifiques et les transmettre à ses élèves (Dolz *et al.*, 2008). Pour ce faire, il va effectuer une transformation

de l'objet pour l'apprenant afin que ce dernier puisse construire des capacités langagières nouvelles.

Cet objet enseigné est issu d'une série de transformations modélisées par la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Schneuwly & Dolz, 2009). Tout d'abord, grâce à une transposition externe, il passe d'objet de savoir à objet à enseigner. Ce dernier se retrouve sous forme écrite dans les documents à usage scolaire, soit les plans d'études et les moyens d'enseignement. Par la suite, la transposition interne assure la transition entre l'objet à enseigner et l'objet enseigné.

Il convient de regarder plus précisément les mouvements et les conséquences de cette transposition didactique. En effet, l'inscription d'un genre au programme d'une classe va nécessairement transformer le genre. Il va subir un dédoublement (Schneuwly & Dolz, 1997), car il devient, de fait, non seulement un outil de communication mais également un objet d'apprentissage dont la progression sera évaluée par l'enseignant. En devenant objet d'apprentissage dans la classe, les pratiques sociales de référence vont être apprêtées sous la forme de situations didactiques. Les enseignants vont placer les élèves dans des situations de communication fictives mais qui se veulent réelles, pour leur faciliter l'accessibilité de l'objet d'apprentissage. L'école devient ainsi le lieu du « comme si » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 71). Les paramètres énonciatifs et sociaux sont construits indépendamment de la situation de communication immédiate de production. Ceci a été conceptualisé par Schneuwly (1988) et Bernié (1998) en termes de « fictionnalisation ». Les genres scolarisés agissent dans cet espace du « comme si » tels des générateurs de fiction (Vuillet, Mabillard, Tobola Couchepin & Dolz, 2012) « à l'endroit symbolique où l'authenticité des situations de communication de référence rencontre l'artificialité des situations d'enseignement-apprentissage » (p. 91). Cet espace du « comme si » est tiraillé entre un espace qui permet l'acquisition de savoirs relatifs à une pratique sociale de référence tout en étant en rupture avec un quotidien connu car éloigné des pratiques langagières de référence.

Deux outils ont été élaborés et conceptualisés afin d'organiser l'enseignement de la production textuelle par les genres. Il s'agit du *modèle didactique des genres* (Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro & Schneuwly, 2003). Ce modèle didactique concerne la formalisation des composantes enseignables des genres. Le deuxième outil est celui de la

séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) et concerne la construction de démarches d'enseignement spirales. Ces deux outils seront développés ci-dessous.

a. Le modèle didactique du genre

Dans le but de pouvoir enseigner les caractéristiques d'un genre de texte à l'école, l'enseignant se doit de les clarifier. Pour ce faire, la didactique du français propose un travail autour du modèle didactique du genre. « Créé à l'origine pour rendre compte d'une démarche qui s'est imposée [...] il a ensuite orienté la construction de nombreuses séquences didactiques. Il est donc un concept qui a son origine dans la pratique de l'ingénierie didactique et qui sert à stabiliser cette pratique en l'explicitant et la systématisant » (de Pietro & Schneuwly, 2003, p. 27). Le modèle didactique du genre permet d'explicitier les dimensions suivantes (Dolz & Gagnon, 2008) :

- les savoirs de référence à mobiliser pour travailler le genre ;
- la description des différentes composantes textuelles spécifiques ;
- les capacités langagières qui les concernent.

Le modèle didactique du genre occupe une place nodale dans le processus de transposition. Il regroupe les dimensions enseignables du genre et met en lien les différents aspects qui sont susceptibles de devenir des contenus d'apprentissage. Ce modèle synthétise trois éléments sur lesquels il se fonde. Le premier est exprimé dans les documents officiels (objectifs) en termes de résultats attendus de l'apprentissage. Le deuxième regroupe les apports scientifiques sur le genre (connaissances linguistiques observables dans le fonctionnement d'un expert et connaissances psychologiques exigées par l'application d'un genre). Le troisième comprend la prise en compte du niveau et des capacités langagières des élèves.

À l'instar de De Pietro et Schneuwly (2003), le modèle didactique est considéré sous trois dimensions essentielles. La première consiste à considérer le modèle didactique comme un *produit* relevant d'une certaine forme et structure. La deuxième examine le modèle didactique comme une construction se trouvant « à l'intersection » de quatre sources de données : (i) les pratiques sociales de référence, (ii) la littérature sur le genre, (iii) les pratiques langagières des élèves, (iv) les pratiques scolaires. C'est ainsi que la modélisation

didactique peut « assurer à la fois sa légitimité [...] et sa pertinence [...] » (p. 39). Pour finir, la troisième dimension propose de considérer le modèle didactique comme outil, car il fournit « les objets potentiels pour l'enseignement » (p. 40). Ces derniers sont à sélectionner à travers des tâches et activités diverses en prenant en considération une double dimension générative de transposition : horizontale tout d'abord (construction d'activités diverses), verticale ensuite (complexité croissante suivant le développement des élèves).

Le modèle didactique du genre prend en considération les ressources qui pourraient être transformées en contenus potentiels d'enseignement. Afin de bâtir un modèle didactique du genre, six composantes sont à prendre en compte (Dolz & Gagnon, 2008) : la situation de communication, les contenus thématiques, l'organisation (plan), la textualisation, les moyens paralinguistiques, la mise en page. Les dimensions linguistiques, quant à elles, méritent également d'être prises en compte.

La RCL est un genre argumentatif suggéré par les nouveaux plans d'études de la Suisse romande pour développer les capacités de production écrite des élèves de l'école primaire. Le modèle didactique met en évidence les éléments caractéristiques de ce genre qui répond généralement à un autre texte d'opinion publié dans un journal et qui peut faire l'objet d'activités d'observation et d'enseignement de la production écrite (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2015). Si on considère la RCL, le tableau 1 synthétise ces éléments qui cristallisent les contenus potentiels d'enseignement.

Didactiser un genre de texte argumentatif amène à réfléchir à son *infrastructure générale*, aux *mécanismes de textualisation* et aux *mécanismes de prise en charge énonciative* (Bronckart, 1996). Pour une RCL, il est nécessaire d'identifier clairement les mécanismes de textualisation (connexions, cohésion nominale et cohésion verbale). Les mécanismes de prise en charge énonciative, quant à eux, doivent également être pris en considération. Les modalisations personnelles sont également nécessaires pour prendre en charge la partie argumentative et lui donner de l'ampleur. Ces différents points passent par l'usage d'un lexique spécifique lors de la production du texte : organisateurs logico-argumentatifs, expressions de prise en charge énonciative pour prendre position, donner un avis et le défendre, marquer son opinion. Ces marques linguistiques se rapportent à la textualisation.

Tableau 1 : Modèle didactique du genre RCL

Base d'orientation / Situation de communication		
Pratique sociale de référence du genre de texte		Genre de texte transposé en classe, remarques sur la scolarisation
Paramètres du contexte de production	Lieu social de production Rubrique RCL dans les revues, journaux, forums électroniques	Lieu social de production Double : classe et rubrique RCL d'une publication pour enfants
	Enonciateur : lecteur de la lettre initiale, l'auteur de la RCL et l'énonciateur coïncident	Enonciateur : élève de la classe qui est également le lecteur de la lettre initiale, l'auteur de la RCL et l'énonciateur.
	Destinataires : Potentiellement multiples et indéterminés : auteur de la lettre, acteurs de la controverse, lecteurs du journal, éditeurs,... peuvent ne pas avoir lu la lettre source.	Destinataires : Multiples : l'enseignant, les autres élèves, les parents, un destinataire réel si envoi dans une revue (idem ci-contre)
But	Donner son avis quant à une controverse d'une Lettre Source	Donner son avis sur la controverse en apportant des arguments. Répondre aux exigences déclarées ou supposées de l'évaluation
Contenus thématiques		
Synthèse de la controverse Opinion personnelle Phase d'argumentation Les contenus référentiels sont bien réels, plausibles et cohérents. Ils ont un degré de généralité élevé (pour l'efficacité de l'argumentation).		L'élève devrait également synthétiser la controverse, prendre position pour donner son opinion, argumenter son opinion. Les contenus référentiels sont fictionnalisés.
Organisation / plan du texte		
Titre en rapport avec la controverse Cohérence avec l'avis défendu Organisation des contenus et leur articulation Argumentation : introduction, développement, conclusion Paragraphes en fonction des contenus Formules épistolaires d'introduction et de conclusion Microplanification : progression thème / rhème (loi de progression, répétition, non-contradiction)		
Textualisation		
Cohésion verbale	Base : présent de l'indicatif	
Cohésion nominale	Reprises anaphoriques, cataphoriques	
Mécanismes de connexion	Organisateurs logico-argumentatifs	
Prise en charge énonciative	Unités déictiques et modalisations personnelles dans la partie argumentative Marques impersonnelles dans la partie informative	Unités déictiques et modalisations personnelles dans la prise de position et la partie argumentative Certainement marques personnelles dans la partie informative.
Types de discours	Alternance entre discours informatif / argumentatif	
Moyens paralinguistiques		
Forme de la lettre Mise en évidence des parties du texte par un retour à la ligne		
Mise en page		
Forme épistolaire Prise en charge par l'éditeur pour une mise en page finale		Forme épistolaire Utilisation de supports de cours (fiche lignée avec ou sans lettre source, feuille volante,...)

b. La séquence didactique

Pour permettre aux élèves d'accéder à la compréhension et production de textes écrits ou oraux tout en s'adaptant à la situation de communication, Dolz *et al.* (2001) ont conçu et développé une démarche par séquences. Celle-ci se définit comme un dispositif didactique pour l'enseignement d'un genre de texte. Les moyens *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* sont actuellement les documents officiels en vigueur dans les classes de Suisse romande. Les séquences se déclinent en quatre volumes (1^{ère} et 2^e année, 3^e et 4^e, 5^e et 6^e, et 7^e à 9^e année de la scolarité obligatoire). Chaque volume permet d'assurer une progression spiralaire des apprentissages en regroupant plusieurs séquences qui permettent de travailler différents genres de textes avec les élèves.

Le développement de l'enfant dans le cadre scolaire est fortement dépendant d'un apprentissage et d'un enseignement intentionnel, ce qui implique une prise de conscience et un engagement volontaire des deux partenaires concernés, à savoir l'enseignant et l'élève (Schneuwly, 1995). L'essentiel de l'apprentissage de certaines pratiques langagières se déroule en milieu scolaire. Le choix de l'« interactionnisme socio-discursif » (Dolz, 1994) comme cadre théorique pour penser l'enseignement de la langue met l'accent, entre autres, sur les relations enseignement et apprentissage et outils qui provoquent la modification des comportements. Il tient compte des caractéristiques du lieu social où se déroule l'apprentissage, en l'occurrence l'école. Il prend en considération les interventions intentionnelles des enseignants en fonction du projet poursuivi. Il accorde une importance particulière à tous les ajustements rétrospectifs et anticipateurs qui favorisent la continuité des apprentissages. Les enseignants stimulent et contrôlent les interactions permettant aux élèves d'intégrer les nouvelles connaissances. Cette conception théorique implique la construction d'une progression curriculaire. Elle demande, notamment, d'aborder les pratiques langagières dans toute leur complexité et de se soucier de la progression de groupes d'élèves hétérogènes.

Les auteurs partent du principe que l'expression écrite est une opération complexe de haut niveau (Dolz *et al.*, 2001) qu'il convient de débiter son apprentissage dès la première année primaire (3^e Harnos). Désignée sous les termes de « séquence didactique » (Schneuwly, 1991), la démarche de Dolz et Schneuwly (1996) propose aux élèves une suite de modules d'enseignement qui se fonde sur une progression dite « en spirale ». C'est ainsi que durant chaque cycle d'apprentissage, les genres et les objectifs qui s'y rapportent sont retravaillés

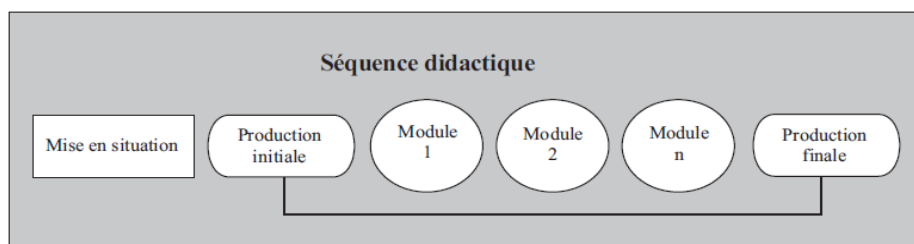
dans le but de permettre aux élèves d'approfondir et de consolider leurs compétences de scripteurs. Ce travail se réalise en mettant en évidence différentes dimensions du genre selon le cycle tout en complexifiant les exigences au niveau qualitatif ou quantitatif.

La progression « en spirale » doit « définir un certain nombre d'éléments clés particulièrement propices à initier des transformations importantes du mode de fonctionnement langagier, dans le sens d'une meilleure maîtrise de ses propres processus (Dolz & Schneuwly, 1996, p. 68).

Les séquences proposées ont toujours une visée communicative afin de permettre aux élèves de développer des capacités nécessaires pour communiquer à l'oral ou à l'écrit. « Les séquences didactiques cherchent à confronter les élèves à des pratiques langagières historiquement construites, les genres textuels, afin de leur donner la possibilité de les reconstruire et de se les approprier » (p. 57).

Les séquences proposées sont bâties sur un même squelette qui s'articule en quatre étapes bien précises que nous détaillons dans la Figure 1.

Figure 1 : Schéma d'une séquence didactique



c. La mise en situation

La séquence débute par une mise en situation présentant la tâche d'écriture ainsi que le projet dans lequel elle s'insère. Cette étape représente le premier contact entre l'élève et le projet de communication proposé par l'enseignant. Cette étape est importante, car elle permet à l'élève de se représenter non seulement la situation de communication, mais surtout l'activité langagière à accomplir (Dolz *et al.*, 2001). Le rôle de l'enseignant est ici primordial puisqu'il lui incombe de présenter le contexte de communication. Selon Dolz *et al.*, la présentation de

l'enseignant doit répondre aux questions suivantes : Quel genre sera abordé ? À qui s'adressera la production ? Quelle sera la forme de la production finale ? Quels élèves participeront à la production (tous ou une partie, individuellement ou en groupe) ?

Le second aspect qui revient à l'enseignant est la présentation des contenus qui feront l'objet de la production des élèves et sur lesquels ils vont travailler.

d. La production initiale

La mise en situation est suivie de la production initiale qui nécessite de la part des élèves de produire un texte qui réponde à la situation présentée. Souvent, avant de passer à une production orale ou écrite, les élèves sont « baignés » dans des textes similaires afin de leur permettre de développer leurs connaissances sur le genre de texte à produire et de préciser le contexte de production.

Les productions initiales fournissent des indications intéressantes pour l'enseignant. En effet, elles mettent en évidence les représentations des élèves quant à l'activité d'expression à laquelle ils sont confrontés ; elles renseignent l'enseignant sur les capacités des élèves déjà présentes et, pour finir, elles permettent également de cerner les manques qu'il s'agit de travailler de façon plus approfondie durant la séquence. Les auteurs des séquences accordent aux productions initiales un rôle de « régulateur de la séquence didactique » (Dolz *et al.*, 2001, p. 9). Confrontés à leur production, les élèves prennent conscience des difficultés qu'ils rencontrent et qu'ils devront combler. De plus, ils peuvent identifier les enjeux de la situation de communication. L'enseignant, de son côté, en se basant sur une analyse des productions initiales, pourra adapter la séquence aux besoins réels de ses élèves. Il pourra, selon les auteurs des séquences, définir les objectifs à travailler afin de donner à ses élèves tous les outils leur permettant de produire un texte répondant aux exigences du genre.

e. Le travail par modules

À travers les séquences, les élèves sont amenés progressivement à maîtriser les genres textuels en s'appuyant au départ sur leurs capacités langagières (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1996). Pour faire progresser l'élève dans la maîtrise du genre, les activités les plus complexes sont soigneusement décomposées et chaque partie ainsi créée est abordée séparément. Toute

séquence envisage à la fois l'intervention formelle ou individualisée de l'enseignant et des interactions avec les pairs. Les concepteurs des séquences ont également prévu un certain nombre de principes à même d'assurer une progression de l'élève dans un genre travaillé. Relevons notamment l'adaptation du choix du genre et de la situation de communication aux capacités langagières attestées des élèves, la clarification avec les élèves des objectifs limités poursuivis et l'itinéraire à parcourir pour les atteindre (Schneuwly, 1994).

Les moyens *S'exprimer en français* proposent, pour chaque séquence, plusieurs modules d'enseignement-apprentissage qui gravitent autour des dimensions d'un genre de texte qui doivent être travaillées afin de permettre une production complète et correspondant au modèle didactique du genre visé. Dans l'idéal, l'enseignant devrait se baser sur l'observation des productions initiales afin de choisir des modules qui permettent aux élèves de surmonter les difficultés rencontrées. Lorsqu'il choisit les modules à travailler, l'enseignant devrait prendre en compte différents éléments.

En premier lieu, les modules peuvent servir à travailler les problèmes langagiers à plusieurs niveaux. Face à une situation de production complexe, l'élève doit coordonner différents niveaux et ceci ne va pas sans occasionner quelques heurts. Les modules ont pour vocation d'isoler ces différents niveaux, de les travailler séparément en vue d'un certain degré d'expertise de la part de l'élève qui lui permettra de les réaliser simultanément lors d'une production future. Le premier niveau correspond à la représentation de la situation de communication. Lors de sa production, l'élève doit non seulement tenir compte du genre de texte visé mais également des informations données par le contexte de communication : le destinataire, le but visé, le statut du locuteur. Le deuxième niveau touche à l'élaboration des contenus. À travers les modules, les apprenants vont développer des stratégies pour construire des idées nécessaires à la production d'un texte. Les stratégies différeront d'un genre de texte à l'autre. Le troisième niveau recouvre la planification du texte. Chaque genre possède un plan particulier de l'organisation des informations. À travers un ou plusieurs modules de la séquence, les élèves travaillent cette « géographie » du texte. Le quatrième et dernier niveau englobe la mise en texte et ses différents aspects. Lors des modules touchant à ce niveau, en fonction de la situation de communication, les élèves apprennent à sélectionner le vocabulaire, les organisateurs textuels ou le temps des verbes.

En deuxième lieu, l'enseignant a le choix entre des activités de types variés qui permettent aux élèves d'éprouver leurs capacités selon plusieurs modes. Dolz *et al.* (2001) proposent trois catégories d'activités : (i) les activités d'observation et d'analyse de texte qui permettent de mettre en évidence le fonctionnement textuel commun aux textes d'un même genre ou, par opposition et contraste, d'un genre différent ; (ii) les activités simplifiées de production de texte qui permettent un travail spécifique de production d'une partie précise et circonscrite ; (iii) l'élaboration d'un langage commun qui sert d'outil pour l'échange autour des productions en vue de leur amendement et de leur amélioration.

Et pour finir, un troisième aspect qui doit retenir l'attention de l'enseignant est la manière dont il va aider les élèves à garder en mémoire les capacités acquises à travers chaque module. Une activité de synthèse sous forme de constats écrits en fin de travail permettra aux élèves de capitaliser leurs acquis. Ceci peut aboutir à la création d'un aide-mémoire qui permettra à l'élève de vérifier, lors de sa production finale, que son texte correspond au genre travaillé.

Pour qu'il y ait apprentissage, les activités d'écriture mises en place doivent permettre aux élèves de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent régulièrement à travers l'acte d'écriture. Il s'agit de les amener à quitter une certaine routine et à réfléchir sur les erreurs qu'ils commettent lorsqu'ils rédigent un texte. Pour cela, le recours à l'évaluation formative (Allal, Bain & Perrenoud, 1993 ; Allal, Cardinet & Perrenoud, 1995 ; Cardinet, 1984 ; Maccario, 1982) s'avère précieux. Ce recours n'est cependant pas sans risque de dérive, à savoir, notamment, le flou dans le choix des critères et le risque d'atomisation des compétences (Allal, 1999 ; De Landsheere, 1979 ; Turco, 1985).

f. La production finale

Au terme de la démarche, une production finale vérifie l'acquisition des compétences liées au genre de texte travaillé et peut servir d'évaluation sommative. Lors de cette étape, l'élève doit produire un texte qui répond au projet de communication formulé lors de la mise en situation et qui se nourrit des différents apports de chaque module travaillé. Pour permettre une mobilisation des acquisitions, la production finale devrait être précédée d'une activité de synthèse qui a pour fonction de rappeler les caractéristiques du genre travaillé. L'élève peut

utiliser l'aide-mémoire élaboré en fin de modules pour guider et contrôler sa production finale. Avec cet outil, il peut également mesurer les progrès accomplis depuis le début de la séquence et ainsi effectuer un retour sur son processus d'apprentissage.

4. Synthèse du chapitre

La perspective choisie dans ce travail est essentiellement didactique et se réclame de l'interactionnisme socio-discursif. Elle porte sur un objet complexe, le genre textuel argumentatif : la RCL. Aborder un tel objet en classe avec des élèves de 9-10 ans nécessite une analyse préalable des caractéristiques du genre spécifique et des pratiques sociales de référence. La construction d'un modèle didactique du genre permet d'identifier les dimensions de l'objet qui nécessitent un travail particulier. Les dimensions importantes gravitent autour de la situation de communication, de la prise en compte des contenus thématiques, de l'organisation du texte, de la textualisation. Il semble évident que l'apprentissage précoce des capacités linguistico-discursives d'un texte argumentatif génère des obstacles. Afin de les identifier, l'enseignant déploie plusieurs gestes d'évaluation qui vont focaliser leur attention sur l'observation des performances des élèves. Ceci exige de prendre en considération les textes produits dans leurs dimensions génériques.

CHAPITRE II

L'évaluation et l'expression écrite : un geste de l'enseignant

Le travail de l'expression écrite à travers des séquences didactiques nécessite la mise en place d'un dispositif d'évaluation. Afin de faire progresser l'objet enseigné, l'enseignant doit pouvoir analyser les productions initiales de ses élèves pour construire ou choisir les modules d'enseignement de la séquence. La structuration d'une séquence sur un genre de texte s'inscrit dans une logique d'évaluation formative (Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert & Wegmuller, 2001) : l'évaluation d'une production initiale invite au choix de modules différenciés et aboutit à une production finale. Par sa capacité à ajuster finement ses décisions aux événements se produisant dans sa classe et à la diversité des élèves, l'enseignant fait « avancer » l'objet d'apprentissage. Il va de soi que les contenus travaillés sont indissociables des conditions de leur enseignement et de leur appropriation. Dès lors, l'évaluation constitue le deuxième ancrage théorique. Plus particulièrement, l'évaluation formative retient notre attention dans ce chapitre. Les processus de régulation, quant à eux, constituent le cœur de notre réflexion. En effet, étant des gestes fondamentaux de l'action enseignante, ils sont de bons indicateurs pour visualiser le déploiement de l'objet. Ainsi, à travers les interactions en classe, il s'agit de repérer les obstacles des élèves et de mettre en évidence les régulations proposées par les enseignants travaillant par séquence didactique portant sur un texte argumentatif. Avant de présenter les concepts de l'évaluation retenus et préciser les régulations qui peuvent l'accompagner, une catégorisation des gestes de l'enseignant est proposée.

1. Les gestes didactiques

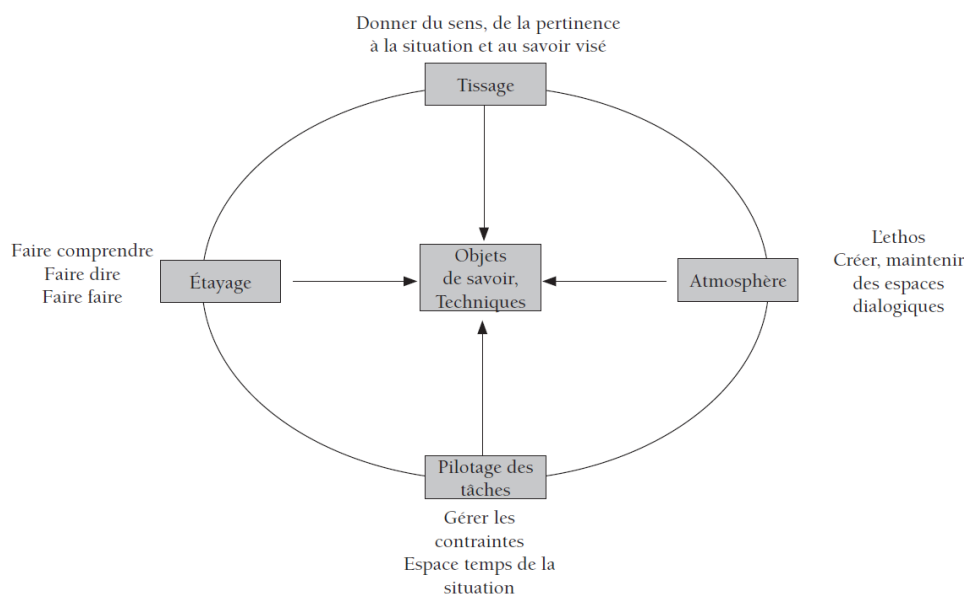
Avant de situer l'évaluation et plus particulièrement les actions régulatrices de l'enseignant par le moyen de l'évaluation, il convient de s'attarder sur la qualification des gestes didactiques de l'enseignant. Suivant Schneuwly (2009), les gestes didactiques ont pour but de

« transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe, au plus près des significations sociales de référence » (p. 36). Ces dernières années, les caractéristiques de l'activité enseignante ont été conceptualisées par différents chercheurs (Bernié & Goigoux, 2005 ; Dufays, 2005 ; Aeby Daghé & Dolz, 2008 ; Bucheton & Dezutter, 2008). Les concepts dégagés permettent de saisir la manière dont s'organise l'activité enseignante. Notamment, ils permettent d'identifier d'éventuelles corrélations entre les pratiques des enseignants et les apprentissages des élèves qu'ils aient ou non des difficultés. Les gestes professionnels sont définis comme les actions que l'enseignant réalise dans le cadre de son travail pour favoriser l'apprentissage de ses élèves.

Bucheton (2009), au sein du laboratoire de recherche Lirdef⁶, propose une modélisation de l'agir enseignant qu'elle qualifie de dynamique, hétérogène et « partiellement verbalisable par les acteurs eux-mêmes ». Cet *agir* est stabilisé dans des formes scolaires descriptives, historiquement et socialement construites (Thévenaz-Christen, 2005). En classe, pour comprendre comment l'enseignement-apprentissage avance malgré tous les imprévus, le recours à des concepts comme le propose, par exemple, le modèle de l'action conjointe de l'enseignant et de l'élève peut être intéressant (Sensevy, 2001, 2007 ; Schubauer Leoni, Leutenegger, Ligozat & Fluckiger, 2007). Les auteurs s'appuient notamment sur la théorie des situations présentée par Brousseau (1998) avec les concepts de *définition*, *dévolution*, *institutionnalisation* et *régulation*. Pour saisir l'ampleur des actions des acteurs, il est nécessaire à notre projet d'évoquer les concepts de topogenèse (évolution des positions des actants dans le savoir), mésogenèse (objets et organisation de leurs rapports) et chronogenèse (succession temporelle des objets d'enseignement) (Chevallard, 1985/1991). Pour Bucheton et Soulé (2009), l'activité de l'enseignant est constituée de cinq préoccupations qui s'articulent de façon systémique, dynamique, hiérarchique et modulaire (Figure 2).

⁶ Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation, formation.

Figure 2 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009, p. 33)



Les cinq préoccupations mentionnées par les auteurs constituent les invariants de l'activité de l'enseignant :

1. Le *pilotage* et l'organisation de l'avancement de la leçon (chronogénèse) : gestes en lien avec la gestion du temps et de l'espace.
2. Le maintien d'un espace de travail et de collaboration langagière qui a trait notamment au climat d'apprentissage de la classe : gestes au service de l'*atmosphère*.
3. Le *tissage* du sens des apprentissages qui se réalisent, ceci est d'autant plus important pour les élèves en difficulté pour qui les liens entre les apprentissages ne sont pas évidents (les moments d'activation de la mémoire didactique sont ici primordiaux ; Mathéron, 2000) : gestes qui donnent du sens au savoir travaillé.
4. L'*étayage*⁷ du travail des élèves (le *scaffolding* de Bruner, 2003) est central et se trouve au cœur du métier d'enseignant : gestes qui relèvent de l'accompagnement

⁷ L'analyse du travail de l'enseignant d'après ces cinq préoccupations donne un inventaire des postures possibles d'étayage (Bucheton, 2009) : la posture de contrôle, la posture de contre-étayage, la posture d'accompagnement, la posture d'enseignement, la posture de lâcher-prise, la posture dite du « magicien ». Nous ne retenons pas ces différentes qualifications pour notre travail.

de l'élève durant la tâche. L'étayage est fortement lié au concept de Zone Proximale de Développement (Vygotsky, 2005) et désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul, il l'accompagne de façon plus ou moins proche.

5. L'apprentissage des élèves vers qui les quatre points précédents convergent. Cet apprentissage devrait nécessairement être clairement identifié afin d'être pensé comme un objet qui répond à une question posée plutôt que comme une activité à réaliser, « un faire quelque chose » (Crinon, Marin & Bautier, 2008) : gestes au service de la *construction de l'objet* enseigné (ajustement).

Chabanne *et al.* (2008) ainsi que Marlair et Dufays (2011), quant à eux, qualifient également de gestes les différentes interventions régulatrices de l'enseignant. Ils pointent particulièrement les gestes de pilotage liés à la gestion de la temporalité et de l'espace (anticipation, rappel, etc.) ; les gestes d'étayage et les gestes de pointage. En 2008, Bernié relevait l'intérêt de la « dimension évaluative de nombreux gestes professionnels » (2008, p. 244).

Afin de cerner l'objet enseigné, l'équipe genevoise (Aeby Daghé & Dolz, 2008 ; Schneuwly & Dolz, 2009) s'est focalisée aussi sur les gestes spécifiques à la profession enseignante, plus particulièrement en didactique du français. Les chercheurs suisses s'appliquent à cerner les gestes et leur genericité du point de vue didactique. Ce faisant, les chercheurs tentent de mettre en évidence l'essentiel du travail de l'enseignant : canaliser l'attention de l'élève sur l'objet. Les gestes ont comme but de « transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe au plus près des significations sociales de référence » (Aeby Daghé & Dolz, 2008, p. 84). Les auteurs distinguent trois *catégories de gestes* qu'ils nomment « les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignement ». Ces gestes régulent la transformation de l'objet d'enseignement dans la classe afin de modifier les significations attribuées par les élèves à l'objet. Ils doivent également permettre aux apprenants de construire de nouvelles significations en rapport direct avec les significations sociales de référence. La première catégorie de gestes décrits par les équipes genevoises (2008, 2009) permet la *structuration de*

la *situation didactique* par la mise en place de *dispositifs didactiques* et par l'*institutionnalisation*, la deuxième recouvre les gestes d'*ajustements à la situation* dans son déroulement par les *étayages* ou *régulations* diverses et, pour finir, la troisième catégorie représente les gestes mixtes de *tissage* qui rendent visibles les *liens* entre les tâches :

1. *Les gestes de structuration* se rapportent à la chronogenèse :

- La mise en place de *dispositifs didactiques*, en tant que geste de l'enseignant, renvoie au déploiement des outils à travers les consignes, les questions ou tout autre type d'intervention langagière. La particularité de ce geste réside dans tout ce que l'enseignant met en œuvre pour enseigner et permettre aux élèves d'accéder aux apprentissages. L'objet d'étude est présenté, pointé, découpé et organisé. En d'autres termes, les caractéristiques de l'objet sont rendues visibles et permettent son étude. La mise en œuvre des dispositifs didactiques implique également la mobilisation de divers moyens tels que l'organisation spatiale de la classe, les formes sociales de travail et les supports d'enseignement choisis.
- *L'institutionnalisation* : Pour l'ensemble des protagonistes, elle permet d'officialiser les apprentissages, de les stabiliser et de spécifier leur utilité (Brousseau, 1998). Elle représente un phénomène social important et une phase essentielle du processus didactique, car elle rassemble élèves et enseignant autour de l'objet officiellement nommé. Sensévy (2001) ajoute que c'est un processus par lequel « l'enseignant montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture d'une discipline » (p. 211). Les savoirs et/ou savoir-faire sont ainsi identifiés afin d'être mobilisables dans des conditions futures similaires ou nouvelles.

2. *Les gestes d'ajustements* (régulations-étayage)

La régulation permet d'assurer la construction et la transformation de l'objet enseigné. Elle concerne l'ensemble des processus d'enseignement et d'apprentissage qui permettent de franchir les obstacles à l'apprentissage.

3. *Les gestes de tissage*

La création de la mémoire didactique, quant à elle, permet de donner du sens aux apprentissages en rétablissant la compréhension menacée par le découpage par séances. Elle a pour objectif de reconstituer l'intégralité des objets d'apprentissage.

Les deux équipes, française et genevoise, ont une définition très proche si on ne retient pas les gestes d'atmosphère. Cet aspect socio-psycho-affectif n'est pas à négliger. Par ailleurs, elles se placent en continuité avec les gestes de base de l'action de l'enseignant distingués par Sensévy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000) à partir de la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998).

Notre recherche se centre sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite. Les éléments qui retiennent notre attention sont les facteurs qui favorisent l'apprentissage d'un genre de texte particulier. De ce fait, il convient de partir du principe qu'une conjugaison de facteurs va agir comme un faisceau pour favoriser la progression des élèves. Dès lors, l'attention est portée sur (i) le *déploiement de l'objet* (dispositif), mais aussi et plus particulièrement sur (ii) l'*outillage proposé* et l'*engagement des élèves* dans l'élaboration de ces outils et, pour finir, sur (iii) les *régulations des enseignants* face aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. Il est opportun de s'appuyer sur les gestes de l'enseignant (pilotage/structuration ; tissage ; étayage/ajustement), mais aussi sur l'engagement des élèves dans l'élaboration et le déploiement de ces gestes. L'apprentissage des élèves se trouve aux confluent de ces différents facteurs qui créent un système dynamique. A la base de tous ces gestes, nous ajoutons l'évaluation de l'enseignant. Cette évaluation permet de prendre les décisions qui vont mobiliser les différents gestes. Elle constitue donc la base de la réflexion et le levier qui va dynamiser les décisions.

Afin d'éclairer les différents gestes et plus particulièrement les gestes d'ajustement-étayage-régulation de l'enseignant, nous les situons plus spécifiquement tels que définis par les auteurs qui s'inscrivent dans les approches socioconstructiviste et socioculturelle située. Pour être mis en œuvre dans la classe, ces gestes nécessitent une évaluation de la part de l'enseignant. Dès lors, nous allons les éclairer avec le cadre plus large de l'évaluation formative.

2. L'évaluation de l'expression écrite

À travers les séquences didactiques, le travail de l'expression écrite nécessite la mise en place d'un dispositif d'évaluation et, plus spécifiquement, d'évaluation formative. Avant de définir l'évaluation formative, il convient de dresser un bref historique de l'évaluation. La réflexion se poursuit ensuite avec les gestes de régulation de l'enseignant.

2.1 Quelques éléments historiques sur l'évaluation au service des apprentissages des élèves

Avant le XX^e siècle, il n'était pas question d'évaluation mais de notation des élèves, de classement. La notion de « fixation de la valeur » du travail des élèves, de la mise en évidence de la qualité ou de la quantité des apprentissages réalisés date dès lors du début du siècle dernier. Comment s'est fait le passage entre l'évaluation chiffrée telle une « sentence délivrée par un jury » (Mottier Lopez, 2015) et l'évaluation au service de l'apprentissage des élèves telle que Bloom et ses collègues l'ont proposée à la fin des années 1970 et comme nous l'entendons à l'heure actuelle (sommatrice, formative) ?

Les notes chiffrées ont vu leur apparition dans le monde de l'école pour deux raisons principales. Tout d'abord, elles avaient pour vocation de « se substituer aux châtiments corporels » (Bugnard, 2004, p. 94). Elles exercent de ce fait une pression disciplinaire sur les élèves pour qui la bonne qualification récompense le travail et l'attention portée à ce qui se passe en classe. A contrario, la mauvaise note fait office de punition. La seconde raison de l'apparition de l'évaluation dans le monde scolaire est liée au besoin de différencier les élèves qui ont accès à l'éducation, celle-ci étant devenue accessible à tous (Maulini, 1996). La notation a pour vocation de différencier les individus, de les classer, voire de les sanctionner/féliciter. Cette notation scolaire « véhicule une représentation négative par rapport à des enjeux pédagogiques et éducatifs qui seront, dès la deuxième moitié du XX^e siècle, revendiqués par l'évaluation des apprentissages » (Mottier Lopez, 2015, p. 13).

À partir du début du XX^e siècle, les chercheurs ont analysé de façon systématique les examens proposés dans les classes. Les épreuves devenant un nouvel objet d'étude (contenu, méthode de correction, comportement des examinateurs), le terme de « docimologie » a été introduit par Piéron dès les années 1920 (Bonniol & Vial, 1997 ; Mottier Lopez, 2015). La docimologie a marqué les esprits par les résultats qu'elle a mis à jour en lien avec les sources possibles de variations du jugement des évaluateurs. Amigues et Zerbato-Poudou (1996) les ont répertoriés : effet de fatigue ou d'ennui, effet de halo, effet d'assimilation, effet de contamination, effet de tendance centrale, effet de l'ordre de correction et effet de contraste et, pour finir, effet de trop grande indulgence ou sévérité. La docimologie continuera à faire des émules dans la deuxième moitié du XX^e siècle et permettra ainsi d'affiner les évaluations en proposant des pistes pour limiter la subjectivité des évaluateurs. Les grilles critériées qui sont construites actuellement sont le fruit de ces réflexions.

Dès les années 1970, à la suite des travaux de Bloom (1968), l'évaluation se met réellement au service de la progression des apprentissages des élèves. La révolution qui s'opère gravite autour de la conception de l'apprentissage : chaque élève peut réussir si on lui en donne les moyens et le temps. À partir de cette période, surtout à partir des années 1980, les recherches francophones témoignent de la richesse des réflexions qui aboutissent à la détermination des fonctions de l'évaluation : sommative, formative, diagnostique, pronostique, prédictive (Allal, 1988 ; Hadji, 1989). Particulièrement utile dans le déroulement d'une séquence d'enseignement portant sur un genre de texte, l'évaluation formative est examinée ci-dessous.

2.2 L'évaluation formative

Bloom (1968) déjà distinguait deux fonctions de l'évaluation empruntées à Scriven (1967) : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation sommative permet de faire le bilan des savoirs et des savoir-faire acquis par les élèves dans les différentes disciplines enseignées. Ce bilan a la particularité d'être officiel, public et permanent (Allal & Wegmuller, 2004). Sa valeur dépend de trois éléments essentiels : la représentativité de l'échantillon de tâches utilisé ; l'objectivité de l'appréciation des correcteurs ; la pertinence du choix des moments de l'évaluation.

L'évaluation formative - très présente dans le travail de l'expression écrite en séquences - *vis*e 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 donc essentiellement une fonction de régulation afin d'articuler les moyens de formation aux besoins des apprenants. Pour Allal, un dispositif d'évaluation formative respecte quatre étapes essentielles. La première consiste à définir l'objet d'évaluation afin de centrer le regard sur ce que l'on appelle le référentiel de l'évaluation. La deuxième comporte la prise d'informations (observation au sens large). La troisième est l'interprétation des informations recueillies dans le but de leur conférer une signification. Et, pour finir, la quatrième permet la régulation des processus d'apprentissage et des dispositifs de formation.

D'un point de vue didactique, l'évaluation formative recueille des informations sur les représentations des élèves. Les apprentissages nouveaux sont mis en confrontation avec les conceptions déjà existantes. Sur un plan affectif, l'utilisation fonctionnelle des connaissances de l'apprenant devraient être privilégiée. Pour finir, afin de recueillir l'information, les outils utilisés devraient être simples d'usage afin de favoriser 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 ses élèves. 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 puissent atteindre les objectifs essentiels du programme (Cardinet, 1977).

Pour Allal (1995), une stratégie d'évaluation formative demande à être en phase avec les conceptions de l'apprentissage de l'enseignant et des moyens utilisés. Les conceptions de l'apprentissage orientent les choix en matière d'évaluation, mais également les interactions se déroulant au cœur d'un système de formation. Elle suggère donc d'intégrer un dispositif d'évaluation formative dans une conception socio-cognitiviste de l'apprentissage. Dans cette perspective, le recueil d'informations sur les processus d'apprentissage prime. L'enseignant concentre prioritairement son attention sur les représentations de la tâche exprimée par

l'élève et sur les procédures et stratégies qu'il investit pour la mener à bien. L'analyse de l'erreur est à même de fournir des pistes sur ces deux éléments. Pour recueillir de l'information à ce niveau, l'enseignant utilise soit l'entretien, soit l'observation du comportement de l'élève effectuant une tâche. Il interprètera prioritairement les informations récoltées touchant les procédures. Le décèlement de stratégies adaptées à la tâche prime sur la correction du résultat obtenu. Allal met en évidence la fragilité des cadres de référence qui permettent d'interpréter « ces stratégies prometteuses ». Pour expliquer les difficultés d'apprentissage, les cognitivistes font référence aux interactions entre les caractéristiques de l'élève (par exemple : stade de développement cognitif dans le domaine en rapport avec la tâche) et celles de la tâche (par exemple : sa complexité). Finalement l'adaptation des activités pédagogiques vise à créer un décalage optimal entre les capacités de l'élève et les exigences de la tâche qui lui est proposée. Le décalage se révèle idéal lorsque la tâche proposée est abordable par l'élève tout en provoquant une modification de sa façon habituelle de la traiter. Cette adaptation de la tâche doit susciter une évolution des stratégies de l'élève (voir aussi à ce sujet : De Ketele, 1995).

Dans des travaux plus récents, Scallon (2000), par exemple, met en évidence les faiblesses des premières approches behavioristes de l'évaluation formative. La trilogie « enseigner, évaluer, apporter des correctifs » est difficile à appliquer aux contextes d'apprentissage par problèmes. Elle n'intègre quasiment pas la participation de l'élève. Pour lui, l'évaluation formative au-delà de l'attrait pour la « bonne réponse » doit s'appuyer sur la démarche de l'élève, s'intéresser aux processus mentaux et cognitifs. Scallon s'intéresse de près à l'évaluation des productions complexes où l'élève est confronté à une situation de résolution de problèmes dans un cadre authentique. Il réfute la méthode d'appréciation générale (enseignement correctif) où l'évaluateur attribue une note chiffrée et globale à partir de ses propres critères souvent rudimentaires. Il propose une typologie de l'évaluation relativement proche de celle élaborée par Allal (1995). L'évaluation d'une production complexe doit faire l'objet de plusieurs ajustements depuis la mise en situation de départ jusqu'au bilan final. L'élève devrait être impliqué dans cette démarche, sa capacité d'auto-évaluation devrait être travaillée (Vial, 2005 ; Wolfs, 2008).

Pour l'évaluation de productions complexes, Scallon (2000) propose deux grandes catégories d'outils : la grille d'évaluation et la liste de vérification. La grille d'évaluation est composée

des principaux critères (aspects, point de vue, dimension) permettant une analyse fine de la production complexe. Dans l'idéal, chaque critère devrait être apprécié à l'aide d'une échelle descriptive. Selon cet auteur, la liste de vérification quant à elle « permet l'observation efficace d'un processus, et pas seulement celle d'un produit fini » (Scallon, 2000, p. 107). Elle est plutôt au service de l'auto-évaluation et s'intéresse aux procédures de l'élève. Veslin et Veslin (2001) proposent que pour stimuler et aider la progression des élèves dans les apprentissages, les enseignants devraient construire les critères constitutifs d'une grille d'évaluation comme des repères pour orienter l'action des élèves et stimuler leur verbalisation. Une grille conçue de la sorte devient un outil performant d'aide à l'apprentissage. Elle sert ainsi les démarches d'auto-évaluation. Ces deux outils sont proposés par les auteurs de *S'exprimer en français*. Des grilles d'évaluation sont suggérées aux enseignants. De même, les auteurs des moyens d'enseignement invitent les utilisateurs à la compléter par une liste de vérification. Cette dernière peut être utilisée par les élèves eux-mêmes. Ils peuvent ainsi effectuer un « retour réflexif » en remplissant la liste après avoir rédigé leur texte. Ce document vise à susciter chez les apprenants une réflexion sur les apprentissages et/ou un pilotage et une régulation de ceux-ci (Wolfs, 2008).

Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) se sont également intéressés à l'évaluation de productions complexes. À partir d'un cadre conceptuel proche des auteurs cités ci-dessus, Rey *et al.* mettent l'accent sur l'évaluation diagnostique. Celle-ci consiste en un bilan approprié des compétences ou des processus des élèves dans différents domaines d'enseignement. En priorité, elle doit fournir à l'apprenant des informations lui permettant de réguler ses apprentissages. Comme le travail des élèves se situe régulièrement à un niveau de complexité élevé, Rey *et al.* proposent de créer des outils évaluant les capacités des élèves à mobiliser plusieurs procédures connues afin de résoudre un problème nouveau pour eux.

L'évaluation formative, au service de l'apprentissage, se fait avant et pendant l'enseignement. En début d'apprentissage, elle a tout d'abord une fonction diagnostique en permettant à l'enseignant de déterminer ce que les élèves sont en mesure de faire et où ils se situent. Cette collecte d'informations se poursuit tout au long des apprentissages afin de tenter d'identifier les progressions et les démarches des élèves. Sur cette base, l'enseignant peut orienter ses prochaines actions, les clarifier, les ajuster pour optimiser les apprentissages des élèves tout en déterminant les régulations à apporter. Pour finir, soulignons que l'évaluation formative

peut être caractérisée de formelle ou d'informelle (Ruiz-Primo & Furtak, 2007, cités par Mottier Lopez, 2015). Elle est formelle si elle est conçue pour produire des traces qui indiquent l'apprentissage des élèves. Elle est dite informelle lorsque les traces d'apprentissage sont générées pendant l'activité, dans le cours de l'action.

3. Les régulations

En classe de français, face à la production d'un texte, l'enseignant a recours à plusieurs gestes tels que définis ci-dessus. Nous nous intéressons ici plus particulièrement aux interventions régulatrices de l'enseignant que nous qualifierons, à la suite de Chabanne (2008), de gestes de régulation.

La régulation au sens large désigne spécifiquement « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant » (Allal, 2007, p. 9). Pour notre recherche, nous désirons approfondir plus particulièrement les régulations externes (provenant de facteurs situés dans l'environnement matériel, social et culturel). En effet, nous cherchons à ce que l'enseignant suscite, au final, chez les élèves des régulations internes (ou autorégulation). Allal (1993) insiste sur le rôle de l'enseignant en soulignant que ce dernier « agit sur les conditions d'apprentissage en classe : il guide et oriente le travail des élèves, mais il ne peut jamais garantir que son action éducative produise les effets de régulation prévus sur les processus d'apprentissage » (p. 82). Notre principal questionnement concerne donc spécifiquement les médiations (sociales et matérielles) susceptibles de soutenir les processus d'autorégulation des élèves : agencement des activités, interventions de l'enseignant, usage d'outils élaborés dans la classe pour réguler les apprentissages des élèves. Ce faisant, nous nous inscrivons dans les approches socioconstructivistes et socioculturelles situées (Mottier Lopez, 2012) pour lesquelles la dimension interpersonnelle (interactions avec des experts ou des pairs) et les interactions avec les produits culturels (usage d'outils) sont bénéfiques à l'apprentissage. Nous retenons ici que :

« les conceptions socio-constructivistes et socioculturelles situées théorisent la régulation sur plusieurs plans : dans la dynamique interactive des relations intersubjectives entre pairs et/ou avec des experts ;

dans la coélaboration et par la médiation des signes partagés, des routines, des mots, des outils, des actions, des concepts, des langages, etc., : dans les structures de participation qui caractérisent les pratiques et activités partagées d'un groupe social ; dans la relation de co-construction entre processus culturels, interpersonnels et individuels » (Mottier Lopez, 2012, p. 15).

Afin de situer notre réflexion, nous reprenons les distinctions conceptuelles relatives aux processus de régulation de l'apprentissage évoquées par Allal (2007) et Mottier Lopez (2012). Seules trois d'entre elles sont retenues ici. La *première distinction* se rapporte au « moteur de la régulation ». Allal souligne l'opposition entre régulations internes (chez l'apprenant) et régulations externes (provenant de facteurs situés dans l'environnement). Allal propose le concept de « co-régulation » car, d'une part, « une dimension sociale est toujours présente dans l'esprit de l'apprenant » et, d'autre part, les interventions de l'enseignant ne peuvent être considérées que comme des sources potentielles de régulation assurant la progression des apprentissages de l'apprenant. Comme mentionné, pour notre recherche, nous considérons plus particulièrement les régulations externes provenant de l'enseignant et ayant comme vocation l'apprentissage des élèves. En cela, même si Allal en convoquant les travaux de psychologie a pour référence essentiellement l'apprenant, les régulations externes telles que nous les entendons, peuvent se rapprocher du geste de régulation tel que défini par les didacticiens cités ci-dessus (Bucheton, 2009 ; Aeby Daghe & Dolz, 2008).

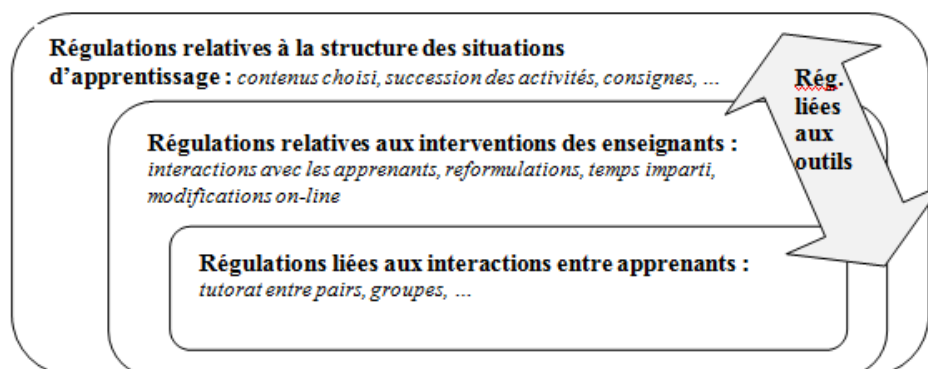
La *deuxième distinction* que nous retenons se rapporte au *moment* de la mise en œuvre de la régulation (Allal & Saada-Robert, 1992) : i) la régulation on-line est directement intégrée à l'activité qui se déroule et contribue ainsi à la construction des connaissances en jeu qu'elles soient en lien avec la tâche ou avec le contexte didactique (Mottier Lopez, 2012) et ii) la régulation différée qui permet aux apprentissages répartis dans le temps (telles les séquences didactiques par exemple) de rester adéquats tout en gardant du sens.

La *troisième distinction* retenue concerne les différentes *modalités de la régulation interactive* : (i) les régulations interactives entre l'enseignant et l'élève ou les élèves ; (ii) entre élèves ; (iii) avec les outils matériels de la situation à des fins d'autorégulation. Cette troisième distinction met en évidence l'importance de l'implication de l'élève qui est nécessaire pour que les régulations favorisent l'apprentissage.

Dans notre recherche, ces différentes modalités constituent un cadre d'analyse des gestes de différenciation utilisés par les enseignants. En effet, les régulations interactives vont générer de la différenciation car, par nature, elles sont dépendantes et adaptées à l'unicité de chaque interaction qui rassemble un ou plusieurs élèves avec l'enseignant. Nous portons une attention particulière aux régulations interactives de l'enseignant qui ont pour vocation la contribution aux progrès des élèves en leur fournissant des feedbacks et un étayage qui cherche à stimuler leur implication dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Allal (2007) signale que les régulations des apprentissages s'organisent sur trois niveaux. Ces derniers s'emboîtent entre eux et visent à favoriser l'autorégulation des apprentissages de l'élève. Nous trouvons tout d'abord les régulations liées à la structure des situations d'apprentissage. À ce niveau, les régulations se rapportent, par exemple, aux contenus choisis, à leur succession, au matériel et aux formes de travail proposées, ainsi qu'aux consignes. Dans cet ensemble s'insèrent les régulations liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les apprenants : c'est le deuxième niveau. Ici, l'enseignant va effectuer des choix quant aux objectifs, au temps imparti, aux points sur lesquels il veut insister avec tel ou tel élève. Il va pouvoir ainsi procéder à des régulations différenciées selon les observations qu'il effectue. Dans ce deuxième ensemble s'insère le troisième niveau : les régulations liées aux interactions entre apprenants. Celles-ci peuvent revêtir différentes formes (tutorat entre pairs ou groupes homogènes) mais sont toujours un prétexte à régulation. Comme le précise Allal (2007), les régulations liées aux outils se retrouvent dans chaque niveau et constituent souvent un pont entre chaque ensemble de régulations (Figure 3). Nous retenons ici la notion d'artefact (Rabardel, 1997) qui peut être utilisé différemment par l'élève ou par l'enseignant. Par exemple, l'outil grille d'évaluation peut être considéré par l'enseignant comme un outil d'évaluation formative ou sommative d'une production et, par l'élève, comme aide à la production et outil d'autocontrôle.

Figure 3 : Enchâssement des régulations (adapté de Allal, 2007)



Pour notre recherche, nous nous arrêterons essentiellement sur les deux premiers niveaux d'organisation de Allal (2007), soit les régulations relatives à la structure de la situation et celles relatives aux interventions des enseignants tout en considérant l'outillage proposé. Nous les organisons de façon systémique (Figure 6 : Gestes de l'enseignant p. 85).

Mottier Lopez (2012) dresse un inventaire des catégories conceptuelles de la régulation des apprentissages. Nous le reprenons ci-dessous en surlignant les catégories que nous retenons pour notre recherche.

Tableau 2 : Inventaire des catégories conceptuelles de la régulation des apprentissages

(Mottier Lopez, 2012, p. 18)

Catégories conceptuelles	Dimensions
Visées de la régulation	Pour l'élève, pour l'enseignant Enjeux et significations construites/co-construites en situation
Objets de la régulation	Dimensions cognitive, métacognitive, sociale, affective, émotionnelle de l'activité de l'élève Savoir(s) en jeu
Degré d'explicitation	Implicite, explicitable, explicitée, instrumentée
Fonctions métacognitives	Planifier, contrôler, ajuster, vérifier
Mouvements de la régulation	Rétroactive, proactive
Modalités de la régulation interactive	Interactions entre enseignant-élèves(s), entre élèves, avec les outils matériels de la situation à des fins d'autorégulation
Temporalité de mise en œuvre	Immédiate, différée On-line, en lien avec la tâche, en lien avec le contexte didactique
Environnement et contextes d'apprentissage	Possibilités d'action et de régulation offertes par l'environnement immédiat d'apprentissage ; liens avec les contextes socioculturels et institutionnels plus larges.

Certaines de ces catégories et dimensions sont à mettre au service de notre recherche. Tout d'abord, les *visées de la régulation* recouvrent les raisons pour lesquelles l'enseignant intervient dans la classe pour réguler les apprentissages. Les visées sont indissociables du contexte dans lequel les régulations se réalisent. Nous retenons essentiellement les régulations qui visent le dépassement des obstacles à l'apprentissage pour l'élève.

Ensuite, les *objets de la régulation* peuvent être multiples. Nous retenons les régulations qui portent sur l'activité cognitive des élèves en lien avec l'apprentissage de la production écrite d'un genre de texte en particulier. Cela présume la modélisation du savoir enseigné et l'organisation temporelle et didactique de la séquence d'enseignement-apprentissage sur l'objet particulier (Bain & Schneuwly, 1993).

S'agissant du *degré d'explicitation*, nous allons nous arrêter plus particulièrement sur les régulations explicitées par l'enseignant dans le but d'une appropriation future par l'élève. Les régulations instrumentées font également l'objet d'une analyse. Les documents produits par l'élève ou par l'enseignant constituent, dans notre cas, des supports à sa production écrite (guide de production ou grille d'évaluation, aide-mémoire).

Nous retenons les deux mouvements de la régulation par rapport aux buts visés : les régulations rétroactives et les régulations proactives telles que définies ci-dessus. Les premières impliquent un retour sur les objectifs ou les processus non maîtrisés. Elles ont pour but d'aider les élèves à surmonter les difficultés rencontrées ou les erreurs. Les régulations proactives sont composées de projections vers de nouvelles activités, de nouveaux objectifs.

Au niveau de la temporalité de la mise en œuvre, les régulations immédiates (soit intégrées à l'activité d'enseignement-apprentissage) sont privilégiées pour notre recherche. En revanche, les régulations différées peuvent être retenues dans le cadre de l'activation de la mémoire didactique.

3.1 La régulation externe du dispositif

Les modalités de la régulation qui touchent à notre travail sont surtout celles qui se situent autour des outils mis à disposition dans la situation (régulation externe du dispositif) et celles

qui se situent entre l'enseignant et l'élève ou le groupe d'élèves (régulation externe interactive). C'est donc tout le dispositif qui sert de médiation à l'apprentissage de l'élève qui nous intéresse. Notre attention porte non seulement sur les modalités de la régulation interactive et, plus particulièrement, sur les interactions qui ont cours entre l'enseignant et ses élèves, mais aussi sur les interactions qui se produisent avec les outils matériels à des fins d'autorégulation. Ainsi, la régulation interactive convoque obligatoirement l'idée de co-régulation (interne et externe). Nous examinons ci-dessous les différentes formes que peuvent prendre ces deux modalités.

a. L'outillage – l'aide-mémoire ou le guide de production

Comme le souligne Mottier Lopez (2015), « la théorie des objectifs a eu pour mérite de pointer le fait qu'on ne peut pas évaluer sans savoir exactement ce que l'on évalue » (p. 43). Ceci nous amène à affirmer qu'un élève ne peut pas écrire sans savoir exactement ce qui est attendu de lui pour le genre de texte à produire. Les attentes devraient être clairement explicitées afin de donner des pistes d'écriture à l'élève. Souvent, des ajustements successifs sont nécessaires au cours de l'apprentissage. En effet, les élèves se font souvent une idée fautive de ce qui est attendu d'eux. Les enseignants, de leur côté, s'efforcent de leur décrire le but à atteindre (Cardinet & Laveault, 2001). Dès lors, la construction de grilles critériées et, parfois, de listes de vérifications (Earl, 2012) s'avère nécessaire. L'implication des élèves dans l'élaboration des outils susmentionnés constitue un bon levier d'explicitation des attentes. Un classement des outils en fonction de leurs finalités a été effectué par Allal, Bétrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller (2001) et a permis la construction d'un répertoire regroupant les moyens d'exercisation ou de consolidation et les moyens en lien avec les démarches de l'élève.

Pour notre recherche, notre attention porte plus particulièrement sur les outils qui servent à guider et à apprécier l'activité de production de l'élève. La rédaction par des élèves d'un genre de texte argumentatif correspond à une tâche complexe. Elle implique la gestion de plusieurs paramètres : la gestion de la situation matérielle et sociale de production, les connaissances sur le genre, la compréhension de la controverse, etc. Pour évaluer la grande diversité de productions qui en découle, une grille critériée est nécessaire. Par ailleurs, la démarche *S'exprimer en français* suggère aux enseignants de répertorier les apprentissages

réalisés dans un aide-mémoire et de construire avec les élèves une grille d'évaluation qui servira également de guide de production et/ou de grille d'auto-évaluation. Wegmuller (2007) précise qu'un outil construit avec les élèves pourrait non seulement leur permettre de mieux anticiper la tâche à réaliser, mais également servir de guide d'écriture et de révision. L'élaboration d'un tel outil favorise le développement de démarches métacognitives et est quasiment incontournable dans les tâches complexes. En outre, Mottier Lopez (2015) nomme ces instruments « outils d'étayage et d'appréciation » (p. 55).

Si nous considérons la relation entre une grille d'évaluation et l'apprentissage des élèves, plusieurs cas de figure ont été dégagés par Mottier Lopez (2015). L'utilisation d'une grille critériée au service de la production écrite peut être analysée dans deux temporalités différentes : au cours d'une activité d'apprentissage et en fin d'activité d'apprentissage. En cours d'apprentissage, l'outil sert de guide, de soutien à l'auto-évaluation et l'autorégulation. Il peut également servir à un travail d'anticipation et de planification du texte à rédiger. Il s'inscrit dans la situation d'apprentissage et gagne à être construit avec les élèves afin que ces derniers le comprennent bien. En fin d'activité d'apprentissage, l'outil sert à apprécier le travail de l'élève, soit sa production finale. Cette appréciation peut se faire par l'enseignant ou par l'élève et peut aboutir à une amélioration ultérieure de la production. Les grilles construites par les enseignants, avec ou sans les élèves, ont pour objectif d'attribuer une valeur aux productions (Figari & Remaud, 2014). Cette valeur se construit en confrontant les traces produites par les élèves avec les « référents » (objectifs, attentes, normes) (Hadj, 2012). À la suite d'Allal (2008), nous dénombrons trois cadres de référence pour interpréter les traces produites par les élèves : la référence critériée, la référence normative et la référence autoréférencée. L'outillage proposé par l'enseignant et/ou construit avec les élèves est une réelle source d'aide à la production des élèves. Il a une vocation d'autorégulation des processus d'écriture des élèves. Pour notre recherche, nous retenons essentiellement la référence critériée. Liée à la définition de l'objet et à ses dimensions, la référence critériée permet d'interpréter les productions des élèves en rapport avec les objectifs définis. C'est sur cette base que nous avons construit notre grille d'évaluation des productions des élèves.

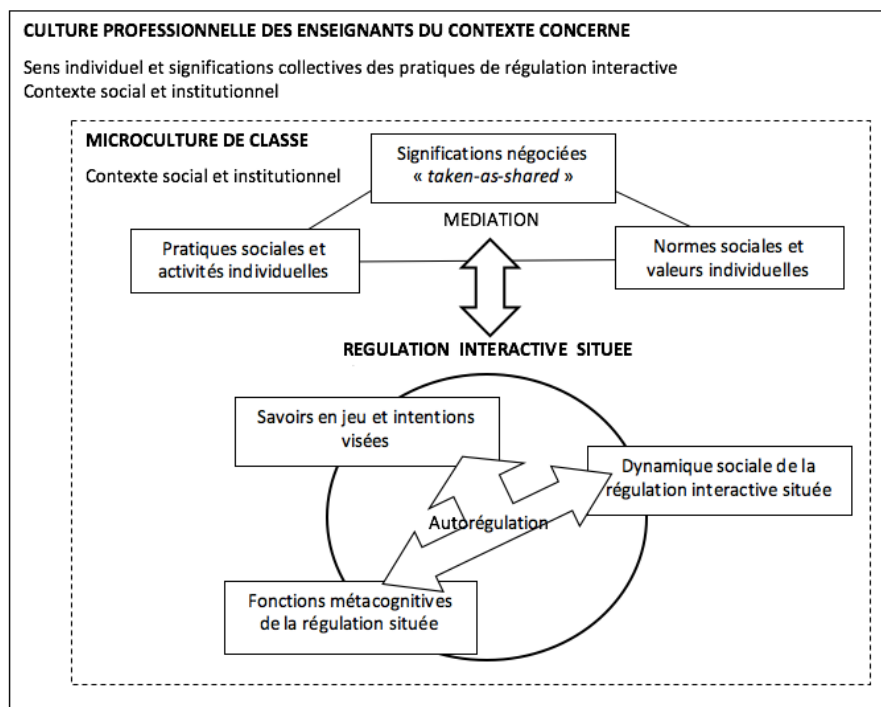
3.2 La régulation interactive ou le processus d'étayage

Le processus d'étayage qui lie un expert et un novice autour d'un apprentissage se rapporte à la régulation interactive entre l'enseignant et un élève ou plusieurs élèves (Mottier Lopez, 2012). La régulation interactive désigne également l'interaction de l'élève avec le matériel à disposition. Nous présentons particulièrement ici le rapport interpersonnel entre l'enseignant et l'élève en prenant appui sur Vygotsky (1985) et Brunner (1983).

Pour Vygotsky (1985), l'apprentissage s'inscrit dans l'interaction avec autrui et l'appropriation d'outils socioculturels et de leurs usages au sein d'une zone proximale de développement. De même, Brunner (1983) définit les interventions d'un expert qui permettent à un novice de dépasser les difficultés qu'il rencontre et qu'il n'est pas en mesure de résoudre seul. Ainsi, six fonctions d'étayage sont définies pour opérationnaliser la zone proximale de développement : l'engagement de l'élève, la réduction du degré de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche, la démonstration ou présentation de modèles de solutions pour une tâche. Cette réflexion n'a pas été pensée en fonction d'un contexte scolaire. Toutefois, plusieurs auteurs ont repris la notion d'étayage en classe. Roehler et Cantlon (1997, cités par Mottier Lopez, 2012) focalisent leur attention sur l'enseignant sans tenir compte des contributions des élèves et des savoirs à enseigner et à apprendre. Par contre, Wilkinson et Silliman (2001, cités par Mottier Lopez, 2012) prennent en considération les situations dialogiques qui ont cours dans la classe et conçoivent l'étayage comme un processus qui permet de négocier des significations partagées et de co-construire de nouvelles connaissances. Ils définissent deux catégories d'étayage : les étayages directifs (*directive scaffolds*) et les étayages de soutien (*supportive scaffolds*). Les premiers laissent peu de place aux initiatives des élèves pour développer leurs connaissances et leur autonomie. L'enseignant gère les interactions, le contrôle des informations, les évaluations et le déroulement des tâches. À notre avis, ceci peut apporter de la sécurité particulièrement pour les élèves en difficulté. Les étayages de soutien quant à eux permettent aux élèves de déployer leurs capacités dans des activités plus ouvertes (résolution de problème, projet). La gestion des interactions, des évaluations, du déroulement des tâches et du choix des stratégies est partagée entre les différents protagonistes. De ce fait, dans la classe, se créent « des zones multiples de développement proximal » (Mottier Lopez, 2012, p. 76). Enrichie par différents constats découlant de plusieurs recherches et par une posture

théorique clairement définie (les processus interactionnels et les objets sur lesquels portent la régulation interactive font partie de l'apprentissage des contenus visés), Mottier Lopez propose un modèle d'analyse à visée descriptive et interprétative (Figure 4).

Figure 4 : Modèle d'analyse des pratiques de régulation située enseignant-élève(s)



(Mottier Lopez, 2012, p. 79)

La régulation interactive se réalise au regard de la culture professionnelle des enseignants et la microculture de la classe. Malgré le fait que la culture professionnelle est plus large que la microculture de classe, elles ne sont pas à considérer de façon hiérarchique. Nous ne nous attarderons pas sur la culture professionnelle des enseignants. Cette dernière recouvre le sens individuel et collectif des pratiques de régulation interactive tout en prenant en considération le contexte social et institutionnel.

S'agissant de la microculture de classe, à la suite de Mottier Lopez (2012), nous la définissons comme le contexte immédiat d'apprentissage. Dans une perspective interactionniste, le contexte se construit au fil des interactions entre les élèves et l'enseignant. Soulignons que l'interaction « a une fonction particulière de médiation à la régulation de l'apprentissage des élèves » (Mottier Lopez, 2012, p. 83).

a. Les dialogues évaluatifs – évaluation formative informelle

En cours d'apprentissage, des interactions ont lieu dans la classe entre les différents protagonistes. Les auteurs s'accordent sur la nécessité d'intégrer l'évaluation formative dans les situations d'apprentissage (Allal & Mottier Lopez, 2005). Dans ce sens, l'évaluation formative se fonde sur les interactions entre l'élève et son environnement (dont l'enseignant et les pairs font partie). Son but est de viser la progression des apprentissages en ayant pour vocation l'autorégulation des élèves. Mottier Lopez (2015) a proposé de conceptualiser « l'évaluation formative informelle et la régulation interactive comme étant co-constitutives l'une de l'autre, en tant que forme de participation guidée qui a une fonction d'étayage et de médiation à l'autorégulation de l'élève » (p. 79). Ces échanges verbaux entre l'enseignant et un élève, un groupe d'élèves ou l'ensemble de la classe, peuvent avoir différents caractères. Certains échanges peuvent être nommés *feedbacks* (Crahay, 2007 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Mottier Lopez 2015). En 1972 déjà, De Landsheere (1979, cité par Crahay) a catégorisé les différentes fonctions des *feedbacks*. Nous retenons ici les évaluations positives et les évaluations négatives formulées par les enseignants. Pour De Landsheere, le *feed-back* positif consiste en l'approbation ou la désapprobation d'une réponse de l'élève, soit en répétant sa réponse, soit en le faisant d'une autre façon (stéréotypée, spécifique ou autre). Selon plusieurs recherches répertoriées par Crahay, les réactions de l'enseignant peuvent être corrélées avec les performances des élèves. Ceci dépend de plusieurs facteurs : discipline enseignée, caractéristiques individuelles des élèves, forme du *feedback*. Il s'avère que les enseignants efficaces apportent des *feedbacks* immédiats et proposent des explications aux élèves qui rencontrent des difficultés (Crahay). Trois façons de réagir aux erreurs des élèves ainsi que leurs effets ont été mentionnés par Crahay dans une recherche de 1977 qui suivait des élèves de 4-5 ans :

- Le *feedback d'évaluation simple* où l'enseignant signale l'erreur effectuée à l'élève. Dans ces cas, les élèves progressent de façon aléatoire.
- Le *feedback d'évaluation expliqué* où l'enseignant explique le pourquoi de l'erreur. Les effets sont variables et ne permettent cependant pas aux élèves d'adopter des gestes d'autorégulation.
- Le *feedback de contrôle* où l'enseignant invite l'élève à vérifier sa réponse. Dans ce cas, les élèves acquièrent non seulement des connaissances, mais également des

savoir-faire d'autorégulation dans la mesure où on les guide tout d'abord dans la manière de procéder.

Laveault (2007) signale que des feedbacks peuvent être contre-productifs. Lorsqu'ils le sont, il les qualifie de régulations dysfonctionnelles. Les évaluations interactives vont plus loin que les feedbacks. Elles comprennent également les moments de discussion qui permettent de construire et négocier le sens de l'objet de savoir. Ruiz-Primo et Furtak (2007), cités par Mottier Lopez (2015), décrivent les composantes qui permettent d'identifier l'évaluation informelle qui se situe dans les dialogues. Leur recherche de grande envergure en didactique des sciences a permis de dégager un cycle qui permet d'identifier ce qui, dans les dialogues, constitue une évaluation informelle. Ce cycle (ou pattern) se compose de la *sollicitation* des réponses par l'enseignant, de leur *reconnaissance* puis de leur *utilisation* (Mottier Lopez). Ces différents éléments sont présentés dans le tableau ci-dessous (Tableau 3).

Tableau 3 : Stratégies pour reconnaître et guider des dialogues évaluatifs – en sciences

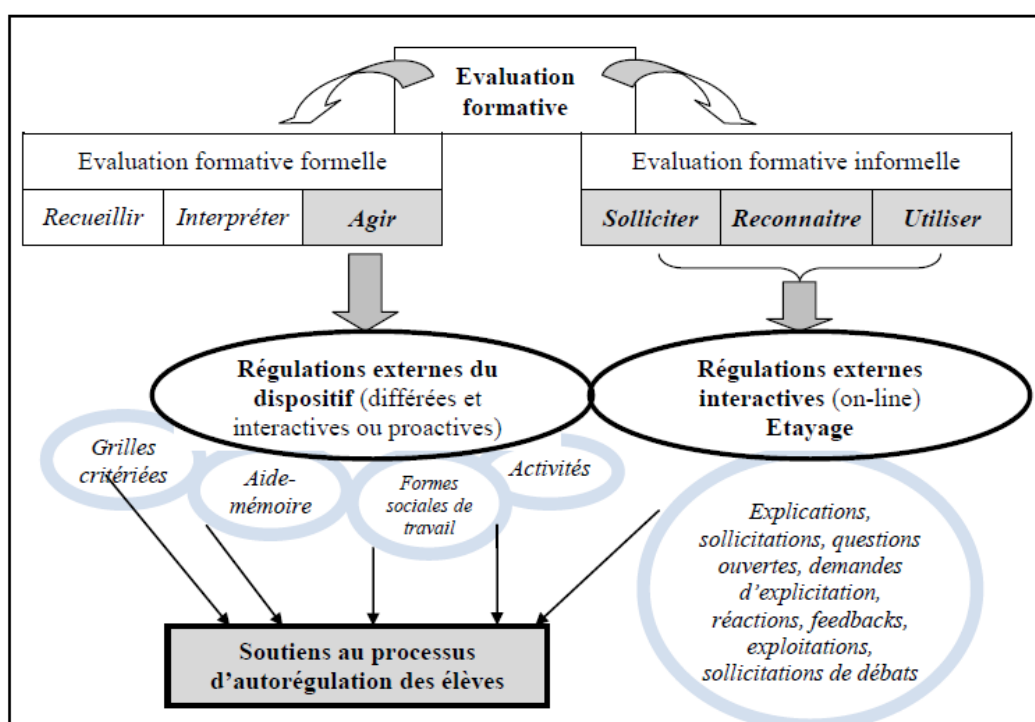
Traduit et adapté de Ruiz-Primo et Furtak (2007, p. 63) par Mottier Lopez (2015, p. 81)

	Susciter (eliciting)	Reconnaître (recognizing)	Utiliser (using)
Cadres épistémologiques	<p><i>L'enseignant demande aux élèves de/d'</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Partager leurs observations ; - Elaborer des réponses (comment, pourquoi) ; - Comparer, contraster des observations, des données, des procédures ; - Utiliser, appliquer des procédures connues ; - Faire des prédictions, formuler des hypothèses ; - Interpréter des informations, des données ; - Produire des preuves, des exemples ; - Relier les preuves et les explications ; - Evaluer la qualité des preuves - Suggérer des plans expérimentaux ; - Comparer des idées alternatives ; - Contrôler la compréhension des autres élèves. 	<p><i>Enseignant :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarifier, élaborer à partir des réponses des élèves ; - Mettre au vote pour reconnaître les différentes idées des élèves ; - Répéter et reformuler les paroles des élèves ; - Comparer, contraster les réponses des élèves afin de reconnaître et discuter les conceptions alternatives des élèves ; - Reformuler les mots des élèves. 	<p><i>Enseignant :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir/aider les élèves à raisonner en leur demandant d'élaborer leurs réponses (pourquoi, comment) ; - Comparer, contraster les réponses des élèves afin de reconnaître et discuter des explications et conceptions alternatives ; - Promouvoir le débat entre élèves et la discussion entre différentes idées et conceptions ; - Aider les élèves à construire des consensus ; - Aider à faire des relations entre les preuves et les explications ; - Aider à construire du sens ; - Promouvoir l'exploration par les élèves de leurs propres idées ; - Se référer explicitement à la nature des sciences ; - Faire des liens avec des apprentissages préalablement réalisés.

Ces évaluations formatives informelles se réalisent en cours d'action, lors des échanges verbaux entre enseignant et élèves. Elles se distinguent des évaluations formatives formelles. Ces dernières ont pour vocation de *recueillir* des informations sur les élèves à l'aide de moyens concrets (grille critériée, questionnaire, contrôle écrit), d'*interpréter* les informations recueillies après les avoir analysées et d'*agir* pour aider l'élève dans ses apprentissages en planifiant différemment les activités ou ses interventions.

Pour une classe en situation d'enseignement-apprentissage d'un genre de texte argumentatif, les gestes d'évaluation formative formelle et informelle peuvent être mis en perspective avec les différentes dimensions de la régulation externe (Figure 5).

Figure 5 : Gestes d'évaluation formative formelle et informelle



Les régulations externes du dispositif découlent de l'agir. Elles recouvrent toutes les actions et les outils mis en place dans la classe pour pallier aux obstacles d'apprentissage anticipés ou observés. Les régulations externes du dispositif visent particulièrement le soutien de l'auto-régulation des élèves. Elles se matérialisent par les grilles construites, les aide-mémoires, les formes sociales de travail et le déroulement des activités. Les régulations interactives se

situent, pour nous, dans les évaluations informelles. Elles nécessitent la sollicitation des élèves, la reconnaissance de l'adéquation de leur raisonnement par rapport à l'objet d'apprentissage visé et, pour finir, l'utilisation des informations recueillies. Ces va-et-vient entre l'élève et l'enseignant sont saisissables dans les interactions qui se construisent entre les acteurs de la classe.

Les régulations interactives s'ancrent à l'intersection de trois composantes inter-reliées : les savoirs en jeu, la dynamique sociale et les fonctions métacognitives (Mottier Lopez, 2012). Les savoirs en jeu sont à interroger afin de dégager les significations qui sont construites dans la classe. Un partage des savoirs collectivement reconnus est important pour faire avancer l'objet de savoir dans la classe. La dynamique sociale, quant à elle, est constitutive des processus cognitifs. Une gradation peut être dégagée des interactions qui se déroulent en classe (Tableau 4). Elle peut être définie quant à la prise de parole de chaque protagoniste dans l'interaction. Cela peut aller d'une prise en charge complète par l'enseignant sans place laissée à la parole de l'élève. L'enseignant peut aussi mettre en place des questions-réponses qui demandent soit une restitution de la part de l'élève (réponses prévisibles), soit un développement (réponses originales et non connues de l'enseignant). Pour finir, les interactions peuvent solliciter fortement l'implication des élèves dans le sens où la responsabilité de la prise en charge est partagée entre l'enseignant et les élèves. Comme le démontrent les travaux des chercheurs en psychologie sociale cognitive, « lorsque la recherche d'une réponse juste pouvait se faire par une discussion en groupe, avec un objectif perçu comme valable par tous, la situation était particulièrement propice à l'apprentissage » (Cadrinet & Laveault, 2001, p. 18). Partant de ces considérations, nous avons construit une échelle qui nous permet de classer les régulations interactives selon l'impact qu'elles devraient avoir sur l'apprentissage des élèves (Tableau 4). Un crescendo est visible dans le « partage » de l'interaction. Plus l'élève est invité à interagir verbalement avec l'enseignant et, au final avec les autres élèves, plus il pourra acquérir des compétences solides et, surtout, dépasser ses difficultés. Des similitudes avec les patterns interactifs de Mottier Lopez (2012) sont visibles.

Tableau 4 : Gradation des gestes de régulation selon l'implication de l'enseignant et de l'élève

RIEN Non-action de l'enseignant (E) Non-action de l'élève (él)		<div>Progression de l'implication de l'élève dans l'interaction</div>	Face à un obstacle l'E: <ul style="list-style-type: none">- ne dit rien,- ne montre rien- renvoie l'él « débrouille-toi », « tu devrais être capable »
VALIDATION / INVALIDATION De la part de l'E			<ul style="list-style-type: none">- Renforcement positif ou négatif avec répétition possible, mais sans reformulation- Question rhétorique posée à l'él « qu'en penses-tu ? », « as-tu bien lu ? »- Délégation de la validation, invalidation à l'él : « t'es sûr ?, t'as bien contrôlé ? »
REFORMULATION en termes corrects de ce que dit l'él/ questionnement sans suite			<ul style="list-style-type: none">- E donne la réponse correcte- Reformulation en termes corrects de la réponse de l'élève
DEMONSTRATION-EXPLICATION de l'E L'él écoute et « prend note »			<ul style="list-style-type: none">- Etayage simple (DEMONSTRATION) : l'E prend à sa charge l'explication et/ou la démonstration d'une procédure, d'une démarche. <i>Apprentissage par l'observation.</i>
INTERACTIONS ACCOMPAGNEES :			<ul style="list-style-type: none">- E pose des questions pour lesquelles les éls apportent des réponses de restitution (une seule réponse possible)- E fait lire, sollicite des éléments présents (documents, consignes,...)- E vérifie et clarifie la compréhension des éls par le questionnement- Etayage par le QUESTIONNEMENT des éls ; questions-réponses : découpe la consigne, la questionne pas à pas, accompagne la réflexion. Il accompagne le raisonnement puis l'interrompt et explique.
Action conjointe E-éls L'él doit répondre aux questions de l'E	El : réponses de restitution (souvent une seule réponse possible)		<ul style="list-style-type: none">- E pose des questions ouvertes qui nécessitent un développement de la part des éls, une explicitation d'un raisonnement, d'une démarche.- E laisse les éls aller jusqu'au bout du questionnement.
	Els : réponses variées de développement		
SOLLICITATION-OBSERVATION des interactions des éls L'E lance le débat réflexif dans la classe : il « dévolue » la réflexion		<ul style="list-style-type: none">- E sollicite des échanges entre éls- Etayage interactif : ouverture d'une discussion, d'un débat plus large : confrontation de deux idées différentes, relève les incohérences,...- Les éls prennent l'initiative : poser une question à un pair, le contredire, interpeller l'enseignant,...	

Afin de ne pas nous perdre dans les interactions qui se déroulent dans la classe, nous considérons plus particulièrement les régulations interactives qui se déploient lorsqu'un obstacle à l'apprentissage surgit chez l'élève.

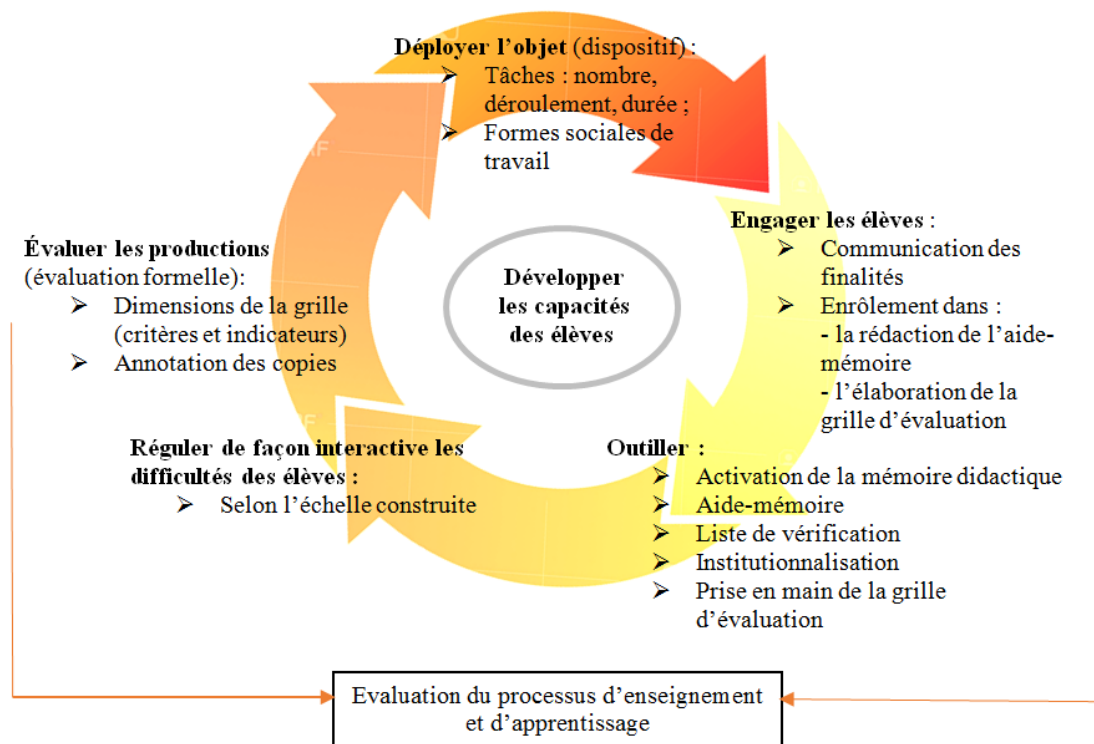
Pour saisir également l'ampleur des gestes de régulations externes de l'enseignant (du dispositif et interactives), nous construisons un système qui gravite autour du développement

des capacités des élèves en lien avec l'objet d'enseignement. C'est ainsi que sont détaillés cinq pôles inter-reliés dans l'action de l'enseignant en cours d'évaluation du processus d'apprentissage de ses élèves. Ces cinq pôles se fondent préalablement sur l'observation diagnostique des capacités et des obstacles anticipés ou déjà observés, ainsi que sur l'adaptation de la séquence d'enseignement à la zone proximale de développement des élèves. Ces cinq gestes d'évaluation de l'enseignant dans l'action sont les suivants :

- a. déployer l'objet (dispositif) ;
- b. engager les élèves, les impliquer ;
- c. outiller les élèves ;
- d. réguler de façon interactive les difficultés des élèves ;
- e. évaluer les productions.

Le *déploiement de l'objet* correspond au pilotage des tâches tel que décrit par l'équipe de Bucheton (2009) et aux gestes de structuration tels que présentés par l'équipe genevoise (Aeby Daghé & Dolz, 2008 ; Schneuwly & Dolz, 2009). Il regroupe ainsi les tâches (nombre, déroulement et durée) ainsi que les formes sociales de travail. En revanche, nous prenons en considération de façon spécifique tout ce qui a trait à l'*outillage* proposé par l'enseignant. Sous « outillage », nous considérons toutes les actions concrètes de l'enseignant qui permettent à l'élève de garder en mémoire des savoirs ou savoir-faire officiellement institués, soit de manière orale (mémoire didactique, institutionnalisation, objectivation), soit de manière écrite (aide-mémoire, liste de vérification, grille d'évaluation avec critères spécifiques). Nous mettons en exergue *l'implication des élèves* dans la construction des outils. Dans cette catégorie, nous considérons également la compréhension du projet d'écriture (communication des finalités par l'enseignant). Ce dernier point peut être mis partiellement en lien avec les gestes de tissage dans la mesure où ces derniers visent à « donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé » (Bucheton, 2009, p. 60). Pour finir, le geste qui retient particulièrement notre attention est en lien avec les *régulations interactives* (geste d'ajustement – étayage). Nous considérons que tout ce que l'enseignant dit aux élèves, plus particulièrement lorsqu'un obstacle à l'apprentissage survient, joue un rôle primordial dans l'accompagnement de l'apprentissage. L'explicitation des difficultés par l'enseignant et la verbalisation des démarches des élèves favorisent la construction ou la reconfiguration des objets d'apprentissage par l'élève.

Figure 6 : Gestes de l'enseignant



Ces cinq points créent un système dynamique avec des porosités relatives. Ils sont parfois interdépendants. Par exemple, l'engagement des élèves dans la construction d'un aide-mémoire leur permettra d'être outillés et se fera probablement avec des régulations interactives pour dépasser les obstacles rencontrés lors de son élaboration.

4. Synthèse du chapitre

L'enjeu de l'évaluation et des régulations interactives est de permettre de réguler l'enseignement et de permettre à l'élève de s'autoréguler et de progresser dans ses apprentissages. Il est très difficile d'analyser l'autorégulation des élèves. Accéder au raisonnement des élèves nécessiterait un captage de leurs réflexions tout au long du travail sur l'objet d'enseignement ainsi que, dans notre cas, lors de la production du genre de texte travaillé. Nous considérons que l'analyse des textes produits par les élèves en fin de séquence d'enseignement-apprentissage nous renseigne sur les capacités intégrées par l'élève. Les

progrès significatifs enregistrés sont des signes d'une autorégulation réussie et intégrée. Les élèves ont capitalisé des connaissances et sont en mesure de les investiguer face à une production individuelle.

L'élève en cours d'apprentissage doit notamment secondariser ses connaissances et les étoffer afin qu'elles passent d'un registre premier (connaissances personnelles et empiriques) à un registre second qui relève de la culture scolaire (Mottier Lopez, 2015 ; les travaux de Bautier, 2004, 2005). Les pistes d'optimisation des régulations interactives pour les enseignants sont difficiles à déterminer. Kahn *et al.* (2016) ont soulevé l'intérêt de l'analyse des tâches par les enseignants. Cependant, cette analyse s'avère coûteuse en temps et ne solutionne pas tout. Il est particulièrement délicat « d'identifier et de savoir traiter les représentations incomplètes ou erronées » des élèves (Mottier Lopez, 2015, p. 82). C'est pourquoi notre intérêt porte prioritairement sur l'analyse des régulations interactives qui apparaissent lorsque l'élève rencontre une difficulté particulière au cours du déploiement de la séquence. Pour ce faire, les difficultés d'apprentissage en expression écrite sont détaillées ci-dessous (Chapitre III) en déterminant ce que nous identifions comme erreur, difficulté, obstacle et empêchement.

*« Les mauvaises marches de l'escalier
font tout de même l'escalier
vers les lucarnes de la toiture. »
Aragon*

CHAPITRE III

Les difficultés d'apprentissage en expression écrite

Mettre les élèves en situation de production écrite les place dans une activité complexe. L'apprentissage du savoir-écrire est long et difficile. Le chemin à parcourir est jalonné d'obstacles que l'élève doit franchir. Ce parcours fait partie intégrante de l'apprentissage. L'aide que l'enseignant peut apporter à travers les régulations qu'il propose, qu'elles soient interactives ou en lien avec le dispositif, nécessite une anticipation des obstacles possibles à travers l'analyse des composantes de l'écriture.

Dans la littérature, plusieurs études se sont penchées sur les difficultés d'apprentissage dans le domaine de la production écrite (Simard, 1992 ; Bucheton, 1995, 2002 ; Chartrand, 2005 ; Dolz, Nogué, Tobola Couchepin & Mabillard, 2006 ; Dolz, Mabillard & Tobola Couchepin, 2008 ; Dolz, Mabillard, Tobola Couchepin & Vuillet, 2009 ; Golz, Gagnon & Vuillet, 2015 ; Fonds Doré 13DPD3-120167). Elles identifient les principaux obstacles langagiers et les diverses dimensions qui font problème chez les élèves en situation d'écriture. L'écriture peut ainsi être étudiée sous trois angles différents : (i) le sujet écrivain qui met en œuvre des dimensions cognitives, affectives et sensori-motrices ; (ii) le phénomène social avec les aspects interactionnels, les statuts des interlocuteurs, les enjeux de l'échange et les conventions d'écriture ; (iii) enfin, la dimension langagière est un élément central, puisque la production écrite se définit avant tout comme un comportement langagier. Ce comportement suppose la prise en considération de six composantes : textuelle, pragmatique, lexicale, syntaxique, orthographique et graphique. Ces composantes de l'écriture ne peuvent pas être décrites de manière isolée dans l'enseignement puisqu'une interaction constante s'exerce

entre les divers plans du savoir-écrire. Les outils d'évaluation créés par le groupe EVA (1996) pour l'école primaire prennent en considération ces différents points de vue (pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel, notamment) et les différentes unités et composantes des écrits.

La complexité du phénomène de l'écriture rend l'apprentissage long et ardu. Simard (1992) décline les principales sources de difficulté de l'écriture en sept caractéristiques. Elles peuvent être motivationnelles, énonciatives, d'ordre procédural, d'ordre textuel, d'ordre linguistique, d'ordre orthographique et d'ordre moteur. Des travaux sur l'enseignement de l'écriture (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001 ; Garcia-Debanc, 1990 ; Jolibert, 1988) mettent en perspective l'importance de la création d'un environnement pédagogique favorisant l'apprentissage. Sept conditions sont évoquées à ce propos : faire écrire régulièrement les élèves ; proposer aux élèves des situations d'écriture motivantes ; varier les genres de texte ; diversifier les formes sociales de travail ; compléter les activités de production de textes par des activités et exercices spécifiques en fonction des problèmes d'écriture identifiés par l'évaluation formative ; élaborer avec les élèves des critères relatifs aux procédures rédactionnelles ; renforcer les liens entre lecture et écriture et le rapport entre le français et les diverses matières scolaires. Les séquences didactiques (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) permettent la mise en place de ces sept conditions. L'environnement pédagogique est ainsi favorisé. Par ailleurs, les recherches portant sur les réécritures successives démontrent l'importance du temps accordé aux relectures et de l'outillage des élèves (Colognesi, 2015).

Certes, les différentes conditions sont des éléments constitutifs d'un terreau propice à l'apprentissage. Leur mise en place ne saurait tout de même suffire. Les régulations externes (du dispositif ou interactives) ont un rôle important à jouer dans les progrès des élèves en situation de production écrite. L'enseignant fait appel à ces régulations lorsqu'il perçoit, en cours d'apprentissage, des obstacles chez ses élèves. Dès lors, il faut définir de façon plus précise ce qui est entendu par difficulté, erreur, obstacle et empêchement.

1. Erreur, faute, dysfonctionnement ?

À la suite de plusieurs auteurs (Astolfi, 2006 ; Marquillo Larruy, 2008 ; Dolz, Gagnon & Vuillet, 2015), le terme d'erreur est utilisé plutôt que celui de faute. L'erreur consiste en un écart local à la norme, à la forme ou à la réponse attendue. Elle est un indicateur du processus d'apprentissage dans le sens où elle informe l'enseignant du degré de maîtrise de l'élève ainsi que de ses capacités (Astolfi, 2006). Par ailleurs, les erreurs qui surviennent en cours d'apprentissage peuvent également être le témoin des « prises de risques chez l'élève » (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011, p. 34). Reuter (2013b) utilise plus volontiers le terme de « dysfonctionnement » qui a pour lui le mérite d'ouvrir une réflexion plus systémique du concept. Ce que nous retenons particulièrement chez Reuter est la notion de double production : le dysfonctionnement (ou l'erreur) est indissociablement une variante produite par un acteur dans un espace déterminé et une variante repérée ou jugée comme problématique par un autre acteur (ou le même). Nous retenons également l'espace social de production : le dysfonctionnement (ou l'erreur) n'existe, en tant que tel, que dans un espace socio-institutionnel particulier. Une production pourrait ainsi être acceptée dans un espace donné et jugée comme problématique dans l'espace scolaire.

Lorsque l'élève est en situation d'apprentissage, de « conquête de connaissances » (Bourdier-Savioz, 2008), les erreurs sont qualifiées de conjoncturelles. Elles sont formatrices dans la mesure où leur dépassement annonce une extension de savoir. Dès lors, elles ne sont ni positives, ni négatives, elles sont, simplement ! Leur occurrence est même parfois nécessaire pour amener l'élève vers l'apprentissage. L'école devrait les accueillir comme « une étape nécessaire pour apprendre, comme ce qu'il faut surmonter pour savoir faire et pour savoir » (Reboul, 1980, p. 65). Les erreurs devraient être considérées non selon leur dénombrement mais par rapport à leur origine. Guignard (1988) opposait le comptage des fautes au « contage » des erreurs dans le sens où les erreurs font sens. Elles doivent donc être considérées. Par ailleurs, Astolfi qualifie l'erreur comme un « témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage ; c'est autour de sa transformation que se situe l'essentiel du travail didactique » (2006, p. 87). Dans ce sens, remonter à la source des erreurs est une évidence.

Quelles sont les causes des erreurs ? Reuter (2013b) construit prudemment une causalité. Il évoque notamment un chaînage de causes (Reuter, 1994) qui ouvre la réflexion sur la « responsabilité » qui peut être attribuée à l'un ou l'autre des pôles du triangle didactique. Ce lien avec le triangle didactique, où les pôles sont par essence et nécessairement liés les uns aux autres, nous invite à considérer la notion d'obstacle.

2. Les obstacles

Dans son ouvrage intitulé *La formation de l'esprit scientifique*, Bachelard (1938) exprime sa conviction que c'est « en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique ». Il ajoute :

Il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles. C'est là que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression, c'est là que nous décèlerons des causes d'inertie que nous appellerons des obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938, p. 13).

L'obstacle se définit comme une difficulté qui s'interpose devant une personne et qui doit être franchie pour atteindre le but. La question des médiations susceptibles d'aider l'élève à affronter les obstacles est posée. Dans certains cas, il s'agit de contourner l'obstacle ou de tenter de l'annuler en facilitant l'accès à la tâche proposée. Dans d'autres, il s'agit de le problématiser en contexte pour le dépasser. Les séquences didactiques autour d'un genre de texte ainsi que les différents gestes de régulation possibles sont une manière de problématiser l'obstacle d'une part et, d'autre part, d'apporter des clés de résolution par la régulation externe des dispositifs ou la régulation interactive. En effet, si les erreurs sont dans le cours de l'apprentissage voulues et provoquées ou simplement présentes, leur origine est positive et résulte d'un obstacle. Cet obstacle, dont l'essence est liée au franchissement, est épistémologique. Les régulations à envisager doivent permettre de maintenir la vigilance de l'élève sur l'objet d'apprentissage et d'étayer son raisonnement. Si, par contre, l'erreur témoigne d'un obstacle didactique, elle devrait éveiller chez l'enseignant des régulations externes afin de permettre à l'élève de le dépasser.

Ainsi, les erreurs, ou dysfonctionnements, sont à considérer comme les manifestations observables d'un obstacle se situant dans le processus d'apprentissage. Leur fonctionnalité est multiple. Elles ne se réduisent pas à évaluer et confirmer des manques comme dans l'enseignement traditionnel. Elles permettent « de mettre en interrogation et d'ouvrir ainsi aux fonctions heuristique (exploitation des fonctionnements) et épistémologique (réflexion sur les didactiques elles-mêmes) » (Reuter, 2013b, p.42).

Les obstacles retiennent notre attention car, par leur nature, ils sont liés aux processus d'apprentissage mobilisés vis-à-vis d'un objet d'enseignement (Bachelard, 1938 ; Brousseau, 1998). Si l'on considère l'articulation des obstacles avec le triangle didactique, il est nécessaire d'effectuer une sorte de dissociation caricaturale de chaque pôle du système. Ceci nous permet de distinguer les obstacles selon trois origines possibles :

- les *obstacles épistémologiques* principalement liés au pôle du savoir ;
- les *obstacles ontogénétiques* principalement liés au pôle de l'élève (ses capacités) ;
- les *obstacles didactiques* principalement liés au pôle de l'enseignant (ses choix au niveau du déroulement et des supports, ses actions, etc.).

Comme le signale Simard (1992), les obstacles font partie intégrante de l'apprentissage. Lorsqu'il y a récurrence dans la non-atteinte des objectifs, on dira que l'élève est « en difficulté ». Dès lors, sa réussite scolaire peut être compromise. Ce constat est très général et ne permet pas d'identifier avec précision pourquoi les apprentissages ne répondent pas aux objectifs. De ce fait, sans information quant aux origines, il est difficile de proposer des pistes de régulation. C'est pourquoi, les obstacles retiennent notre intérêt. Une fois leur origine identifiée, des pistes opérationnelles de soutien peuvent être envisagées. Il convient de caractériser ci-dessous les obstacles épistémologiques, ontogénétiques et didactiques.

2.1 Obstacles épistémologiques

Brousseau (1998) prend appui sur Bachelard (1938) pour définir l'obstacle épistémologique. Comme mentionné plus haut, les obstacles liés principalement au pôle du savoir ont une connotation positive. Lors de chaque apprentissage, l'apprenant se trouve confronté à un ou plusieurs obstacles épistémologiques. Il s'agit, en cours d'apprentissage, de les dépasser afin

d'acquérir de nouvelles capacités. Nous pouvons donc dire que les obstacles épistémologiques se trouvent entre les savoirs préalables à l'enseignement et les savoirs nouveaux tels qu'attendus ou visés. Le dispositif didactique est mis en place afin de permettre la construction de nouveaux savoirs ou la reconfiguration de savoirs déjà acquis mais qui s'avèrent incomplets, incorrects ou imprécis. Il va de soi que ces transformations (reconfiguration ou construction) comprennent des embûches qui perturbent parfois les élèves au point de provoquer des erreurs qu'il est nécessaire de considérer afin d'apporter les régulations nécessaires. Cette définition permet d'envisager les obstacles épistémologiques comme des lieux d'apprentissage.

Il est difficile de parler de nouveauté du savoir. En effet, il est peu fréquent que les élèves soient « vierges » de toute conception préalable sur l'objet d'apprentissage travaillé en classe. L'appropriation d'un savoir nouveau dans le cadre scolaire sous-entend qu'il n'existe, pour l'élève, aucune conception préalable avant son abord en classe. Il est très probable que, dans la majorité des cas, cette nouveauté soit très rare. La nature et l'origine des conceptions préalables peuvent être multiples. « Elles s'enracinent sans doute dans l'expérience passée du sujet » (Joshua, 1998, p. 31). Leur origine peut être sociale, affective ou en relation aux rapports entretenus avec les objets et/ou les personnes ou encore tout simplement didactique. Les conceptions préalables de l'élève qui précèdent les savoirs travaillés dans une nouvelle situation didactique peuvent faire obstacle aux apprentissages en résistant à une reconfiguration. L'identification de ces résistances est nécessaire pour initier les régulations à bon escient.

Lorsqu'un élève rencontre un obstacle, il y a possibilité d'apprentissage. Bourdier-Savioz (2008), en reprenant la théorie des situations de Brousseau, arrive à une conclusion qui préconise le travail sur les obstacles épistémologiques aux fins d'apprentissage. Elle suggère plusieurs implications pour les acteurs didactiques qui permettent de visualiser le franchissement de l'obstacle :

- Pour l'élève : la verbalisation (écrite ou orale) sous une forme institutionnalisée de ce qu'il doit savoir permet de structurer sa pensée et montrer qu'il franchit l'obstacle.
- Pour l'enseignant : l'observation du comportement des élèves, le questionnement de ce qui fait obstacle pour eux, la vérification de ce qu'ils savent faire par un

questionnement de vérification ; soit la quête d'indices sur les possibles cheminements de pensée des élèves et la provocation de questions qui n'advieudraient pas spontanément. Ce faisant, l'enseignant peut remettre en question son dispositif didactique, le temps d'apprentissage accordé à l'élève (Chevallard, 1991), les moyens utilisés, les outils construits, les interactions, et, bien entendu, la zone proximale de développement de l'élève.

Par ailleurs, plusieurs recherches ont montré que les élèves réfléchissent différemment selon qu'ils cherchent à résoudre un problème qui leur apparaît comme réel ou qu'ils répondent à un exercice de contrôle qui sera noté (Bourdier-Savioz, 2008). Cette préoccupation a bien été prise en compte par les rédacteurs des moyens d'enseignement (identification de la situation de communication) et fait l'objet de réflexion quant à la nécessaire fictionnalisation qui se réalise dans la classe (Vuillet *et al.*, 2012).

2.2 Obstacles ontogénétiques

Caractériser un obstacle ontogénétique, c'est aller à la rencontre de l'élève et de ses caractéristiques. Le processus d'apprentissage qui se construit se trouve entravé par des fragilités au niveau de capacités cognitives, affectives ou sociales de l'élève (Vuillet & Gabathuler, à paraître).

Lors de la résolution de tâches scolaires, l'élève doit mobiliser ses capacités (attention, motivation, compétences sociales,...). Ces compétences transversales sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche donnée mais, parfois, elles sont lacunaires ou insuffisantes. La qualification des obstacles ontogénétiques nécessite une connaissance de chaque élève relativement approfondie concernant leurs connaissances, leur rapport au savoir, leur profil psychologique, leurs relations aux autres (élèves et enseignant), etc. De ce fait, il est difficile de s'arrêter ici sur ces obstacles. Il est préférable de mettre l'accent sur les obstacles épistémologiques et didactiques.

2.3 *Obstacles didactiques, manifestation des empêchements didactiques*

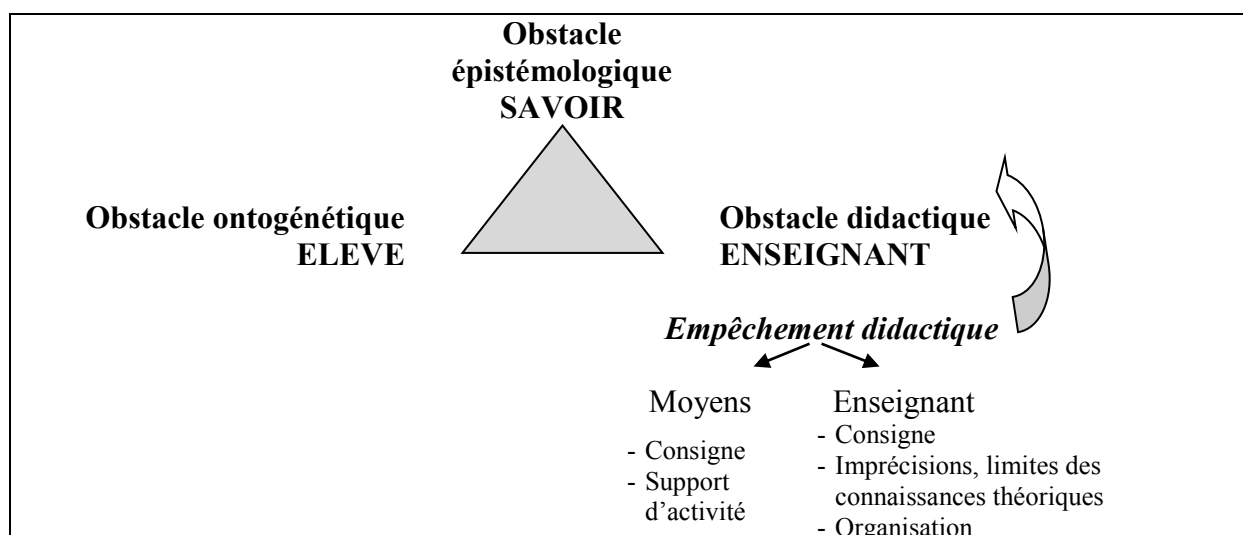
La théorie des situations a permis d'identifier des obstacles didactiques en partant des obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938/1993). Dans ce cas, la connaissance qui fait obstacle a été introduite par le processus d'enseignement lui-même. C'est pour cette raison que nous la situons principalement sur le pôle de l'enseignant. L'obstacle didactique rencontré par l'élève est la manifestation d'entraves à l'apprentissage que nous appelons empêchements didactiques.

Les empêchements qui génèrent les obstacles didactiques peuvent être liés à deux éléments principaux. Tout d'abord, les moyens d'enseignement peuvent constituer des empêchements didactiques de par les supports qui les constituent : supports difficilement compréhensibles, consignes mal formulées, organisation des informations complexe. Ensuite, l'enseignant lui-même peut provoquer des empêchements didactiques qui vont générer des obstacles. Ces derniers peuvent être liés à plusieurs éléments : des consignes lacunaires ou trop complexes, l'organisation du travail et les formes sociales de travail inadéquates, des imprécisions, des limites des connaissances théoriques⁸. Suite à ces empêchements, les obstacles didactiques se manifestent dans le travail des élèves et leur apprentissage se trouve dès lors entravé.

La figure ci-dessous (Figure 7) met en relation les différents obstacles énoncés avec le triangle didactique. Les empêchements didactiques, sources des obstacles du même nom, se rapportent également au pôle de l'enseignant.

⁸ Il est probable que les empêchements liés aux imprécisions et limites de connaissances théoriques des enseignants puissent être la conséquence d'un *manque à savoir* institutionnel, chaînon manquant de la transposition didactique (Mercier, 1997 ; Ligozat, 2015). Ce dernier est qualifié de vide dans la transposition didactique. En effet, le savoir activé dans la pratique n'est pas transposé de façon adéquate par l'institution. Cette dernière ne l'a pas prévu et les enseignants se trouvent démunis face aux difficultés rencontrées par leurs élèves. Pour pouvoir désigner un *manque à savoir*, il est nécessaire de réaliser une analyse approfondie de la transposition de l'objet. Ceci nous permet d'écarter les dysfonctionnements observés comme les simples faits de l'enseignant. Cette entreprise est délicate et nous ne la ferons pas ici. Nous désignons donc les imprécisions et les limites de connaissances théoriques de l'enseignant comme indépendantes d'un *manque à savoir institutionnel* même si, dans certains cas, il serait possible de les lui attribuer.

Figure 7 : Les obstacles en lien avec le triangle didactique



Si l'on considère les empêchements didactiques, ils devraient dans l'idéal être évités. Ceci est possible par de bonnes analyses conceptuelle et *a priori*. L'analyse conceptuelle permet de définir clairement toutes les dimensions de l'objet à enseigner. L'analyse *a priori* quant à elle donne la possibilité à l'enseignant d'identifier les empêchements éventuels qui se trouvent dans les supports proposés (formulation des consignes, etc.). En les modalisant d'un point de vue didactique, il est possible d'anticiper les éventuels problèmes d'apprentissage (Dolz *et al.*, 2009 ; Surian, 2015).

Lorsque les obstacles sont décelés en cours d'enseignement, le travail de l'enseignant consiste à soutenir les élèves en proposant des régulations externes. Ces régulations peuvent porter soit sur le dispositif choisi, soit être de l'ordre des interactions. Pour ce faire, l'enseignant doit cerner la nature des obstacles en jeu afin de proposer des régulations externes adéquates. Le temps qu'il a à disposition est souvent très court. C'est là qu'intervient tout l'art de l'enseignant, car il doit se baser non seulement sur ses connaissances de l'objet mais également sur ses connaissances des élèves, de leur stade de développement et de leurs capacités. C'est ainsi qu'il peut proposer des outils ou des interactions verbales qui, *in fine*, ont pour vocation le franchissement de l'obstacle didactique par la mobilisation des processus d'autorégulation des élèves.

3. De l'importance des mots pour franchir les obstacles

Après avoir défini les obstacles, pointé le rôle de l'enseignant dans les analyses conceptuelle et *a priori* ainsi que les évaluations et régulations interactives, il convient de se poser la question du rôle que joue le langage dans les interactions. Pour Vygotsky, le développement du langage est fondamental pour acquérir de nouveaux concepts et une compréhension du monde plus fine. « [...] du point de vue psychologique le développement des concepts et celui des significations des mots sont un seul et même processus qui ne diffèrent que par la dénomination » (Vygotsky, 1985, p. 226). Ceci étant dit, il est envisageable que lorsqu'un élève aborde l'apprentissage d'une nouvelle notion, ses capacités langagières liées à la discipline à laquelle appartient l'objet d'apprentissage sont primordiales. Il a besoin de définir de nouvelles conceptions, voire redéfinir les conceptions préalables qui s'avèrent dépassées ou erronées. Ce que plusieurs chercheurs ont observé, c'est que « loin d'être facilitant, le recours à un langage qui se veut aussi quotidien que possible, a plutôt tendance à entraver le développement conceptuel dans le domaine d'étude » (Bourdier-Savioz, 2008, Beautier, 2005). L'enseignant se doit donc d'utiliser un langage soutenu et approprié aux objets d'enseignement qui sont mis en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, les régulations interactives qui se construisent en classe autour des obstacles didactiques ou épistémologiques devraient, autant que faire se peut, recourir au langage pour permettre l'explicitation des nouveaux savoirs mobilisés.

4. Synthèse du chapitre

Pour clore ces trois premiers chapitres, il convient d'allier les trois piliers sur lesquels nous nous appuyons et qui constituent les fondements de notre réflexion. La particularité de notre recherche réside dans le fait qu'elle marie des perspectives sœurs mais néanmoins trop souvent séparées. Nous visons à saisir l'évaluation en tant que geste de l'enseignant, plus particulièrement, les régulations interactives qui accompagnent les obstacles d'apprentissage d'un objet particulier et qui ont pour finalité l'apprentissage des élèves et, par là, les autorégulations qu'ils effectuent.

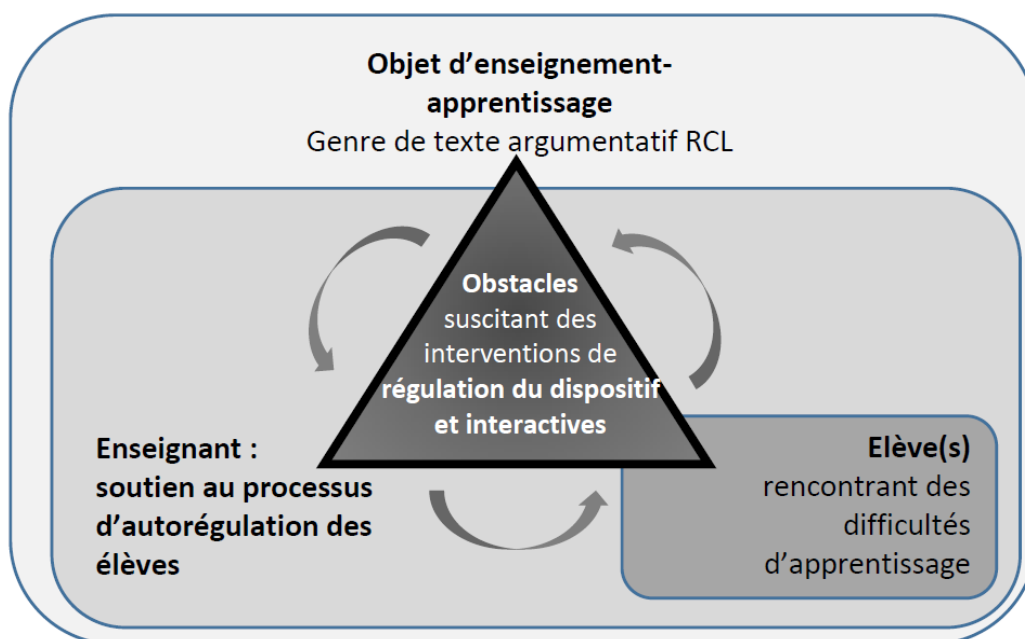
Tout d'abord, le terreau sur lequel est construite notre recherche est nourri de l'interactionnisme socio-discursif. À la suite de Bronckart (1996), Dolz et Schneuwly (1998), Schneuwly (1995), Schneuwly et Dolz (2009) et bien d'autres qui s'engagent sur les traces de Vygotsky (1985) et Bakhtine/Volochinov (1984), nous nous intéressons à l'enseignement-apprentissage des objets complexes que sont les genres textuels (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005). Notre perspective essentiellement didactique souhaite tenir compte de la complexité de l'enseignement-apprentissage d'un genre de texte particulier. Elle nécessite une identification des caractéristiques du genre et des pratiques sociales de référence (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2015). Par ailleurs, le travail sur l'objet choisi (le genre de texte argumentatif RCL) représente un défi considérable pour les élèves de 9-10 ans concernés par notre recherche (De Pietro & Gagnon, 2013 ; Dolz, 1995 ; Schneuwly, 1988).

Le second pilier de notre réflexion est représenté par l'évaluation que nous considérons comme un geste essentiel de l'enseignant. De par sa généralité, ce geste didactique se pratique durant toutes les phases de l'enseignement (Cardinet, 1984, Allal & Mottier Lopez, 2007). Nous nous intéressons également à l'évaluation finale des productions d'élèves à l'aide de grilles critériées (Mottier Lopez, 2015). Souvent à visée sommative, ce type d'évaluation nous permet de suivre les progrès réalisés par les élèves en nous fournissant des indicateurs d'apprentissage. Nous nous plaçons essentiellement du côté de l'enseignant et de ce qu'il met en œuvre pour soutenir l'apprentissage des élèves. Ainsi, nous portons un regard sur les outils qui sont construits pour favoriser les processus d'autorégulation des élèves (Allal & Mottier Lopez, 2007 ; Mottier Lopez, 2012). Nous focalisons notre attention sur les régulations externes du dispositif et de l'enseignement ainsi que sur les régulations interactives. Ces dernières rejoignent de par leur nature langagière la perspective Vygotskienne.

Le troisième et dernier pilier de notre recherche se rapporte aux élèves et aux obstacles qu'ils rencontrent au cours de l'apprentissage. Nous retenons essentiellement les obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938/1993 ; Brousseau, 1998) et les obstacles didactiques (Vuillet & Gabathuler, à paraître) liés au déploiement de l'objet. Ce faisant, un regard particulier est porté sur les élèves en difficulté (Simard, 1992 ; Marquillo Larruy, 2008 ; Reuter, 2013b) pour voir les effets des régulations interactives sur le développement des capacités scripturales identifiables lors d'une production finale.

Nos trois piliers forment un triangle qu'il s'agit de comprendre en tant que système à travers une focalisation progressive sur chacun des pôles (Figure 8). L'objet d'apprentissage est une base sur laquelle s'échafaudent les gestes d'évaluation de l'enseignant. Ces gestes ont pour finalité l'apprentissage et le soutien aux processus d'autorégulation des élèves. Pour finir, les régulations interactives se réalisent en rapport avec les obstacles d'apprentissage identifiés dans l'action des élèves ou anticipés par les enseignants.

Figure 8 : Les trois piliers interreliés de notre recherche



DEUXIÈME PARTIE

Après avoir défini les concepts qui sous-tendent notre réflexion, nous présentons nos questions de recherche, les hypothèses qui les accompagnent et les données recueillies. La méthodologie choisie pour exploiter les données est présentée et les différents outils construits sont mis en évidence (Chapitre V).

Le second chapitre de cette partie présente une analyse *a priori* de la séquence choisie volontairement par tous les enseignants participant à la recherche. Pour ce faire, nous analysons et décrivons les tâches proposées dans les moyens d'enseignement. Nous pointons également les possibles obstacles épistémologiques et didactiques que pourraient rencontrer les élèves ainsi que les empêchements décelables dans les documents suggérés (Chapitre VI).

CHAPITRE IV

Méthodologie et questions de recherche

Le but de notre recherche est triple. Il s'agit, tout d'abord, de mettre en évidence les capacités scripturales des élèves avant et après une séquence d'enseignement ; de décrire ensuite les pratiques évaluatives des enseignants de 6H (élèves de 9-10 ans) et les régulations interactives réalisées face aux obstacles d'apprentissage ; et, pour finir, de mettre en évidence les corrélations entre évaluation et régulations et les gains d'apprentissage des élèves.

Nous adoptons une analyse multifocale afin de saisir l'objet enseigné de plusieurs points de vue (Dolz & Schneuwly, 2009). Nous souhaitons mettre en évidence les apprentissages réalisés en classe, les pratiques des enseignants et la mise en relation des élèves avec les objets de savoir, les pairs et les enseignants.

Ce chapitre se décline en plusieurs parties distinctes. A l'énonciation des questions de recherche succède la formulation des hypothèses. Le recueil des données est ensuite décrit pour laisser place aux outils méthodologiques construits et utilisés.

1. Questions de recherche et hypothèses de travail

Trois questions principales de recherche guident notre travail. Chaque question est ici énoncée et brièvement explicitée :

1. **Quelles sont les capacités et les difficultés des élèves associées à la rédaction d'un genre de texte argumentatif (*la Réponse au courrier des lecteurs ; RCL*) ? Quelles sont les particularités des capacités des élèves signalés en difficulté dans le domaine de l'expression écrite ?**

- Quels sont les usages réussis et les dysfonctionnements les plus caractéristiques pour les élèves de la 6H (9-10 ans) qualifiés par les enseignants de « faibles » ou « forts » ?
- Quelles sont les capacités argumentatives pour ces mêmes élèves rédigeant un genre de texte argumentatif pour la première fois ?
- Dans quelle mesure les erreurs de production écrite des élèves signalés en difficulté présentent des caractéristiques particulières par rapport aux élèves qui réussissent ?

Le travail d'un genre argumentatif à l'écrit avec des élèves de 6H constitue un de leurs premiers contacts avec le genre. La précocité de cet apprentissage est intéressante à analyser, car elle permet la mise en évidence de contrastes intéressants entre les élèves signalés comme en difficulté et les autres. Les hypothèses formulées se basent notamment sur les recherches de l'équipe Dolz (Doré 13DPD3-120167). Elles sont les suivantes :

- Les élèves en difficulté ont des capacités de départ plus faibles que les élèves sans difficulté. Les dysfonctionnements textuels sont visibles au niveau des dimensions suivantes : la contextualisation (difficulté dans la reformulation de la controverse) ; la distinction entre opinion et arguments ; l'absence de la structure conventionnelle du genre ou l'absence de rapport entre la structure conventionnelle du genre et les contenus spécifiques de la situation d'argumentation ; la gestion de la polyphonie et des prises en charge énonciatives ; le dysfonctionnement de l'usage des marques caractéristiques des textes argumentatifs (organisateurs textuels, modalisateurs).
- L'ensemble des élèves progresse au niveau des dimensions du genre analysé, mais l'écart entre les élèves AD et SD persiste.
- Certaines dimensions du genre sont particulièrement difficiles à acquérir pour les élèves de 9-10 ans. Il s'agit principalement de la prise en considération de la situation de communication et de la hiérarchisation des arguments.
- La gestion de l'écriture d'un genre de texte particulier ne permet pas à tous les élèves de prendre en considération des dimensions transversales (orthographe et syntaxe) lors d'une première écriture. Dès lors, les productions des élèves présentent de

nombreuses erreurs qu'il s'agirait de reprendre lors de réécritures successives (Colognesi, 2015) avec de possibles annotations (Simard, 1999).

2. Quel rôle l'évaluation joue-t-elle dans le repérage et le traitement des erreurs dans les productions des élèves ?

- Dans quelle mesure les enseignants se servent-ils de l'analyse d'une production initiale pour organiser leur enseignement ?
- Comment les enseignants évaluent-ils les productions des élèves après l'enseignement ?
- Les obstacles des élèves sont-ils identifiés par les enseignants ? Comment sont-ils traités ? Quelles priorités sont données ?
- Quels gestes des enseignants sont perceptibles au niveau du déploiement de l'objet, de l'engagement des élèves, de l'outillage proposé, des régulations interactives ?

Pour l'évaluation des productions initiales, nous faisons l'hypothèse que les enseignants, en début de séquence, réalisent une évaluation très intuitive. Ils se basent sur les connaissances qu'ils ont des élèves et sur leurs connaissances des dimensions du genre de texte travaillé. Dès lors, il n'y a pas de réelle adaptation des moyens d'enseignement aux capacités de départ des élèves. Les enseignants considèrent probablement que si les modules sont proposés, c'est qu'ils ont une utilité et qu'ils doivent être réalisés tels quels.

S'agissant de l'évaluation des productions finales, une grille critériée est certainement construite et utilisée par l'enseignant. Elle se base sur ses connaissances des dimensions du genre.

Au niveau des gestes sélectionnés (déploiement de l'objet, engagement des élèves, outillage), les enseignants proposent probablement des séquences originales qui répondent aux besoins des élèves. Les élèves en difficulté ont besoin de construire les grilles d'évaluation et de les mettre à l'épreuve pour pouvoir les utiliser à bon escient lors d'une production finale et ainsi prendre en compte toutes les exigences d'un genre de texte. Ainsi, plus l'enseignant travaille

avec les élèves autour d'un aide-mémoire et des grilles qui seront utilisées pour l'évaluation des productions, plus les élèves en difficulté seront aptes à produire des textes répondant aux exigences. S'agissant des régulations interactives, nous émettons l'hypothèse qu'elles s'adaptent aux obstacles rencontrés par les élèves ainsi qu'aux dimensions de l'objet travaillé. Plus les élèves seront intégrés dans ces régulations interactives, plus ils s'engageront dans le processus d'apprentissage et développeront des capacités.

3. Quelles corrélations peuvent être établies entre les modalités de régulation proposées par l'enseignant et le développement des capacités langagières textuellement observables à la fin de l'enseignement ?

- Quelles modalités de régulation sont apportées par les enseignants en cours d'enseignement/apprentissage : au niveau de déploiement de l'objet, de l'engagement des élèves, de l'outillage et des évaluations des productions ?
- Quelles sont les régulations interactives face aux obstacles rencontrés ?
- Y a-t-il des différences de corrélation entre élèves avec difficulté et élèves sans difficulté ?

Nous pensons que les modalités de régulations externes de l'enseignant se retrouvent dans des transformations observables des productions écrites des élèves. Ces transformations sont des traces effectives des régulations internes des élèves. Les hypothèses suivantes guident la réflexion :

- Le temps consacré à la séquence est corrélé faiblement aux progressions des élèves.
- L'outillage proposé, et surtout les listes de vérification, constitue une véritable aide pour la production écrite des élèves. Plus cet outillage est précis et plus il est construit avec le concours des élèves, plus il sera intégré et plus les textes des élèves correspondront au modèle didactique du genre.
- Les régulations interactives mettant en avant la réflexion des élèves et leur engagement sont plus porteuses d'apprentissage.

2. Contexte de recherche et données recueillies

La collecte des données est précédée par un double choix : choix du degré d'enseignement et choix du genre de texte travaillé. La 6^e Harmos est sélectionnée, car elle rassemble des élèves de 9-10 ans en début de l'apprentissage de l'écrit tout en ayant déjà une certaine expérience. Les élèves sont déjà capables de rédiger seuls des textes relativement longs. Les difficultés qu'ils rencontrent sont encore nombreuses tant au niveau du respect du genre de texte qu'au niveau syntaxique et orthographique. La RCL est sélectionnée, car elle représente un des premiers contacts avec le genre argumentatif à l'écrit. De plus, le texte produit a le mérite d'être relativement court et présente un canevas précis. Par ailleurs, ce genre de texte est susceptible de figurer dans les examens cantonaux de fin d'année. Ainsi, les enseignants choisissent spontanément de le travailler au cours de l'année scolaire parmi les autres genres proposés dans les moyens d'enseignement destinés aux élèves de cet âge. Notre intervention de chercheur ne représente donc pas une contrainte dans le programme annuel.

2.1 *Echantillon*

Cinq enseignants de 6^e Harmos (6H) du canton du Valais romand (Suisse) et leurs élèves âgés de 9-10 ans participent à notre recherche. Après accord du département, nous avons pris contact téléphoniquement avec bon nombre d'enseignants de 6H du Valais romand en essayant de respecter certains éléments : genre, années d'expérience professionnelle, distribution géographique. Cinq personnes ont accepté volontairement notre contrat de recherche qui exige la présence d'une caméra durant toute la durée de la séquence, la tenue d'un journal de bord, la récolte des productions des élèves (initiales et finales) ainsi qu'un entretien semi-directif d'environ 60 minutes. Chaque enseignant a été contacté par téléphone pour expliciter le projet de recherche, ses modalités et les questions auxquelles elle souhaite répondre. Une fois le groupe d'enseignants constitué, une rencontre a eu lieu. Elle a permis de rassembler les préoccupations de chacun et d'y répondre, mais également de présenter les documents de recherche et l'implication de chaque partenaire. La récolte des données s'est effectuée juste après les vacances de Noël. Les enseignants avaient l'obligation de débiter leur séquence d'enseignement-apprentissage au même moment. Ils avaient en revanche toute

liberté quant à la durée, à l'organisation temporelle de leur séquence et au matériel choisi pour travailler avec les élèves. Tous les enseignants ont choisi volontairement de s'appuyer sur les moyens d'enseignement mis à disposition soit *S'exprimer en français*.

Comme nous pouvons le constater (Tableau 5), les enseignants volontaires engagés dans notre recherche Gaspard, Nicolas, Hadrien, Quentin et Jean sont des enseignants plutôt expérimentés. Ils ont entre 16 et 32 ans d'expérience. En revanche, leur temps d'enseignement dans le degré concerné diffère passablement. Ils sont tous titulaires de leur classe. Deux d'entre eux travaillent dans une grande ville valaisanne et trois dans des villages de tailles différentes. Seule une classe se situe dans un village de montagne. Le nombre d'élèves par classe varie entre 15 (pour le village de montagne) et 24. Notons que la classe d'Hadrien qui rassemble 22 élèves comprend deux degrés (6 et 7H). Dès lors, l'enseignant travaille la séquence concernée par la recherche uniquement avec les 11 élèves de 6H. S'agissant de la formation de base des enseignants, ils ont tous suivi la même formation de base. Pour préparer leur travail en lien avec la RCL, trois d'entre eux ont fondé leur réflexion sur la méthodologie *S'exprimer en français*. Nicolas ajoute qu'il s'appuie également sur la rubrique « courrier des lecteurs » qu'il trouve dans la presse. Jean évoque *Magie-mots* qu'il a connue lors de son expérience professionnelle d'une année au Québec. S'agissant de la formation continue, Nicolas et Hadrien ont suivi la formation proposée par les animateurs de français en Valais qui consiste à travailler en groupe et de façon accompagnée une séquence d'enseignement-apprentissage de la mise en situation jusqu'à son évaluation. Jean, quant à lui, a participé également à une formation avec des documents d'un autre canton (Genève). Les deux autres enseignants, Gaspard et Quentin, n'ont pas suivi de formation particulière par rapport à l'enseignement de l'expression écrite.

Tableau 5 : Présentation des enseignants de l'échantillon

	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Nombre d'années d'expérience	32	16	32	32	25
Nbre d'années en 6H	10	1	8	30	3
% de travail	100%	90% (décharge ACM)	100%	100%	100%
Lieu d'enseignement	Ville	Village de montagne	Village	Ville	Village
Effectif de classe	21	15	23	24	21
Degré simple ou multiple	Simple	Simple	2 degrés 6H : 11 éls 7H : 12 éls	Simple	Simple
Lectures personnelles (en lien avec l'expression écrite ou la RCL)	-	ME en vigueur RCL : presse	Moyen d'enseignement (ME) en vigueur <i>S'exprimer en français</i>		Expérience professionnelle d'une année au Québec. ME <i>Magie-mots</i>
Formation continue (en lien avec l'expression écrite ou le texte argumentatif)	-	Formation continue pour les moyens <i>S'exprimer en français</i> donnée par les animateurs de français du Valais.		-	Formation (document genevois) + formation de base lors de l'introduction de <i>S'exprimer en français</i>

2.2 Recueil et traitement des données

Pour répondre à nos questions de recherche, plusieurs données sont recueillies. Le corpus est constitué de quatre ensembles principaux :

- les textes produits par des élèves avant et après l'enseignement ;
- les réflexions des enseignants recueillies avant la séquence (questionnaire écrit) mais surtout après la séquence (entretiens) ;
- les enregistrements des séquences d'enseignement réalisées ;
- les journaux de bord des enseignants ayant participé à l'expérience.

Les démarches d'analyse des textes des élèves ont comme but de saisir les capacités et les difficultés d'écriture des élèves et de montrer les changements et la progression qui suit le travail effectué en classe. Les entretiens semi-directifs (discours rapporté par l'enseignant) clarifient le choix et le projet des enseignants. Les séquences d'enseignement entièrement

filmées et transcrites ainsi que les journaux de bord (recueil de réflexions et de documents travaillés avec les élèves) mettent en lumière les actions et le milieu ainsi qu'un retour réflexif des auteurs qui complète les informations recueillies. La recherche vise à saisir les liens entre les observations des capacités scripturales des apprenants et les interventions des enseignants. Les différentes questions de notre recherche peuvent être mises en relation avec les données recueillies (Tableau 6) :

Tableau 6 : Questions de recherches et données recueillies

Questions	Données
Question 1	56 textes produits par les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - 28 productions initiales (14 rédigés par des éls AD, 14 par des éls SD) - 28 productions finales (14 rédigés par des éls AD, 14 par des éls SD)
Question 2	5 séquences intégralement filmées et transcrites. Sur la base de transcriptions sont construits : <ul style="list-style-type: none"> - 5 synopsis - 5 macrostructures 5 questionnaires écrits suite à la production initiale 5 journaux de bord comprenant toutes les activités réalisées, les objectifs, les formes sociales de travail, les évaluations et régulations envisagées 5 entretiens transcrits de 60' environ 5 analyses des activités gravitant autour des 3 objets retenus (situation de communication, argumentation, organisateurs) : synopsis identifiant les obstacles, empêchements et régulations
Question 3	Mise en relation des résultats de la question 1 et de la question 2 : analyse des corrélations.

a. Les textes des élèves

Le corpus de lettres argumentatives issues des cinq classes de notre échantillon est constitué de textes produits par les élèves avant (productions initiales, PI) et après (productions finales, PF) la séquence. L'échantillon de 56 textes est constitué des productions d'élèves. A notre demande, les enseignants ont désigné six élèves dans chaque classe (quatre dans la plus petite classe de notre échantillon) : deux à trois élèves qualifiés de « sans difficulté » (SD) et deux à trois élèves qualifiés « avec difficulté » (AD) par l'enseignant. La définition des élèves se fait sur la base du jugement global de l'enseignant. Le corpus comprend 28 productions par groupes d'élèves. Les deux productions sont écrites à partir d'une consigne similaire, ce qui permet la comparaison des différences et similitudes entre les deux rédactions (initiale et

finale) de chaque élève. Les problèmes d'écriture sont examinés à partir d'une grille d'indicateurs relatifs aux différentes dimensions du genre textuel travaillé. Nous procédons par une analyse des contenus pour saisir les dimensions génériques du texte produit : les marqueurs des opérations de contextualisation, ceux des opérations de planification qui fournissent l'architecture du texte et les configurations d'unités linguistiques qui caractérisent le texte. S'ajoutent à cela les dimensions transversales (orthographe et syntaxe). L'analyse de ces contenus permet d'identifier les principaux problèmes d'écriture des élèves en début de séquence et en fin de séquence. La comparaison entre les élèves AD et les élèves SD se fait à partir de cette grille et en fonction de mesures statistiques réalisées sur les deux groupes contrastés de notre échantillon.

Pour le traitement des données, la démarche s'inspire des grilles d'analyse proposées par Schneuwly (1988), Garcia-Debanc (1990), le groupe EVA (1991), Mas, Garcia-Debanc, Romian, Séguy, Tauveron et Turcot (1991), Chartrand (1995), Golder (1996) et Dolz, Gagnon et Toulou (2008). En lien avec les opérations de production textuelle, des critères pour distinguer les composantes de l'écriture sont précisés. Les erreurs d'écriture sont analysées en fonction de leur valeur didactique et en rapport avec leurs sources possibles. Pour ce faire, une analyse *a priori* de la tâche est réalisée (Leutenegger, 2000 ; Mottier Lopez, 2000). L'analyse *a priori* de la tâche constitue une aide pour le traitement de l'ensemble des données, car elle consiste à mettre en évidence les différentes procédures de réalisation que les élèves peuvent suivre pour répondre à la consigne (Chapitre V).

b. Les séquences d'enseignement

D'entente avec nos cinq enseignants volontaires, nous avons filmé l'intégralité des séances d'enseignement. Le chercheur présent dans la classe, installait la caméra sur un trépied et restait en observateur discret dans celle-ci. Les enregistrements recueillis correspondent à 47 séances filmées totalisant 2 820 minutes d'enseignement.

Tableau 7 : Nombre de séances filmées et temps consacré

	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Nombre de séances en tout	8	11 <i>+3 x 15' MC</i>	7	13	8
Temps total consacré à la séquence	430 min.	705 min.	425 min.	910 min.	350 min.

Ces données enregistrées permettent l'accès aux dimensions de l'objet réellement enseigné, aux gestes des enseignants (déploiement de l'objet, engagement des élèves, outillage) ainsi qu'aux interactions verbales constituant des régulations interactives autour des obstacles. Dans un premier temps, la transcription de toutes les séquences est effectuée à l'aide du logiciel TRANSANA (version 2.52). Les règles de transcription choisies sont essentiellement adaptées des travaux de Gadet (1989) et de Transcription/Translation manual (LessonLab Inc. of Los Angeles, 1998).

Tableau 8 : Conventions de transcription utilisées

/, //	pause
0 >	silence de 0 seconde (par exemple, silence de 5 sec = 5 >)
:, ::	allongement vocalique (par ex, heu ::)
(mot ?)	mot probable
(mot / pot)	hésitation entre deux mots proches
X	incompréhensible (X = 1 syllabe)
H	auto-interruption nettement audible
↓	intonation descendante notable
↑	intonation montante (questions, demandes de confirmation, etc.)
<u>xxx</u>	chevauchements
<u>xxx</u>	
(texte)	remarques prosodiques, descriptions gestuelles, notations diverses du point de vue de la transcription. Lorsque c'est nécessaire, on notera le début et la fin de l'empan concerné par un #
MAJUSCULES	augmentation d'intensité sonore (emphasis, incises...)
PETITES MAJUSCULES ITALIQUES	diminution d'intensité sonore (apartés, incises...)
0 :00 :00	timing sur la bande vidéo
él, élx, ély	désignation d'un élève, spécifié garçon ou fille
éls	désignation de plusieurs élèves
E	désignation de l'enseignant-e
Ale	Alexandra (si les élèves sont reconnus sur les enregistrements, on peut les nommer sur la retranscription)

Pour traiter le nombre important de données, un synopsis de chaque séquence est rédigé (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005 ; Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006). Le synopsis a pour vocation de condenser les données de façon narrativisée pour favoriser l'analyse et la comparaison des séquences d'enseignement portant sur un même objet : discours et chaînes d'action de l'enseignant (ce que fait l'enseignant, ce qu'il fait faire aux élèves, ce que font les élèves et les interactions verticales et horizontales). La réduction effectuée permet d'observer la structuration de la séquence sans forcément avoir recours à la transcription. Le chercheur dans le cadre de la rédaction d'un synopsis respecte plusieurs principes : « centration sur l'activité de l'enseignant, sur les dimensions de l'objet traité, dans le but de dégager l'objectif

de l'enseignant tout en rendant visibles les moyens que l'enseignant utilise pour réaliser son objectif » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 89). Ainsi, le synopsis comprend une dizaine de pages environ et décrit les principales parties d'une séquence, les actions et les principaux contenus abordés (Annexe IV, extrait d'un synopsis). Il nous permet de mieux saisir la structuration de la séquence et nous donne accès rapidement aux parties principales et aux contenus essentiels abordés dans les différentes séances.

La macrostructure de la séquence d'enseignement est construite sur la base du même outil (Schneuwly & Dolz, 2009). Elle permet une comparaison rapide entre les cinq séquences analysées. Lors des analyses, le passage régulier entre les synopsis, les macrostructures et les transcriptions confère plus d'acuité à l'ensemble du travail sur les gestes didactiques déployés, les obstacles réellement rencontrés par les élèves et leurs réussites.

c. Le questionnaire suite aux productions initiales

Avant la séquence, un bref questionnaire est envoyé aux cinq enseignants (Annexe I). Ce dispositif permet d'étudier l'évaluation des productions initiales des élèves ainsi que les choix effectués pour les séances d'enseignement-apprentissage planifiées. Nous procédons à une analyse des contenus de ces questionnaires selon des axes définis préalablement (évaluation des productions écrites, évaluation des problèmes d'écriture, profil des élèves en difficulté, hiérarchisation des dimensions à travailler en classe et différenciation envisagée avec les élèves signalés en difficulté).

d. Les entretiens avec les enseignants

Les entretiens semi-directifs menés après la séquence d'enseignement sont composés de deux axes (Annexe II). Le premier porte sur les différentes activités d'enseignement/apprentissage réalisées durant l'année scolaire dans le cadre de l'expression écrite. Il s'intéresse surtout à ce qui a été fait au niveau du travail sur les genres, en particulier sur la RCL, de manière à dégager les interventions didactiques favorisant la compréhension des performances observées lors de la production écrite. Les questions permettent aux enseignants d'aborder toutes les dimensions langagières sur lesquelles il est important de mettre en apprentissage les élèves. Elles pointent également les dimensions auxquelles ils accordent spontanément ou prioritairement leur attention. Ce premier axe concerne d'autres aspects qui touchent à

l'évaluation. Plusieurs questions gravitent autour de la façon dont l'enseignant construit ses critères d'évaluation et de l'implication des élèves dans la construction de ces critères. Nous abordons également le nombre de textes travaillés durant l'année scolaire, les genres proposés, les activités de production écrite menées parallèlement au travail sur le genre et qui peuvent être profitables à l'apprentissage de ce dernier.

Le deuxième axe s'attache à définir le profil des élèves éprouvant des difficultés en expression écrite (difficultés scolaires générales, langagières, voire affectives) et récolte les commentaires susceptibles d'être faits par les enseignants sur leurs productions finales. Ces derniers sont amenés à faire toutes les remarques qu'ils jugent nécessaires sur l'évaluation des productions et ses modalités. Les informations recueillies permettent de contraster les difficultés et de nommer leurs caractéristiques.

e. Le journal de bord

Afin d'accompagner la séquence sur le genre textuel RCL, chaque enseignant de l'échantillon a reçu la tâche de noter les activités réalisées avec sa classe au service du genre de texte travaillé. Il est constitué d'un classeur A4 comprenant des séparations relatives à chaque séance. Derrière chaque séparation figurent quatre feuilles de question que l'enseignant doit remplir régulièrement. Ces questions permettent de recueillir diverses informations liées à la séquence (Annexe III):

- activités menées ;
- durée ;
- objectifs fixés ;
- étapes de la séance (objectifs, supports, formes sociales de travail) ;
- documents complémentaires ;
- difficultés rencontrées par l'ensemble de la classe et les élèves en particulier (nommer la difficulté, émettre des hypothèses quant à ses origine) ;
- évaluation effectuée ;
- régulations envisagées.

Chaque journal est complété par des copies de productions des trois élèves les plus faibles suivies de leur évaluation. Tous les supports d'enseignement donnés (fiches d'activités et autres) sont consignés sous les onglets de chaque séance.

3. Une analyse multifocale et descriptive

Cette recherche se focalise sur plusieurs données qui sont analysées séparément puis mises en relation aux fins de mettre en lumière les capacités des élèves, les évaluations des enseignants avec les régulations et les gestes déployés et, pour finir, les effets qui peuvent être identifiés entre évaluation et régulation des enseignants et progression d'apprentissage.

Afin d'appréhender la réalité dynamique de l'objet enseigné en le saisissant de plusieurs points de vue complémentaires (Dolz & Schneuwly, 2009 ; Surian, 2015), nous réalisons une analyse multifocale. Nous mettons à jour les articulations entre les progrès des élèves et les modalités d'intervention dans l'évaluation et la régulation de la part des enseignants. En effet, l'intérêt de cette recherche porte sur trois angles qui se conjuguent :

1. Les capacités langagières initiales des élèves et les progrès réalisés grâce à l'enseignement par séquence.
2. Les évaluations des enseignants et les gestes qu'ils mettent en œuvre pour l'enseignement d'un genre de texte argumentatif en production écrite : évaluations initiale et finale, choix de l'objet d'enseignement abordé, nombre de séances et temps consacré, niveau d'implication des élèves dans la réalisation de la tâche, outils proposés pour étayer les apprentissages, empêchements implicites aux tâches proposées et obstacles des apprenants qui émergent dans le déroulement de l'enseignement, modalités de régulations interactives proposées.
3. Les corrélations qui peuvent être mises en évidence entre les gestes de l'enseignant et les progrès des élèves enregistrés dans les productions.

Les données mentionnées précédemment constituent des sources d'information qu'il s'agit de traiter de façon particulière. Cinq corpus principaux sont recueillis :

- Les productions initiales et finales des élèves. Elles informent quant aux capacités des élèves avant l'enseignement et les progrès qu'ils réalisent suite au travail par séquence.
- Les séquences d'enseignement intégralement filmées et transcrites. Elles permettent de saisir l'action des enseignants.
- Les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants et transcrits. Par le discours rapporté des enseignants, ils éclairent l'action comprise par le chercheur à travers l'analyse des films.
- Les journaux de bord. Par les traces écrites et les documents répertoriés, ils illustrent concrètement les informations recueillies à travers les séquences et les entretiens.
- Les questionnaires écrits à remplir individuellement. Ils permettent de consigner les observations des PI par les enseignants et de décrire l'usage qu'ils prévoient.

Nos analyses suivent un déroulement original. Elles s'attardent tout d'abord sur les textes produits en début et en fin de séquence puis elles portent un regard sur ce qui se passe réellement dans la classe. Pour finir, elles mettent en relation les résultats mis en évidence. Plusieurs focus différents sont ainsi posés. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous en les reliant aux données recueillies (Tableau 9). Nous distinguons ci-dessous les données principales (en gras dans le tableau) et les données complémentaires qui renforcent les informations issues des données principales.

Tableau 9 : Les focalisations adoptées et les données recueillies

Focalisations	Données utilisées
La progression des élèves (capacités initiales – capacités finales)	56 textes produits par les élèves (28 PI et 28 PF) 5 entretiens avec les enseignants 5 questionnaires
Le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage	5 séquences filmées (2 820 minutes) et synopsis 5 entretiens avec les enseignants (320 minutes)
L'outillage	5 journaux de bord (5 classeurs)
La mobilisation des élèves	5 questionnaires
Les obstacles épistémologiques et didactiques et empêchements	Extraits des séquences filmées (1 053 minutes) et synopsis (obstacles, empêchements, régulations)
Les régulations	

La recherche se décline en plusieurs temps et il convient de cibler progressivement les éléments qui interviennent. Nous retenons dans notre démarche :

- la description des capacités langagières de deux groupes contrastés d'élèves (élèves signalés comme en difficulté ou sans difficulté au niveau de l'écriture) avant et après l'enseignement ;
- la progression des élèves face à l'objet d'apprentissage, notamment les progrès des élèves en difficulté ;
- la description du déroulement des séquences d'enseignement avec, entre autres, les facteurs contextuels, le nombre de séances, le nombre d'activités ;
- l'outillage proposé par l'enseignant ou construit avec les élèves pour faciliter la production de texte ;
- la mobilisation des élèves dans la séquence (implication dans la rédaction d'un aide-mémoire, les auto ou co-évaluations, etc.) ;
- les obstacles rencontrés par les élèves durant le déploiement de la séquence ;
- les régulations engagées par les enseignants au cours des interactions face aux obstacles ;
- la mise en corrélation des différents résultats obtenus.

3.1 Les outils d'analyse construits et utilisés

Plusieurs outils originaux ont été construits pour révéler, à partir des données, les informations qui permettent de répondre aux questions de recherche. Ci-dessous sont donc présentées les grilles d'analyse construites pour dégager des textes les capacités des élèves, les traitements statistiques utilisés pour rendre compte des progrès des élèves, les critères retenus pour interpréter l'action des enseignants et, pour finir, les traitements statistiques qui sont utilisés pour mettre en corrélation les différents éléments de l'analyse.

a. L'analyse des textes des élèves

Pour rendre compte des productions des élèves, nous avons construit deux grilles d'analyse. Tout d'abord, nous avons analysé qualitativement plusieurs textes rédigés autour d'une même controverse. Les différentes dimensions issues du modèle didactique du genre (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2015) ont guidé notre analyse. Cette première grille avait comme vocation de mettre à l'épreuve et d'affiner les critères. Elle se composait des éléments ci-dessous :

Tableau 10 : Première grille d'évaluation des textes

<i>Situation de communication :</i>	
But de la PI	
Position énonciative	
Présence de l'énonciateur	
Interpellation du destinataire	
Interpellation du destinataire 2 (public du journal)	
Contenus référentiels	
<i>Planification :</i>	
Normes épistolaires	
Macro planification	
Micro planification	Introduction
	Partie centrale
	Conclusion
<i>Textualisation</i>	
Nombre de mots - §	
Nombre de verbes	
Nombre d'organismes	
<i>Modalisations</i>	
<i>Prises en charges énonciatives</i>	

Pour avoir une vue d'ensemble de l'état des capacités et difficultés des élèves en PI et en PF et pouvoir ensuite identifier les progressions significatives générales et spécifiques à chaque dimension, une grille critériée comprenant 50 points a été construite. Sur cette base, un seuil de réussite minimum a été fixé pour l'ensemble des dimensions, puis pour chaque critère respectif. Ceci favorise l'identification des capacités initiales et finales des élèves, le constat des progressions et le dépassement ou non des seuils minimaux. La grille se décline en plusieurs parties : (i) la situation de communication (p. 117), (ii) la macroplanification (p. 117), (iii) la microplanification (p. 118), (iv) la textualisation (p. 119), (v) les dimensions transversales (p. 120).

Tableau 11 : Grille d'évaluation des textes (50 points)

SITUATION DE COMMUNICATION		9 pts
Contextualisation	0 : pas de contextualisation 1 : partielle : « j'ai lu ta lettre », « j'ai bien compris ta question », « j'ai le même problème que toi », « tu m'as dit que » ... 2 : complète = « j'ai lu ta lettre dans le courrier des lecteurs... »	
Référence à la lettre source (LS)	0 : absent ; 1 : présent (ta lettre, ton courrier, ta demande, ta question)	
Double destinataire	0 : absent ; 1 : présent	
Rubrique du journal	0 : absent ; 1 : présent	
Reprise de la controverse	0 : absente ou fausse, on ne peut pas reconstituer correctement la controverse en lisant la RCL 1 : partielle, on peut reconstituer en partie la LS = RCL partiellement autonome par rapport à la LS 2 : complète, on peut reconstituer la LS : autonomie des deux productions. Ces éléments peuvent être explicites ou implicites	
Prise de position (PP) Donne clairement son avis	0 : implicite 1 : explicite mais dialogique ou coordonnée à un arg. 2 : explicite et autonome	

MACROPLANIFICATION		9 pts
Normes épistolaires (4 pts)		
Date et lieu	0 ; 1	
Salutations de départ et finales	0 : pas de salutations 1 : présence de salutations (départ ou finales) 2 : présence de salutations (départ et finales)	
Signature	0 ; 1	
Macroplanification (3 pts)		
Présence des trois parties du texte (intro, partie arg, conclusion)	0 : 1 partie 1 : 2 parties 2 : 3 parties	
Parties clairement distinctes	0 : non ; 1 : oui	
Cohérence générale du texte Pas de contradiction entre les éléments du texte	0 : mauvaise 1 : moyenne à bonne 2 : parfaite	

MICROPLANIFICATION		10 pts
Argumentation (8 pts)		
Nombre d'arguments (3 sont demandés)	0 à 3	
Étayage des arguments	0 : aucun ; 1 : étayage proposé ; 2 : plusieurs étayages proposés	
Contextualisation des arguments	0 : non contextualisés ; 1 : contextualisation proposée 2 : plusieurs contextualisations	
Articulation des arguments	0 : non 1 : oui	
Conclusion (2 pts)		
Cohérente avec le reste du texte	0 : non 1 : oui	
Redonne la position de l'énonciateur	0 : non 1 : oui	

TEXTUALISATION		13 pts
Prise en charge énonciative	0 : non 1 : au moins 1 ou plusieurs mais similaires 2 : plusieurs et variées	
Marques linguistiques qui impliquent le destinataire	0 : non ; 1 : oui	
Modalisations	0 : non 1 : au moins 1 ou plusieurs mais similaires 2 : plusieurs et variées	
Organisateurs (8 pts)		
Organisateurs énumératifs	0 : non 1 : oui	
Organisateurs causaux/argumentatifs	0 : non 1 : oui	
Organisateur conclusifs	0 : non 1 : oui	
Organisateurs diversifiés	0 : non et répétitif 1 : oui	
Utilisation/ pertinence	0 : erronée 1 : correcte mais org. issus de l’oral 2 : correcte	
Découpage en paragraphes	0 : aucun : texte bloc 1 : 2 paragraphes 2 : 3 paragraphes en rapport avec les parties du texte	

DIMENSIONS TRANSVERSALES DU TEXTE (9 pts)		
Syntaxe	Phrases correctes	0 : incorrectes ou agrammaticales 1 : correctes
	Propre à l'écrit	0 : propre à l'oral 1 : propre à l'écrit
	Ponctuation	0 : manque majuscules et points 1 : présence des majuscules et points
	Utilisation des virgules	0 : non ou incorrect 1 : oui et à bon escient
Ortho	Erreurs phonogrammiques	0 : oui 1 : non
	Erreurs morphogrammiques Accords (GN-GV ; dans le GN)	0 : oui 1 : non
	Morphogrammiques, conjugaison	0 : oui 1 : non
	Homophones	0 : oui 1 : non
Lexique		0 : mots usuels 1 : riche et varié

Pour traiter les différentes données recueillies, nous avons effectué plusieurs traitements statistiques avec les logiciels Excel et SPSS. Pour l'analyse par SPSS, les analyses descriptives et de corrélations, nous avons obtenu le soutien de deux statisticiens pour effectuer :

- calcul de moyenne, médiane, écart type, marge de progression, rang de chaque classe ou groupe d'élèves ;
- test statistique de Mann-Withney (test non paramétrique comparant les rangs de deux échantillons indépendants) ;
- test de Wilcoxon (test non paramétrique comparant les rangs de deux échantillons appariés) ;
- test de Kruskal-Wallis permettant de comparer plusieurs échantillons.

Sur la base de ces traitements, nous présentons les résultats à l'aide de différentes représentations graphiques :

- des tableaux avec les données : médianes, moyennes, écart types, Khi2, etc. ;
- des schémas construits sur Excel : représentation des évolutions des scores ;

- des diagrammes en boîte ou boîtes à « moustaches » : représentation des médianes, des quartiles et des maximum et minimum. Ceci nous permet de comparer un résultat de nos deux sous-échantillons (élèves AD et SD).

b. L'analyse des évaluations effectuées par les enseignants et les gestes mobilisés

Tout d'abord, afin d'identifier les évaluations réalisées par les enseignants, nous avons utilisé des données issues de plusieurs sources et nous les avons fait parler :

- Pour repérer l'évaluation des PI :
 - analyse des séquences transcrites (mise en situation, consignes et activités précédant la PI, mise en commun des PI) ;
 - analyse de contenu des entretiens (pour compléter les aspects identifiés dans les transcriptions) ;
 - analyse des questionnaires et des journaux de bord (retour réflexif de la part des enseignants et identification des capacités et des obstacles, idées de régulation et de différenciation).
- Pour l'évaluation des PF :
 - analyse des grilles d'évaluation consignées dans les journaux de bord ;
 - analyse de contenu des entretiens (sources de référence pour la construction de la grille, élaboration et ajustement de la grille).

Pour saisir toute l'ampleur des gestes des enseignants, plusieurs données sont utilisées. La base principale est constituée des séquences intégralement filmées. Elle est complétée par les informations issues des entretiens et des journaux de bord. Nous présentons ci-dessous les traitements effectués sur les entretiens, les journaux de bord et, pour finir, les séquences filmées et retranscrites.

Pour les entretiens, une analyse compréhensive (Schurmans, 2006) des contenus des entretiens organisés en axes thématiques et en fonction d'une série d'unités de sens a été

retenue. Cette analyse permet de mettre en évidence le discours tenu au sujet des différents axes de l'entretien :

- les choix des objets enseignés ;
- les activités réalisées en classe en rapport avec la vision qu'ont les enseignants des difficultés des élèves ;
- les actions des enseignants en lien avec l'évaluation (critères, origine de la grille, construction de la grille, bilan des apprentissages, suites à donner).

Les différentes informations dégagées sont mises en lien avec le contenu des autres sources d'informations que sont les journaux de bord et les pratiques effectives observables à travers les séquences filmées. Les documents présents dans les journaux de bord, notamment les grilles d'évaluation et les outils construits avec les élèves, donnent des renseignements précieux. Les fiches remplies par les enseignants confortent également les observations des séquences filmées : engagement des élèves, évaluation formative, temps consacré aux différentes dimensions du genre.

Cette analyse de contenu nous a permis de retenir et regrouper les critères suivants (Tableau 12) :

- déroulement ;
- outillage ;
- implication des élèves.

Chaque groupe de critères a fait l'objet d'une analyse et a été représenté par des « radars » Excel, véritables toiles d'araignées qui nous permettent de visualiser l'ampleur de l'action des enseignants (Chapitre VII).

Tableau 12 : Critères d'analyse (entretiens, journaux de bord, macrostructures)

Déroulement	Séances	Nombre
	Activités sur les dimensions analysées	Nombre
	Controverses écrites traitées	Nombre
	Textes produits durant la séquence	Nombre
Outillage	Objets/critères de la grille	Recensement des critères déclinant les dimensions analysées (situation de communication, arguments, usage des organisateurs)
	Formulation des critères	Critères simples ou exemplifiés
	Aide-mémoire	Mémoire didactique activée aléatoirement (1 point) ; activée systématiquement (2 points) ; aide-mémoire écrit (3 points).
	Facilitateurs	Production finale sans support : nouvelle écriture (1 point) ; réécriture libre (2 points) ; réécriture avec remarques de l'enseignant (3 points).
Implications des élèves	Construction de la grille avec les élèves	Grille reçue/lue (1 point) ; grille mise à l'épreuve (2 points) ; grille construite avec les élèves (3 points).
	Explicitation de la grille	Grille distribuée (1 point) ; expliquée (2 points) ; mise à l'épreuve (3 points).
	Aide-mémoire	Pas d'aide-mémoire (0 point) ; aide-mémoire donné (1 point) ; aide-mémoire construit au fur et à mesure (2 points) ; aide-mémoire construit et exploité (3 points).
	Modalités de travail	Groupe continu (1 point) ; groupes réguliers (2 points) ; plénière privilégiée (3 points).

c. La mise en évidence des éléments se rapportant à la mésogenèse et topogenèse

Les séquences filmées et leur synopsis font l'objet d'une attention particulière. La macrostructure qui se dégage permet d'avoir une vision du déploiement de la séquence.

L'analyse des pratiques d'enseignement et des interactions didactiques s'est réalisée en analysant les obstacles, les empêchements et les régulations interactives qui s'y rapportent. Les empêchements didactiques sont associés aux moyens d'enseignement et aux actions des enseignants : les processus d'apprentissage sont dans ce cas entravés par un effet de l'agir de l'enseignant ou des dispositifs didactiques déployés. Pour identifier un empêchement didactique, nous avons procédé par l'intermédiaire d'une analyse langagière (consignes) et épistémologique des tâches, des moyens et des informations donnés par l'enseignant (imprécisions ou lacunes théoriques de la part de l'enseignant, contradictions, erreur dans la

conception des tâches). Les obstacles didactiques sont pour leur part considérés comme des manifestations observables, dans le verbatim, d'obstacles rencontrés par les élèves et qui peuvent être mis en lien avec des empêchements liés aux moyens d'enseignement ou aux choix de l'enseignant, aux informations erronées qu'il divulgue. L'obstacle didactique est ainsi dérivé de l'action de l'enseignant ou porté par un aspect insatisfaisant des moyens d'enseignement. De son côté, l'obstacle épistémologique renvoie aux processus d'appropriation du savoir par l'élève : nous identifions des obstacles épistémologiques à l'endroit des erreurs qui se manifestent dans les prises de position des élèves et qui montrent une incompréhension, un blocage, une conception erronée. Pour accéder aux traces qualifiables d'obstacles épistémologiques, nous prenons en compte les échanges oraux en classe qui convoquent souvent, eux-mêmes, des réponses et des extraits de textes produits à l'écrit.

En ce qui concerne les gestes didactiques des enseignants, nous avons pris en considération fondamentalement trois catégories de gestes dans l'analyse des interactions : les gestes d'implication et d'engagement des élèves ; les gestes d'élaboration de supports (aide-mémoire et grilles d'évaluation) intégrant les nouveaux savoirs institutionnalisés destinés à l'écriture de textes argumentatifs et les gestes de régulation (interactive) associés aux obstacles des apprenants. En effet, notre intérêt réside particulièrement dans les régulations interactives déployées par les enseignants face aux obstacles et empêchements rencontrés par les élèves.

Il s'est avéré utile de construire un tableau mettant en lien les obstacles et empêchements identifiés dans le verbatim avec les régulations de l'enseignant. Ce tableau s'est construit au fur et à mesure de nos analyses. Nous avons procédé par essai-erreur-modification. Ceci a nécessité une définition claire des obstacles et empêchements ainsi qu'une catégorisation des régulations. Cette construction ne s'est pas faite sans heurts. Nous avons été confrontée, entre autres :

- à des traces verbales qui ne rentraient pas dans nos catégories (par exemple, les problématisations (voir Curtet, Perini & Tissot, 2015) ;

- à des régulations qui se trouvaient être contre-productives car mues par des imprécisions ou lacunes théoriques de l'enseignant (feedback contre-productif, Laveault, 2007) ;
- à des obstacles qui, en cours de régulation, devenaient des empêchements et vice versa ;
- à des nœuds idéologiques au moment du travail sur les arguments qui ne pouvaient être qualifiés uniquement d'obstacles ou d'empêchements (Vuillet & Gabathuler, à paraître).

À l'issue de ces retouches successives, le tableau se présente ainsi (Tableau 13) :

Tableau 13 : Tableau d'analyse des régulations en lien avec les activités et les obstacles et empêchements rencontrés (Annexe V, extrait)

Enseignant		Dimension de l'objet d'apprentissage			Cours
Activité	EMPÊCHEMENTS	OBSTACLES	Problématisations	REGULATIONS	Niveau régulation

Le tableau comprend six colonnes différentes qui mettent en évidence, en lien avec les activités sélectionnées, les obstacles rencontrés, les empêchements, les problématisations et les régulations. Chaque colonne décrit les différents points susmentionnés. Ce contenu narrativisé fait chaque fois référence aux transcriptions à disposition.

Comme annoncé, les transcriptions à disposition portent sur l'ensemble de la séquence. Pour analyser les obstacles, empêchements, régulations interactives, nous avons fait le choix délibéré de concentrer les traitements uniquement sur les dimensions de l'objet qui présentent des différences de progression significatives entre les classes. Pour ce faire, la macrostructure et les synopsis construits ont constitué une base pour choisir les transcriptions des activités portant sur les dimensions sélectionnées. Cela rend visible le fait que les enseignants consacrent un temps très différent à chaque dimension : d'une séance sur une activité jusqu'à

trois ou quatre séances avec une répétition d'activités similaires sur le même objet. Pour avoir une unité d'analyse plus précise, une sélection des activités en lien avec les objets d'enseignement qui présentent des différences de progressions significatives a été faite.

Pour saisir les régulations interactives en lien avec les obstacles rencontrés par les élèves, nous avons adopté l'échelle des régulations présentées dans le Chapitre II (p. 83). Au fur et à mesure du traitement des données, les critères ont été affinés (Tableau 14) :

Tableau 14 : Echelle des régulations

Niveau 0	RIEN Non-action de l'E Non-action de l'él	Face à un obstacle ou à un empêchement : - Non-réaction de l'E - Ou renvoi de l'élève
Niveau 1	VALIDATION / INVALIDATION	- Renforcement positif ou négatif avec répétition possible mais sans reformulation
Niveau 2	REFORMULATION en termes corrects de ce que dit l'élève	- Correction (donner la réponse correcte/la réponse attendue) - Reformulation - Demande de précision à l'élève
Niveau 3	DEMONSTRATION-EXPLICATION de l'E L'él écoute et « prend note »	- Etayage simple (démonstration) : l'E prend à sa charge l'explication, la démonstration d'une procédure, d'une démarche, d'une définition. - E fait des liens : internes à la séance ou externes (interdisciplinaires, expérience scolaire ou extrascolaire)
Niveau 4	INTERACTION ACCOMPAGNÉE : Action conjointe E-éls L'El doit répondre aux questions de l'E	- Etayage par le questionnement des élèves ; questions-réponses relativement « serrées » : découpe la consigne, la questionne « pas à pas », accompagne la réflexion de l'élève.
Niveau 5	SOLLICITATION-OBSERVATION des interactions des éls L'E lance le débat réflexif dans la classe : il « dévolue » la réflexion	- Travail sur les processus - Etayage interactif : ouverture d'une discussion, d'un débat plus large : confrontation de deux idées différentes, relevé des incohérences, ... Dévolution de la réflexion

Afin de mettre en corrélation les régulations avec les différences significatives de progression, nous avons effectué des analyses descriptives et des analyses de corrélation. L'hypothèse formulée est que les comportements de régulations influencent les scores des élèves. Dans notre cas, il s'agit donc d'identifier si les régulations retenues (rapportées aux obstacles pour contrôler) sont associées à des progressions différentes. Nous contrôlons si les

influences diffèrent selon le niveau des élèves tel que signalé par les enseignants en début de dispositif.

Suite aux analyses, les régulations ont été regroupées en quatre catégories différentes :

- Les régulations dites « dysfonctionnelles ». Elles regroupent les régulations comprenant des imprécisions liées aux lacunes théoriques de l'enseignant et engendrant, de ce fait, des empêchements, ainsi que l'absence de régulation (non-action) face à un obstacle identifiable dans le verbatim ;
- Les régulations de bas niveau. Elles comprennent les validations et les reformulations de l'enseignant ;
- Les régulations de niveau dit « moyen ». Dans cette catégorie sont regroupées les démonstrations et explications de l'enseignant et les interactions accompagnées où l'enseignant questionne les élèves (réponses de restitution avec pilotage et prise en charge de l'enseignant) ;
- Les régulations de haut niveau. Ici sont rassemblées les interactions qui sollicitent chez l'élève des réponses de développement et des débats réflexifs en lien avec les obstacles rencontrés.

4. Synthèse de la partie méthodologique

Comme annoncé, notre démarche est originale dans le sens où elle part du macro, avec l'analyse des produits (textes des élèves), pour aller vers le micro avec l'analyse des démarches des enseignants et surtout la mise en relation des obstacles rencontrés par les élèves et les régulations interactives qui ont cours dans la classe. Mettre en évidence les apprentissages des élèves lors d'un travail par séquence didactique sur la production écrite d'un genre de texte argumentatif nécessite l'analyse des capacités de départ et l'écart qui se réalise avec les capacités apparaissant dans les textes finaux. Une analyse qualitative des productions (initiales et finales) rédigées par les élèves est réalisée. Pour ce faire, seuls les textes des élèves signalés par leur enseignant comme étant en difficulté au niveau de l'apprentissage de l'expression écrite et ceux signalés comme sans difficulté sont retenus.

Cette analyse se fait à partir d'une grille d'indicateurs relatifs à différentes dimensions du genre textuel travaillé. Ainsi, les usages réussis et les dysfonctionnements textuels sont mis en évidence. Le contraste entre élèves en difficulté et élèves sans difficulté permet de pointer des différences de progression. Les éventuelles différences de progression entre les classes sont également identifiées.

Une fois le repérage des progressions effectué, nous analysons les objets enseignés et, plus particulièrement, les pratiques effectives et déclarées des enseignants face à la production d'un texte argumentatif. Une logique descriptive est adoptée pour révéler les gestes de régulation des enseignants lorsqu'ils sont confrontés, en cours d'enseignement, à des obstacles ou des empêchements de leurs élèves. Cette analyse micro permet de qualifier les régulations interactives des enseignants. Enfin, les progressions significatives des élèves sont analysées et comparées à l'aune d'une synthèse des objets effectivement enseignés et des gestes des enseignants. Ceci permet de tisser ensuite des corrélations entre progression des élèves et travail de l'enseignant. La finalité étant de mettre en lumière les corrélations entre deux éléments qui se conjuguent : la progression des élèves et les gestes de régulation des enseignants. Pour ce faire, une mise en rapport systématique du travail de l'enseignant effectivement réalisé et des transformations rendues observables dans les productions écrites grâce aux grilles d'indicateurs relatifs aux différentes dimensions du genre textuel travaillé est faite.

Pour identifier concrètement les tâches proposées par la séquence d'enseignement choisie, une analyse *a priori* est effectuée. Les différentes dimensions de l'objet qui sont traitées par la séquence sont analysées pour mettre à jour les possibles obstacles que les élèves peuvent rencontrer et les empêchements occasionnés par les activités proposées.

CHAPITRE V

Présentation de la séquence et analyse *a priori*

Il convient à présent d'analyser la séquence d'enseignement telle que proposée aux enseignants⁹. Comme mentionné ci-dessus, les séquences didactiques (Dolz & Schneuwly, 1996) s'inscrivent dans la conception socio-historique de l'apprentissage. La progression curriculaire proposée permet d'aborder les pratiques langagières dans toute leur complexité tout en prenant en considération des groupes d'élèves hétérogènes. L'apprentissage par séquences permet par son articulation de mobiliser les ressources de l'apprenant tout en lui permettant d'intégrer de nouvelles notions. Nous présentons ci-dessous le squelette de base d'une séquence didactique telle que conçue par les auteurs. Elle s'articule en quatre étapes : la mise en situation, la production initiale, le travail par modules et la production finale. Nous décrivons chaque étape et les tâches qui s'y rapportent. Nous les analysons afin d'en délimiter l'objet d'étude et anticiper les procédures possibles des élèves et les stratégies d'apprentissage à mobiliser. Nous décrivons également les possibles obstacles épistémologiques et les empêchements didactiques liés aux moyens (Bachelard, 1938 ; Brousseau, 1998).

L'utilité de l'analyse *a priori* pour l'enseignant n'est plus à démontrer. Elle a été initiée en didactique des mathématiques et poursuit plusieurs objectifs : déterminer le niveau de l'activité et les objectifs visés, dégager les principales variables didactiques de l'activité, repérer les difficultés et les erreurs possibles des élèves (Artigue, 1988 ; Charnay & Mante, 1995 ; Mottiez Lopez, 2000 ; Schubauer Leoni & Leutenegger, 2002). En questionnant le savoir en jeu et en délimitant l'objet d'étude, l'enseignant peut effectuer des choix adéquats au niveau des modules proposés. Il s'appuie sur sa connaissance des élèves pour anticiper ce qui peut se passer au niveau des réussites et des obstacles. Des régulations plus fines peuvent être prévues en se basant également sur les obstacles anticipés.

⁹ La séquence didactique (fichier de l'élève et fichier de l'enseignant) est insérée dans le CD Rom ci-joint.

Pour le chercheur, l'analyse *a priori* est un outil d'observation du déploiement des séquences tel que choisi par les enseignants. L'analyse des tâches prescrites par le moyen d'enseignement – ici *S'exprimer en français* – permet de « prendre en compte leurs caractéristiques et les modalités contextuelles de leur traitement » (Schubauer Leoni & Leutenegger, 2002, p. 242). En la réalisant, le chercheur met en évidence trois éléments importants de la mise en œuvre de l'activité observée : les savoirs impliqués par les tâches prescrites, la disponibilité des connaissances pour les différents acteurs (élèves et enseignants) qui doivent les mobiliser, les actions à accomplir par les enseignants et les élèves lors du traitement de la tâche. Ainsi, l'analyse *a priori* favorise la préparation du dispositif d'observation des productions des élèves et des gestes de l'enseignant. Leur lecture s'en trouvera renforcée et éclairée. L'analyse a une fonction « d'exploration du modèle sous-jacent à l'activité » (Schubauer Leoni & Leutenegger).

Ci-dessous, chaque partie de la séquence, telle que proposée par les auteurs, sera décrite. Les différents exercices suggérés seront présentés puis analysés en mettant en évidence les procédures possibles des élèves, les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans la réalisation des tâches données et les régulations possibles par les enseignants. Pour ce dernier point, nous proposerons essentiellement les régulations on line ou rétroactives.

1. La mise en situation de la RCL

Le but de cette étape qui représente un premier contact entre l'élève et le projet de communication proposé par l'enseignant est de permettre à l'élève de se représenter l'activité langagière à accomplir et la situation de communication dans laquelle elle s'insère (Dolz *et al.*, 2001). Le rôle de l'enseignant est ici primordial, car c'est à lui qu'incombe la présentation du contexte de communication. Lors de sa préparation, il doit tenir compte des questions suivantes : Quel genre sera abordé ? À qui s'adressera la production ? Quelle sera la forme de la production finale ? Quels élèves participeront à la production (tous ou une partie, individuellement ou en groupe) ? Le second aspect qui incombe à l'enseignant est la présentation des contenus qui feront l'objet de la production des élèves et sur lesquels ils vont travailler. Cette étape est originale pour chaque enseignant. C'est en effet à eux que revient le

choix de la mise en situation. Cette dernière sera déterminante pour la prise en compte de la situation de communication dans les RCL produites par les élèves.

2. La production initiale : réponse à une lettre source

La mise en situation met les élèves en contact avec diverses productions d'un genre particulier afin de développer leurs connaissances sur le genre de texte à produire tout en précisant le contexte de production. Cette étape prépare la production initiale des élèves. La séquence analysée propose aux élèves la lecture de diverses RCL mises en relation avec une lettre source (LS) présentant une controverse.

Pour la séquence RCL que nous analysons ici, les auteurs proposent quatre thèmes à choix (colonie de vacances, difficultés avec la sœur, vélo sur le chemin de l'école, télévision). Chacun d'eux correspond à une LS à laquelle les élèves devront répondre. Ils ont donc la possibilité de lire et répondre à des questions relatives à des RCL proposées par les auteurs avant de produire eux-mêmes un texte. Les RCL proposées par la séquence peuvent ainsi avoir un impact direct sur les premières productions. Une analyse de l'activité de mise en situation semble donc essentielle. Les différentes LS proposées par le moyen sont de natures diverses et sollicitent chez l'élève des réponses également diverses. Nous analysons ci-dessous les quatre lettres qui sont proposées dans les séquences d'enseignement :

J'ai huit ans et j'aime bien lire la rubrique « Courrier des lecteurs ». Elle m'intéresse souvent. À mon tour, j'ai un problème : mes parents ont décidé de m'envoyer en colonie de vacances ; moi, je n'en ai pas du tout envie. J'aimerais que tous ceux qui lisent ce journal m'écrivent pour me dire si j'ai raison ou pas de ne pas vouloir aller en colonie de vacances.

Michel

Je m'adresse au courrier des lecteurs, car j'ai un problème. J'en ai assez que maman m'accompagne tous les jours en voiture à l'école. Je veux y aller à vélo. Or mes parents me l'interdisent. Ai-je raison ou pas ? Si j'ai raison, comment les convaincre ?

Merci pour vos futures réponses.

Jean

Bonjour à tous. Je vous écris parce que je n'en peux plus : ma grande sœur Pascale ne fait que de piquer des colères après moi. Tous les jours, c'est la bagarre. Moi, j'ai envie d'aller vivre ailleurs. Pensez-vous que j'ai raison ? J'attends vos réponses.

Jacques

À tous ceux qui me liront. J'adore regarder la télévision, mais mes parents m'obligent à aller au lit à 9 heures alors que c'est à ce moment qu'il y a les meilleures émissions. Que faire ?

Isabelle

- La lettre source de Michel (colonie de vacances)

Cette lettre évoque la rubrique « Courrier des lecteurs » et le fait que Michel a « à son tour un problème ». En fin de lettre, Michel formule une demande explicite aux lecteurs « j'aimerais que tous ceux qui lisent ce journal m'écrivent... ». Ces éléments permettent aux élèves d'avoir quelques informations quant au lieu social de production. La préoccupation de Michel – être obligé par ses parents d'aller en colonie de vacances – évoque un quotidien proche de celui de l'élève. La controverse est claire : opposition avec les parents quant à la colonie de vacances. L'opinion de Michel est explicite : il n'en a pas envie. Les arguments et motivations des acteurs de la controverse ne sont pas visibles. La nature de la demande est une prise de position de l'élève sur celle de Michel « ... si j'ai raison ou pas... ».

- La lettre source de Jacques (bagarre avec sa sœur)

Dans cette lettre, seule la mention d'une personne qui écrit à d'autres et qui attend une réponse de leur part évoque le lieu social de production. La controverse est proche du quotidien de l'élève. Elle souligne les rapports conflictuels avec la sœur. Les parents sont absents de la controverse. Les opinions des opposants sont claires, mais leurs arguments et motivations sont absents. S'agissant de la nature de la demande, l'élève doit prendre position sur celle de Jacques : « pensez-vous que j'ai raison ? ».

- La lettre source de Jean (vélo)

Des informations sont données quant au lieu social de production. En effet, dans sa lettre, Jean s'adresse « au courrier des lecteurs » sans pour autant préciser la publication. Il anticipe également les réponses des lecteurs. La controverse évoque l'opposition entre les parents et l'enfant au sujet du déplacement à vélo à l'école. La problématique est ainsi proche du quotidien de l'élève. Les opinions des opposants sont claires, mais leurs arguments et motivations sont absents. La demande de la LS est double : l'élève doit prendre position sur celle de Jean et doit l'aider à convaincre ses parents : « ai-je raison ou pas ? Si j'ai raison, comment les convaincre ? ».

- La lettre source d'Isabelle (télévision)

Nous constatons ici que peu d'informations sur le lieu social nous sont données. Seules sont lisibles une adresse au lecteur « à tous ceux qui me liront » ainsi qu'une demande de fin « que faire ? ». Le quotidien de l'énonciateur est proche du quotidien de l'élève. La controverse rend compte d'une opposition dans le cadre familial au sujet de la télévision. Les opposants en sont les parents. L'opinion des acteurs de la controverse est claire : Isabelle veut regarder la télévision après 21 h, car c'est à ce moment que sont prévues ses émissions préférées. Ses parents, par contre, s'opposent. S'agissant des arguments et motivations des acteurs de la controverse, ceux d'Isabelle sont visibles, mais pas ceux des parents. La nature de la demande est de l'ordre d'un souhait de conseils à recevoir « Que faire ? ».

Pour une comparaison entre les quatre LS possibles, nous retenons les critères suivants :

- Informations sur le lieu social ;
- Quotidien de l'énonciateur et quotidien de l'élève ;
- Opinions et positions des acteurs de la controverse ;
- Arguments et motivations des acteurs de la controverse ;
- Articulation logique des propositions ;
- Nature de la demande ;
- Citation de la demande.

Tableau 15 : Analyse des lettres sources (LS) utilisées (PI-PF)

	LS « colonie »	LS « bagarre »	LS « vélo »	LS « télévision »
Informations sur le lieu social	- Mention du « courrier des lecteurs » d'un « journal » non précisé. - Demande explicite d'une prise de position de « tous ceux qui lisent ce journal »	- Pas d'information autre que la mention d'une personne qui écrit à d'autres et qui attend une réponse de leur part.	- Mention de l'adresse au « courrier des lecteurs » d'une publication non précisée - Remerciements anticipés pour les réponses des lecteurs	Pas d'information autre qu'une adresse aux lecteurs (« À tous ceux qui me liront »), et une demande de fin (« Que faire ? »)
« Quotidien » de l'énonciateur/ « quotidien » de l'élève	Proche Controverse: opposition dans le cadre familial au sujet de la colonie Opposants : les parents	Proche Controverse: opposition dans le cadre familial au sujet de rapports conflictuels avec la sœur Opposant : la sœur (absence notable des parents)	Proche Controverse: opposition dans le cadre familial au sujet d'un déplacement à vélo à l'école Opposants : les parents	Proche Controverse: opposition dans le cadre familial au sujet de la télévision Opposants : les parents
Opinions / positions des acteurs de la controverse	Présentes	Présentes (Parents absents)	Présentes	Présentes
Arguments / motivations des acteurs de la controverse	Absence de motivations et arguments: - des parents - de Michel	Absence de motivations des acteurs des disputes et absence des arguments de Jacques	Manque de motivations et arguments: - des parents - de Jacques	Absence de motivation et arguments : - des parents
Articulation logique des propositions	Oui	Oui	Absence d'organisateur textuel (lien logique) entre deux propositions + question très ouverte	Oui
Nature de la demande	Prise de position de l'él sur celle de Michel	Prise de position de l'él sur celle de Jacques	Double: Prise de position de l'él sur celle de Jean + aider Jean à convaincre ses parents	Conseils à donner à Isabelle
Citation de la demande	« J'aimerais que tous ceux qui lisent ce journal m'écrivent pour me dire si j'ai raison ou pas de ne pas vouloir aller en colonie de vacances »	« Pensez-vous que j'ai raison ? »	« Ai-je raison ou pas ? Si j'ai raison, comment les convaincre ? »	« Que faire ? »

En guise de mise en situation, les enseignants ont à disposition une activité déclinée sur deux fiches complémentaires. La première présente une des quatre lettres de demande ci-dessus suivie de sept RCL différentes. La seconde comprend deux exercices qui invitent les élèves à identifier des informations contenues dans les RCL. Les élèves doivent tout d'abord attribuer des affirmations – qui sont souvent des arguments – aux auteurs des lettres, puis juger des affirmations par « vrai » ou « faux ». Ce premier contact met les élèves face à des RCL qui ne contiennent pas toutes les caractéristiques du genre qui seront travaillées durant la séquence et qui sont attendues en fin d'enseignement : contextualisation (reprise de la controverse, référence à la lettre source, mise en situation, prise de position), macroplanification (introduction, conclusion), argumentation, organisateurs logico-argumentatifs. Par ailleurs, présentées sur une fiche « scolaire », les LS et les RCL obligent les élèves à recontextualiser les productions (Bronckart *et al.*, 1985 ; Bernié, 1998 ; Schneuwly, 2003).

L'activité liée à la mise en situation ne devrait pas poser de difficulté majeure aux élèves lecteurs de 6H. En effet, ils doivent simplement prendre connaissance de la LS et des RCL pour répondre à des questions claires et bien dirigées. Les questions sont fermées et ne portent pas à équivoque. Par contre, les sept RCL proposées sur chaque fiche, de par leurs caractéristiques, peuvent avoir un impact sur la suite de la séquence et surtout sur les premières productions qui suivent directement ce travail. Nous en trouvons un bref aperçu dans le tableau ci-dessous (**Tableau 16**) :

Tableau 16 : Analyse des RCL proposées dans les moyens d'enseignement

	RCL Colonie	RCL Bagarre	RCL Vélo	RCL TV
<i>Général</i>	Textes courts. Plusieurs fois convocation d'expériences personnelles.	Textes longs. Plusieurs fois convocation d'expériences personnelles. Textes particuliers comprenant beaucoup de conseils et peu d'arguments.	Textes de longueur variable. Convocation d'expériences personnelles et recours à des affirmations fictionnelles avec statut de fait avéré.	Textes qui convoquent les expériences personnelles des élèves.
<i>Situation de communication</i>	Pas de reprise de la controverse. 4 répondent à la demande de la LS. Pas de référence à la LS.	Pas de reprise de la controverse. 4 répondent à la demande de la LS. Pas de référence à la LS.	Pas de reprise de la controverse. Réponses partielles. Pas de référence à la LS.	Pas de reprise de la controverse. Répondent à la question.
<i>Macro- planification</i>	Textes en 1§, seul un texte présente 2§. Prises de position plus ou moins explicites dans l'introduction. Pas de conclusion.	Textes en 1§. Prises de position plus ou moins explicites. Conclusions précédées par « alors » ou comprenant un conseil.	Textes en 1§, seul un texte présente 2§. Prises de position pas toujours explicites. Seul un texte a une conclusion particulière.	Textes en 1§ 4 textes prennent position pour ou contre la position des parents. Deux textes présentent une conclusion.
<i>Argumentation</i>	RCL de 0 à 4 arguments Présence de conseils.	Seul un texte comprend 3 arguments. Les autres donnent des conseils.	Seuls trois textes ont des arguments (2x1, 1x3 arguments). Plusieurs conseils.	Beaucoup de conseils. Seuls trois textes ont des arguments (2x1, 1x2).
<i>Organisateurs</i>	Mis à part <i>et, car, si</i> et <i>surtout</i> mentionnés une fois, seul un texte présente des organiseurs logico- argumentatifs organisés en chaîne « <i>d'une part... d'autre part ... et surtout ... de plus</i> ».	Peu d'organiseurs logico-argumentatifs. Un seul texte présente une chaîne « <i>d'une part... d'autre part ... alors, si ... si</i> »	Pas d'organiseurs organisés en chaîne. Maximum deux organiseurs par texte : <i>car, si, et, de plus, alors.</i>	Plusieurs organisateurs disséminés dans cinq textes au service de la structuration des conseils : <i>donc, mais, alors, si, par contre, en effet, afin de, ainsi.</i>
<i>Prises en ch. énonciatives</i>	Présentes sauf dans un texte.	Présentes sauf dans un texte.	Présentes sauf dans deux textes.	Seuls trois textes présentent des PCE

Nous constatons que les RCL proposées lors de la mise en situation de la séquence amènent les élèves à se construire une image très approximative de ce qui est attendu d'eux. Sans parler de la controverse, les arguments, les organisateurs logico-argumentatifs ainsi que les

prises en charge énonciatives sont peu nombreux. De ce fait, il est probable que les productions initiales qui suivent ne présenteront pas les caractéristiques souhaitées pour ce genre de texte. En effet, après cette mise en situation, les élèves sont invités à produire un premier texte. Cette situation de communication qui présente un obstacle pour l'élève a un rôle de « régulateur de la séquence didactique » (Dolz *et al.* 2001, p. 9). L'enseignant, sur la base des productions, peut identifier la zone proximale de développement dans laquelle se situe l'élève. Il pourra adapter la séquence aux besoins réels des élèves : définition des objectifs à travailler afin de donner aux élèves tous les outils leur permettant de produire un texte répondant aux exigences du modèle didactique du genre. Confrontés à leur production, les élèves sont poussés à prendre conscience des difficultés qu'ils rencontrent et qu'ils devront combler. De plus, ils peuvent identifier les enjeux de la situation de communication.

En guise de support à la production initiale, les documents proposés dans les séquences didactiques se présentent comme des fiches scolaires. La LS est simplement encadrée et suivie de plusieurs lignes sur lesquelles l'élève écrit sa propre production. Les analyses de Vuillet *et al.* (2012) ont souligné les mouvements possibles de fictionnalisation qui étaient engendrés par ce matériel. En conjuguant les particularités des LS, les caractéristiques des RCL proposées dans l'exercice préparatoire et les caractéristiques du support à la PI des élèves, les analyses *a priori* ci-dessous cherchent à mettre en évidence les obstacles ou empêchements et à penser les différentes modalités de régulation coordonnées à l'activité didactique (Pelgrims Ducret & Genet, 1997). Le tableau ci-dessous présente tout d'abord les procédures possibles des élèves. Il met ensuite en perspective :

- Les obstacles épistémologiques que l'élève peut rencontrer :
 - En lien avec les conceptions quotidiennes ou spontanées
 - En lien avec la nouveauté des éléments qui font l'objet de l'enseignement de la séquence travaillée ;
- Les empêchements didactiques liés soit au matériel choisi, soit aux actions de l'enseignant ;
- Les empêchements ontogénétiques.

Tableau 17 : Procédures et obstacles liés aux lettres sources (LS)

Procédures possibles des élèves : 1. Appropriation de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> - Lire la LS choisie et identifier la question posée - Se mettre en position d'écriture - Prendre appui sur ses connaissances antérieures (qu'est-ce qu'une RCL ?), sur les éléments relevés lors de la mise en situation (situation de communication, définition de la RCL), sur ses représentations des attentes de l'enseignant (consignes données par l'enseignant) 2. Planification de la production : <ul style="list-style-type: none"> - Préparation ou non de la production selon les habitudes de l'élève : brouillon, points qu'il veut aborder, énonciation mentale des idées qui devraient être écrites, préparation mentale de ce qu'il veut écrire 3. Ecriture de la production : <ul style="list-style-type: none"> - Ecrire sa RCL : sans vérification, par ajouts successifs (écriture, réécriture), tout en vérifiant régulièrement sa cohérence interne et/ou externe ,... 4. Vérification/validation de la production <ul style="list-style-type: none"> - Relire ou non sa RCL en vérifiant la cohérence, en corrigeant l'orthographe, en vérifiant la cohérence avec le projet initial, en complétant si besoin ,... 		
Obstacles ou empêchements	Hypothèses quant à l'origine de ces obstacles ou empêchements	Modalités de régulation interactive
Obstacles épistémologiques en lien avec les conceptions quotidiennes ou spontanées : <ul style="list-style-type: none"> - Usage d'un langage propre à l'oral. - Répondre à la demande de la lettre sans pour autant formuler des arguments. 	L'élève n'a pas intégré la différence entre l'oral et l'écrit. Les journaux pour enfants présentent des courriers des lecteurs très divers. Souvent les réponses donnent juste une prise de position et répondent à une question éventuellement formulée par la lettre source. Il s'agit rarement de textes argumentatifs.	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en évidence la situation de communication et les caractéristiques de l'écrit. - Choisir (ou construire) des rubriques courrier des lecteurs avec des textes argumentatifs - Mettre en évidence les différences entre les réponses qui figurent dans les journaux des élèves et les productions attendues dans le cadre de la séquence. - Préciser les attentes de l'enseignant.
Obstacles épistémologiques en lien avec la nouveauté : <ul style="list-style-type: none"> - Prise de position lacunaire. - Pas de contextualisation de la production. - Pas de référence à la LS. - Pas ou peu d'argument, donc pas d'étayage ni de hiérarchisation - Peu d'organismes logico-argumentatifs. - Pas d'organisation en chaîne. - Manque de conclusion. - Peu de marques de prise en charge énonciative. 	Liés à la nouveauté de la tâche et aux connaissances lacunaires des élèves	Identifier les caractéristiques du genre et pointer les éléments qui devraient figurer dans une RCL

Obstacles ou empêchements	Hypothèses quant à l'origine de ces obstacles ou empêchements	Modalités de régulation interactive
Empêchements didactiques Liés à la forme de la fiche : <ul style="list-style-type: none"> - Pas de contextualisation - Pas de reprise de la controverse - Pas de mention de la LS - Salutations lacunaires. Liés aux LS proposées : <ul style="list-style-type: none"> - Prise de position simple sans argumentaire (raison ou pas) - LS Bagarre et TV : prépondérance de conseils - LS Vélo (question double) : réponse à une seule partie de la question. Liés aux RCL parcourues dans la mise en situation : <ul style="list-style-type: none"> - Pas ou peu d'arguments - Présence de conseils 	<p>Absence de ces informations sur les supports de travail</p> <p>Nature différente des LS</p> <p>Grande diversité des textes proposés dans les moyens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'E devrait contextualiser les productions, proposer des lectures de RCL figurant dans les revues, analyser avec les élèves les éléments manquants. - Choisir des LS similaires et qui invitent à la production d'arguments.

La liste des difficultés possibles des élèves est longue. Il est difficile de faire une différenciation claire entre les difficultés liées à la découverte d'un nouveau savoir et celles liées aux empêchements didactiques. Il est certain qu'en proposant une forme de fiche mieux contextualisée, des LS plus homogènes et des « RCL modèles » plus proches du modèle didactique du genre, la découverte d'un nouveau genre serait favorisée.

3. Le travail par modules

Une fois la mise en situation et la PI effectuées, six modules d'approfondissement différents sont proposés aux enseignants. Chacun comprend plusieurs exercices qui s'articulent autour d'objectifs visant à travailler l'une ou l'autre dimension du genre de texte. Les différentes tâches qui sont proposées et leur répétition « ne sont plus conçues dans une visée de renforcement, mais pour assurer une meilleure compréhension de la valeur des signes langagiers mobilisés et des procédures sous-jacentes au fonctionnement discursif » (Dolz & Abouzaïd, 2015a). Il s'agit donc pour l'enseignant de choisir des exercices qui interviennent

sur les difficultés des élèves afin de les dépasser tout en s'appuyant au départ sur leurs capacités langagières (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993). Les difficultés identifiées sont élémentarisées afin de faciliter l'appropriation de nouveautés (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011). En vue de la progression des élèves dans la maîtrise du genre, les activités les plus complexes sont soigneusement décomposées et chaque partie ainsi créée est abordée séparément (modules). Cette organisation permet une attention successive sur les dimensions qui font obstacle en vue d'une intégration au sein d'une production complexe (production finale). Il y a donc élémentarisation des savoirs pour permettre la répétition tout en gardant le sens global de l'apprentissage.

Toute séquence envisage à la fois l'intervention formelle ou individualisée de l'enseignant et des interactions avec les pairs. Les concepteurs des séquences ont également prévu un certain nombre de principes à même d'assurer une progression de l'élève dans un genre travaillé. Relevons notamment l'adaptation du choix du genre et de la situation de communication aux capacités langagières attestées des élèves, la clarification avec les élèves des objectifs limités poursuivis et l'itinéraire à parcourir pour les atteindre (Schneuwly, 1994).

En premier lieu, les modules peuvent servir à travailler les problèmes langagiers à plusieurs niveaux. Face à une situation de production complexe, l'élève doit coordonner différents niveaux et ceci ne va pas sans occasionner quelques heurts. Les modules ont pour vocation d'isoler ces différents niveaux, de les travailler séparément en vue d'un certain degré d'expertise de la part de l'élève qui lui permettra de les réaliser simultanément lors d'une production future. Le premier niveau correspond à la représentation de la situation de communication. Lors de sa production, l'élève doit non seulement tenir compte du genre de texte visé, mais également des informations données par le contexte de communication : le destinataire, le but visé, le statut du locuteur. Le deuxième niveau touche à l'élaboration des contenus. À travers les modules, les apprenants vont développer des stratégies pour construire des idées nécessaires à la production d'un texte. Les stratégies différeront d'un genre de texte à l'autre. Le troisième niveau recouvre la planification du texte. Chaque genre possède un plan particulier de l'organisation des informations. À travers un ou plusieurs modules de la séquence, les élèves travaillent cette « géographie » du texte. Le quatrième et dernier niveau englobe la mise en texte et ses différents aspects. Lors des modules touchant à ce niveau, en

fonction de la situation de communication, les élèves apprennent à sélectionner le vocabulaire, les organisateurs textuels ou le temps des verbes.

En deuxième lieu, l'enseignant a le choix entre des activités de types variés qui permettent aux élèves d'éprouver leurs capacités selon plusieurs modes. Dolz *et al.* (2001) proposent trois catégories d'activités :

- les activités d'observation et d'analyse de texte qui permettent de mettre en évidence le fonctionnement textuel commun aux textes d'un même genre ou, par opposition et contraste, d'un genre différent ;
- les activités simplifiées de production de texte qui permettent un travail spécifique de production d'une partie précise et circonscrite ;
- l'élaboration d'un langage commun qui sert d'outil pour l'échange autour des productions en vue de leur amendement et de leur amélioration.

Et pour finir, un troisième aspect qui devrait retenir l'attention de l'enseignant est la manière dont il va permettre aux élèves de garder en mémoire les capacités acquises à travers chaque module. Une activité de synthèse sous forme de constats écrits en fin de travail permettra aux élèves de capitaliser leurs acquis. Ceci peut aboutir à la création d'un aide-mémoire qui permettra à l'élève de vérifier, lors de sa production finale, que son texte correspond au genre travaillé.

Pour qu'il y ait apprentissage, les activités d'écriture mises en place doivent permettre aux élèves de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent régulièrement à travers l'acte d'écriture. Il s'agit de les amener à quitter une certaine routine et à réfléchir sur les erreurs qu'ils commettent lorsqu'ils rédigent un texte. Pour cela, le recours à l'évaluation formative (Allal, Bain & Perrenoud, 1993 ; Allal, Cardinet & Perrenoud, 1995 ; Cardinet, 1984 ; Maccario, 1982) s'avère précieux. Ce recours n'est cependant pas sans risque de dérive, à savoir, notamment, le flou dans le choix des critères et le risque d'atomisation des compétences (Allal, 1999 ; De Landsheere, 1979 ; Turco, 1985). L'ensemble des critères est élaboré à partir des représentations des élèves. Construits en collaboration avec ces derniers, ils sont appelés à évoluer au fur et à mesure de l'apprentissage.

Les six modules différents sont présentés ci-dessous et les difficultés que les élèves pourraient rencontrer sont analysées.

3.1 Module 1

Ce module touche à plusieurs dimensions du genre de texte en les effleurant : texte d'opinion, situation de communication, notion d'argument. Certaines feront l'objet d'un module particulier par la suite. Il s'agit ici d'activités d'observation et d'analyse de textes qui permettent la mise en évidence du fonctionnement textuel du genre travaillé. Les activités gravitant autour de la situation de communication et de l'argumentation sont détaillées ci-dessous, car elles retiennent particulièrement notre attention. En effet, ce sont ces dimensions qui ont présenté des différences de progression significatives entre les classes. Une focalisation sur les obstacles et empêchements est donc nécessaire.

a. Situation de communication

Pour travailler la situation de communication, *S'exprimer en français* propose plusieurs activités. Elles s'organisent par trois ensembles de quatre fiches chacun. Ces dernières se rapportent aux quatre controverses proposées en PI. Nous analysons plus particulièrement les groupes de fiches 10 à 13, 14 à 17 et 18 à 19.

Le premier ensemble de fiches regroupe quatre textes d'opinion sur un des sujets choisis (colonie, bagarre, vélo, télévision). Il s'agit de lettres argumentatives de type privé entre deux personnes qui se connaissent bien. Elles reprennent les controverses précitées et utilisées pour la PI mais impliquent d'autres protagonistes que les auteurs des LS de la mise en situation. Chaque lettre comprend une reprise de la controverse, une référence à une lettre de correspondance privée, plusieurs arguments et les salutations d'usage. Etant donné que les textes sont issus de correspondances privées, leur contextualisation est différente de ce qui est attendu par les élèves lors d'une production du type RCL. Ces lettres sont d'un genre argumentatif différent et ne peuvent être prises comme modèle par les élèves à ce niveau.

Six exercices vont s'articuler autour de ces quatre textes. Ils vont tour à tour inviter les élèves à reconnaître un texte d'opinion en sélectionnant des affirmations et en recherchant des

informations, identifier le sujet d'une controverse, distinguer le producteur et le destinataire d'un texte, identifier le but d'un texte d'opinion et enfin comprendre ce qu'est un argument (ce dernier point fera l'objet d'une réflexion ci-après).

Lors de la réalisation des activités liées à la situation de communication, les élèves lecteurs de 6H ne devraient pas rencontrer de difficultés particulières. En effet, pour les trois premiers exercices liés à la situation de communication, les questions sont très ciblées et dirigées (questions du type « dans le texte, juste là » et « dans le texte, pense et cherche », Raphael, 1986 ; Giasson, 1990). Plusieurs items nécessitent une mise en réseau des informations contenues dans les textes. Des inférences doivent être comblées. Nous estimons que les élèves lecteurs de 6H devraient avoir les moyens de comprendre la finesse des textes. En revanche, la compréhension d'un lexique spécifique est nécessaire. En effet, l'élève devra maîtriser la signification des termes « auteur » et « destinataire ». Il devra également repérer leurs traces dans les lettres.

Tableau 18 : Obstacles liés aux fiches 10 à 19

Difficultés communes à toutes les LS	Hypothèses de l'origine de ces difficultés	Régulations possibles
Obstacles épistémologiques : - Difficulté à comprendre les textes proposés. - Difficulté à retrouver les auteurs et les destinataires.	Mauvaise compréhension, lecture non-aboutie (difficulté avec les inférences). Incompréhension du lexique.	Dégager les idées principales du texte. Montrer les stratégies de lecture à mobiliser. Définition du lexique et exemplification.
Empêchement didactique : Considérer les textes lus comme des RCL.	Changement du genre « lettre argumentative, correspondance privée ». Multiplicité des énonciateurs / destinataires, différents de ceux des LS et RCL de la mise en situation. Le sujet des lettres est basé sur les controverses de départ tout en étant légèrement différent.	Contextualiser les textes (lettres de correspondance privée) Expliciter les différences.

b. Le travail de l'argumentation

Le cinquième exercice (fiches 22, 23, 24, 25) qui demande aux élèves de produire personnellement deux arguments est, pour sa part, un peu plus complexe et pourrait occasionner quelques difficultés. Les élèves doivent tout d'abord identifier, dans les différentes lettres proposées, trois arguments en faveur de la controverse et trois arguments en sa défaveur. La notion d'argument étant nouvelle pour eux, il leur sera certainement difficile de circonscrire les arguments dans les textes. La seconde partie de la fiche demande aux élèves de produire deux arguments en faveur de la controverse. Cette activité, aussi anodine soit-elle, n'est pas évidente pour des élèves qui seraient *a priori* contre la controverse.

Tableau 19 : Les obstacles des fiches 22, 23, 24, 25

Difficultés communes à toutes les LS	Hypothèses de l'origine de ces difficultés	Régulations possibles
Obstacle épistémologique (origine interne à la séquence) : - Difficulté à identifier / formuler un argument.	Notion d'argument pas comprise, pas stabilisée, trop nouvelle.	Régulations interactives : - Définir le concept d'argument. - Exemplifier le concept d'argument (sur une controverse X, en cherchant dans des RCL). - Donner des stratégies de recherche/production d'arguments. - Accompagner les recherches/productions.
Obstacles ontogénétiques : - Difficulté à se décentrer de sa propre situation pour produire des arguments. - Ne pas trouver des idées d'argument.	Difficulté à se décentrer. Prendre une position autre que celle qu'on a. Controverse trop éloignée du vécu de l'élève.	- Donner des stratégies de recherche/production d'arguments, faire « comme si ». - Accompagner les recherches/productions.

La fiche 26, quant à elle, rassemble tous les élèves, car elle ne touche pas une des controverses liées à la production initiale. Il s'agit, pour les élèves, de qualifier seize phrases sorties d'un contexte, mais se rapportant toutes au restaurant McDonald's. Les élèves doivent les qualifier en les annotant si ce sont des arguments « pour », « contre » ou si ce sont des non-arguments. Les phrases sont de natures différentes. Elles peuvent se grouper en quatre catégories :

1. Des phrases qui sont des arguments clairement pour ou clairement contre, car elles comprennent des indices textuels qui nous permettent de les catégoriser :

Pour

- On passe la commande et on est *tout de suite* servi (3).

- On *n'a pas besoin* de manger des légumes (5) (phrase négative mais argument pour).
- Tous les aliments utilisés sont *très frais* (8).
- On peut manger *rapidement quand on est pressé* (9).
- Manger un hamburger, c'est bon pour la santé (ici phrase positive mais qui véhicule une idée mal reçue, nœud idéologique) (11).
- Les enfants y trouvent *toujours* des jeux (12).

Contre

- Quand on mange des hamburgers, cela fait *trop* grossir (1).
- On *n'y trouve pas* une alimentation saine et équilibrée (4).
- Il y a *souvent beaucoup* de bruit (6).
- *On se salit*, car on n'a ni couteau, ni fourchette (14).
- Il *n'y a pas beaucoup* de choix (15).

2. Des phrases qui sont clairement des non-arguments :

- Dans l'enseigne il y a du rouge et du jaune (16).

3. Des phrases qui sont discutables et qui mériteraient une contextualisation. Dans ce cas, le manque de contextualisation de la fiche crée un empêchement didactique pour les élèves (EMC, EMO) :

- Il y a des tables et des chaises (2).
- Le nom fait penser au canard des dessins animés (7).
- On en trouve partout dans le monde (10).
- Il *n'y a pas* de légumes, à part la salade (13).

Chacun des trois ensembles ci-dessus peut générer des obstacles comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20 : Obstacles liés à la fiche 26

	Identification	Régulations à apporter
Obstacles épistémologiques	El n'arrive pas à repérer les marques textuelles qui permettent de qualifier la phrase.	E pointe les mots de la phrase qui permettent sa qualification.
	Confusion entre phrase négative et sens négatif de l'argument (5, 11).	Expliciter, placer dans le contexte, utiliser dans un texte avec prise de position. Lever les nœuds idéologiques.
Empêchements didactiques	Les phrases sont hors contexte (2, 7, 10, 13). Il est difficile de les qualifier.	Contextualiser, utiliser dans un texte, ouvrir le débat, ouvrir les possibilités de réponses. Lever les nœuds idéologiques.
Obstacle ontogénétique	El n'arrive pas à se décentrer de sa propre position.	Contextualiser.
	El n'arrive pas à se distancier du nœud idéologique « manger des hamburgers n'est pas sain ».	Lever les nœuds idéologiques en ouvrant les possibilités de réponses et en contextualisant la phrase.

3.2 Module 2

Le deuxième module gravite autour de la conclusion. À travers trois exercices, les élèves doivent identifier une conclusion cohérente avec le reste du texte « pour ou contre le McDonald's », identifier des organisateurs conclusifs et, enfin, produire une conclusion cohérente et précédée d'un organisateur adéquat. L'attention des élèves est tournée vers la conclusion. Ils ne doivent pas prendre en charge le reste du texte.

Tableau 21 : Obstacles liés au travail de la conclusion

	Communs à toutes les LS	Hypothèses de l'origine de ces difficultés
Obstacles épistémologiques	Ne pas réussir à dégager la thèse du texte pour choisir la bonne conclusion.	Le genre de texte est nouveau : dégager la thèse d'un texte et choisir une conclusion adéquate ne sont pas évidents.
	Ne pas réussir à produire une conclusion précédée d'un organisateur adéquat.	Savoir nouveau non stabilisé.
Empêchements didactiques	Entourer des conclusions « acceptables » uniquement au niveau du fond et non de la forme.	Le terme « conclusion acceptable » n'est pas compris au niveau du fond mais de la forme.
Obstacles ontogénétiques	Choisir une conclusion en fonction de sa propre thèse.	El. n'arrive pas à se décentrer de sa propre position ; ne peut pas prendre en considération une thèse opposée à la sienne.
	Entourer des conclusions « acceptables » uniquement au niveau du fond et non de la forme.	Difficulté à se décentrer de sa propre opinion.

3.3 Modules 3 et 4

L'analyse poussée des deux modules suivants n'a pas été faite, car les différences de progression entre les classes ne sont pas significatives sur ces dimensions de l'objet.

La prise de position est au cœur du module 3. Les élèves doivent tour à tour repérer les expressions de prise en charge énonciative, évaluer l'intensité d'une prise de position et les marques linguistiques utilisées, produire une prise de position tranchée.

Le module 4 se focalise sur les expressions de prise en charge énonciative pour donner un avis et le défendre. Le premier exercice permet aux élèves de repérer les expressions de prise en charge. Le deuxième exercice invite les élèves à débattre oralement d'un sujet sans pour autant insister sur les expressions de prise en charge énonciative. Le troisième et dernier exercice, par contre, propose différentes expressions que l'élève doit utiliser pour marquer son opinion dans une production écrite sur un sujet donné.

3.4 Module 5

Le cinquième module amène les élèves à hiérarchiser des arguments en s'appropriant des organisateurs logico-argumentatifs. Ces derniers sont repérés, triés, puis utilisés dans une production partielle. Les tâches sont déclinées sur quatre fiches différentes qui méritent notre attention. En effet, des différences de progression significatives ont été enregistrées entre les différentes classes de notre échantillon. Sur chacune des fiches, les organisateurs sont nommés « groupes de mots qui introduisent les arguments ».

Dans la première fiche (n° 36), il s'agit tout d'abord (exercice 1) de classer par ordre d'importance trois arguments. L'élève doit ensuite écrire ces trois arguments à la suite de trois organisateurs. Ces derniers sont insérés dans un texte à trous. Il est frappant de constater que le texte est difficilement identifiable sur la fiche. Seule une différence de police d'écriture permet de le visualiser. Dès lors, il est difficile pour l'élève de comprendre l'insertion des arguments dans un texte. Par ailleurs, la fiche se termine par deux demandes qu'il est difficile de comprendre sans explication. Ainsi, deux empêchements didactiques

peuvent être identifiés : empêchement lié aux consignes de l'exercice et empêchement lié à l'organisation du document.

Avec la fiche 37, l'élève est invité à identifier les organisateurs dans deux RCL clairement délimitées par un cadre. Chaque RCL est complète : contextualisation, prise de position, trois arguments précédés d'organisateurs, conclusion, forme de la lettre respectée. L'élève doit ensuite identifier les organisateurs hiérarchiquement les plus importants (placés en tête ou en queue de la chaîne argumentative).

Un ensemble d'organisateurs à classer est proposé sur la fiche 38. L'élève reçoit une grille avec 16 organisateurs différents hors contexte. La consigne n'est pas très claire et l'activité des élèves, étant décontextualisée (pas d'arguments qui se suivent, pas de texte), constitue un empêchement important.

Figure 9 : Flou didactique de la fiche 38

Fiche 38 1/1

4 • Complète les tableaux en utilisant les mots ou groupes de mots proposés ci-dessous.

Avant tout	Mais plus que tout	En outre	En premier
Premièrement	Ensuite	En premier lieu	Après
Et aussi	Tout d'abord	Mais surtout	D'une part
Par ailleurs	D'autre part	Deuxièmement	En dernier lieu

ARGUMENT LE PLUS IMPORTANT

Placé en tête	Placé en queue
Avant tout	

ARGUMENT LE MOINS IMPORTANT

Placé en tête	Placé en queue
	En outre

ARGUMENT INTERMÉDIAIRE

Ensuite

Consigne peu explicite. L'élève doit reconstituer ce qui lui est demandé par la mise en réseau des différentes informations présentes.

Classer les organisateurs isolément implique la possibilité de les écrire plusieurs fois. Or, le corrigé officiel n'ouvre pas cette opportunité. Il conviendrait donc de constituer des chaînes d'organisateurs afin de démontrer leurs différentes potentialités :

Par exemple, *premièrement* peut précéder l'argument le plus important tout comme le moins important :

- *premièrement* – *deuxièmement* – *en outre* ;
- *premièrement* – *deuxièmement* – *mais surtout*.

La quatrième fiche du module sur les organisateurs demande aux élèves de réécrire la partie argumentative de deux textes successifs. Trois arguments sont proposés sur une nouvelle controverse : contre le fait d’avoir un chien à la maison. Pour le premier texte, les élèves doivent commencer avec l’argument le plus important. Pour le second, ils doivent terminer par l’argument le moins important. Chacun des trois arguments doit être précédé d’un « groupe de mots qui indiquent l’importance que tu attribues » à l’argument.

Tableau 22 : Obstacles liés avec les fiches 36 à 38

	Identification	Régulations possibles
Obstacles épistémologiques	Identifier le mot ou groupe de mots (identification, sélection) qui précède un argument.	Différencier les organisateurs des arguments en variant les arguments/organisateurs, en utilisant des marques (couleurs, traits, etc.).
	Compréhension lexicale de ces groupes de mots (« par ailleurs », « en dernier lieu », « en outre », etc).	Créer un lexique d’organisateurs.
	Compréhension de la fonction des organisateurs et du rapport qu’ils entretiennent entre eux.	Définir l’usage et les fonctions.
Empêchements didactiques	Fiche 38 ne prend pas en considération les chaînes.	Simuler les chaînes d’organisateurs. Utiliser des arguments pour valider les chaînes. Expliciter les mots « en tête », « en queue ».
	L’usage des mots « en tête », « en queue ».	
	Le travail des organisateurs de façon décontextualisée (fiche 38).	

3.5 Module 6

Le sixième et dernier module se veut une préparation à la production finale. Les élèves doivent observer un texte et l’améliorer en mobilisant les notions qu’ils ont apprises. Soulignons ici que l’exercice semble très artificiel. En effet, il n’y a pas de LS à prendre en compte. L’élève peut simplement lire :

« Max trouve que les parents de Lise ont tort d’empêcher leur fille d’aller au McDonald’s. Voici ce qu’il écrit : ». En guise de RCL, on peut lire en encadré : « Il faut laisser les enfants aller au McDonald’s. C’est bien. »

Les six modules présentés ont des visées différentes. Le premier aborde plusieurs dimensions du genre afin de continuer l'immersion des élèves dans les textes d'opinion. Les quatre suivants comprennent des activités simplifiées de production pour faciliter un travail spécifique sur une partie précise du texte et le dernier est une sorte de production « à blanc » pour mobiliser toutes les notions travaillées.

4. La production finale

Au terme de la démarche, une production finale vérifie l'acquisition des compétences liées au genre de texte travaillé et peut servir d'évaluation sommative. Lors de cette étape, l'élève doit produire un texte qui réponde au projet de communication formulé lors de la mise en situation et qui se nourrit des différents apports de chaque module travaillé. Pour permettre une mobilisation des acquisitions, la production finale devrait être précédée d'une activité de synthèse qui a pour fonction de rappeler les caractéristiques du genre travaillé. L'élève peut utiliser l'aide-mémoire élaboré en fin de modules pour guider et contrôler sa production finale. Avec cet outil, il peut également mesurer les progrès effectués depuis le début de la séquence et ainsi effectuer un retour sur son processus d'apprentissage.

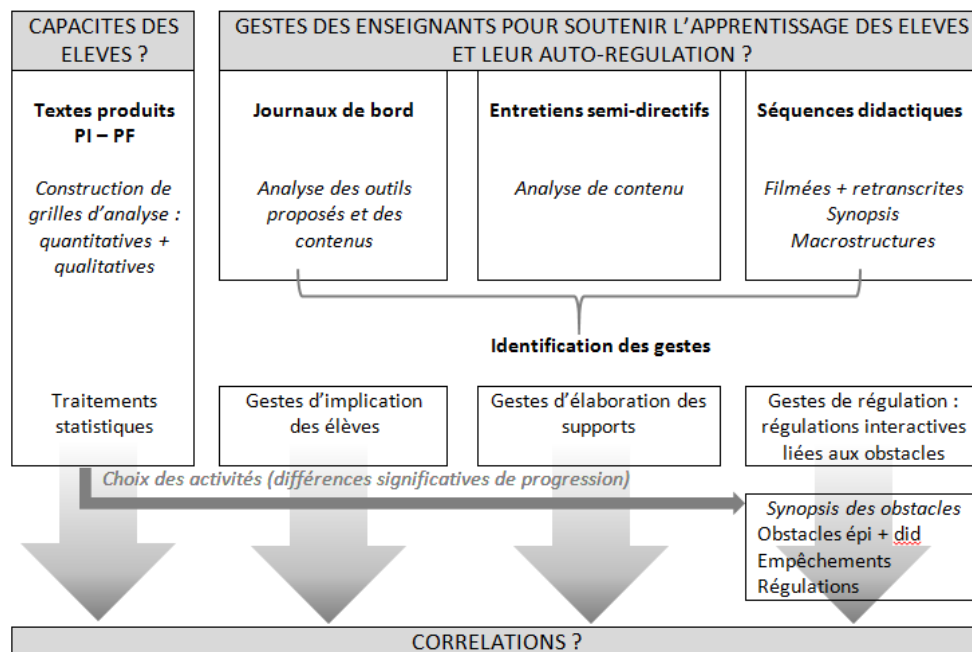
En guise de support pour la PF, la séquence dispose des quatre mêmes textes que pour la PI. Ils sont disposés de la même manière, soit encadrés sur une fiche numérotée qui n'invite pas à la prise en compte d'une situation de communication complète. Pour les obstacles, voir le tableau présenté (Tableau 17, p. 138).

Pour compléter de façon exhaustive le tableau ci-dessous, il faudrait pouvoir prendre en compte l'éventuel aide-mémoire mis à disposition des élèves ainsi que la grille d'évaluation qu'ils ont à disposition. En effet, ces deux outils peuvent à la fois être des régulateurs d'obstacles mais aussi des révélateurs d'empêchements didactiques.

5. Synthèse de la partie

Les différentes données recueillies ont nécessité, chacune, un traitement original afin de pouvoir être analysées et mises en relation. Le recueil des textes a demandé la construction de grilles sur la base du modèle didactique du genre (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Dolz, Gagnon & Vuillet, 2015 ; Schneuwly & Sales Cordeiro, sous presse). Afin de saisir les gestes d'évaluation des enseignants, une analyse et une mise en relation des différentes données à notre disposition ont été nécessaires. Nous avons pris en considération principalement trois catégories de gestes : les gestes d'implication et d'engagement des élèves, les gestes d'élaboration de supports (aide-mémoire et grilles d'évaluation) intégrant de nouveaux savoirs institutionnalisés destinés à l'écriture de textes argumentatifs et les gestes de régulation associés aux obstacles rencontrés par les apprenants en cours de séance. Pour ce faire, nous avons utilisé les séquences didactiques retranscrites et synopsées (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006), les contenus des entretiens postséquence (Schurmans, 2006) et, pour finir, les documents et informations recueillis à travers les journaux de bord. Les régulations interactives ont fait l'objet d'une attention particulière par la construction d'un synopsis d'un nouveau genre qui a pris comme entrée les activités réalisées. L'identification et la qualification des régulations se sont faites sur la base de l'apparition des occurrences d'obstacles épistémologiques et didactiques dans le verbatim. Les obstacles didactiques ont par ailleurs été mis en perspective avec les empêchements qui les engendraient. Pour finir, plusieurs traitements statistiques nous permettent de faire parler les données pour leur donner, malgré le petit échantillon de notre recherche, des significations statistiquement intéressantes et des corrélations fortes. La figure ci-dessous résume les trois pôles de questionnement, les différentes données utilisées, les analyses et traitements effectués.

Figure 10 : Les données et leur traitement



La partie suivante comprend quatre chapitres qui rendent compte des différents résultats obtenus. Une mise en relation de ces données nous permet de dégager des corrélations entre les capacités des élèves et les gestes de l'enseignant.

TROISIÈME PARTIE

Cette partie présente les différentes analyses des données recueillies. Elle s'articule en cinq chapitres, qui rendent compte de l'ampleur de nos données et des analyses réalisées pour répondre aux questions de recherche. Nous partons tout d'abord des élèves et de leurs productions. Ensuite, notre attention se porte sur les gestes des enseignants, du global au plus particulier avec des analyses plus fines de leurs gestes de régulation interactive. Pour finir, des corrélations seront recherchées afin d'expliquer les liens entre progrès d'apprentissage et gestes des enseignants.

Le premier chapitre examine les capacités décelables dans les textes produits par les élèves pour en dégager les progrès réalisés suite à la séquence d'enseignement (Chapitre VI). Le second (Chapitre VII) présente les gestes déployés par l'enseignant en conjuguant les données de plusieurs sources (les séquences filmées transcrites et synopsées, les entretiens et les journaux de bord). Ce faisant, les gestes macro relatifs au choix du dispositif général et les gestes d'évaluation formelle des capacités initiales des élèves sont décrits. Cette présentation est suivie des gestes plus fins d'outillage et d'engagement des élèves. Le troisième chapitre de cette partie (VIII) resserre l'attention sur les gestes de régulation qui entourent les obstacles didactiques et épistémologiques rencontrés par les élèves en cours d'enseignement. Nous les décelons dans les interactions et identifions les régulations interactives qui s'y rapportent. Le suivant (Chapitre IX) met à jour les liens entre les progrès effectués par les élèves sur le plan de la rédaction d'un genre de texte et les gestes des enseignants (découpage de la séquence, outillage, régulations, engagement des élèves). Ce faisant, nous démontrons les corrélations entre gestes et gains d'apprentissage. Pour finir, nous présentons l'analyse de deux cas afin de décrire comment se tissent les gestes et s'articulent les modalités d'action (Chapitre X).

CHAPITRE VI

Analyse des textes : les capacités des élèves

Tous les textes des cinq classes de l'échantillon sont analysés à l'aune de deux grilles différentes (Chapitre IV). Chacune a pour vocation d'analyser les différentes capacités des élèves quant aux dimensions du genre de texte travaillé. Elles ont été, toutes deux, construites par le chercheur. La première totalise 50 points qui recouvrent les différentes dimensions du genre de texte et les dimensions transversales :

- dimensions relatives au genre de texte (40 points) :
 - situation de communication ;
 - macro-planification ;
 - micro-planification avec argumentation ;
 - textualisation.
- dimensions transversales : orthographe et syntaxe (10 points).

Pour valider la progression des élèves et l'effet de la séquence, un seuil de réussite est fixé pour l'ensemble des critères et respectivement pour chacun d'entre eux. Les élèves doivent obtenir deux tiers des points attribués tant sur la totalité que pour chaque dimension analysée. Nous procédons tout d'abord à une analyse descriptive avec l'identification de la présence ou l'absence des indicateurs dans les textes, à la moyenne des marques signalées et à leur marge de variation, à la distribution dans les groupes (médianes et écarts-types). Nous présentons les quantités brutes observées.

La seconde grille utilisée pour évaluer les progrès des élèves reprend tous les critères individuellement. Cette grille semi-qualitative permet une analyse plus fine de l'évolution des textes en éclairant, le cas échéant, un certain nombre de résultats.

Les différents résultats d'analyse des textes des élèves des cinq classes sont présentés ci-dessous en partant du plus général au plus spécifique. Pour ce faire, le recours à une analyse statistique descriptive permet de quantifier statistiquement l'évolution générale de l'ensemble des élèves, de contraster l'évolution de deux groupes d'élèves (élèves avec difficulté - AD, élèves sans difficulté - SD) et, pour finir, de contraster les progressions en fonction des cinq classes de notre échantillon. Nous avons effectué plusieurs calculs à des fins d'identification des capacités et de comparaisons : moyenne, médiane, écart-type. Ces calculs sont réalisés dans nos tableaux de données à l'aide du programme Excel. Afin d'identifier les progressions des élèves, nous avons effectué des tests non paramétriques. Les constats sont faits à l'aide de khi-deux, du test de Mann-Whitney (test non paramétrique comparant les rangs de deux échantillons indépendants), du test de Wilcoxon (test non paramétrique comparant les rangs de deux échantillons appariés) et du test de Kruskal-Wallis (permettant de comparer plusieurs échantillons). Tous les tests ont été effectués par SPSS¹⁰. Les différents tests choisis sont décrits dans la méthodologie (Chapitre IV).

Le chapitre se décline en plusieurs parties. Nous présentons tout d'abord une description des capacités initiales de chaque groupe d'élèves AD et SD (§1). Nous présentons ensuite l'évolution de ces capacités (§2). Pour chaque composante du genre de texte, plusieurs éléments sont présentés. Tout d'abord, l'évolution générale de l'ensemble des textes analysés (PI-PF) est discutée tout en prenant en compte les moyennes présentées schématiquement (§3). Ensuite, les dimensions sont prises séparément et permettent d'identifier pour chacune d'entre elles : i) la progression de chaque groupe d'élèves (élèves AD-SD), ii) les résultats contrastés de chaque classe (Gaspard, Nicolas, Hadrien, Quentin et Jean). Nous schématisons les résultats afin de les rendre visibles. Suite à chaque résultat, une réflexion sous forme d'hypothèses à vérifier est proposée. Avant la synthèse, nous présentons quelques textes produits par les élèves pour mettre en évidence les progressions (§7). Pour finir, nous présentons les capacités finales de chaque groupe. La synthèse du chapitre propose un tableau récapitulatif des principaux résultats (§8, Tableau 42).

¹⁰ Avec l'aimable contribution de Paul Ruppen.

1. Capacités initiales des élèves

Il est intéressant de porter un regard sur les capacités de départ des élèves. En effet, ces derniers sont confrontés à l'apprentissage d'un genre de texte argumentatif à l'écrit pour la première fois. L'ensemble des capacités qu'ils ont au départ représente une base sur laquelle les nouvelles connaissances vont se construire. Il est indéniable que leur identification de la part des enseignants permet un pilotage de la séquence, notamment dans le choix des modules à travailler.

Nous utilisons ici notre grille quantitative comprenant 50 points. Nous présentons ci-dessous les capacités contrastées des deux groupes d'élèves choisis en partant de l'ensemble des indicateurs retenus et en poursuivant avec un regard sur les différentes dimensions prises isolément.

L'ensemble des textes analysés obtient une moyenne de 17,42. En observant plus précisément les deux groupes contrastés d'élèves, les capacités de départ sont très diverses. En effet, les élèves AD obtiennent une moyenne de 12,42 (sur 50). Les élèves SD, quant à eux, obtiennent une moyenne de 22,42. Nous constatons que les écarts-types des deux groupes sont légèrement différents (3,46 AD ; 4,48 SD). Ils indiquent que les différences interindividuelles sont plus importantes dans le groupe des élèves SD. Notons également que certains élèves SD, avec un total de 31 points, sont d'ores et déjà au-dessus du seuil de réussite fixé par le chercheur (25 points).

Tableau 23 : Capacités des élèves en PI

	PI			
	Elèves AD		Elèves SD	
Sommes des scores (50 points)	174		314	
Moyennes des scores (50 points)	12,42		22,42	
Ecart types	3,46		4,48	
Marges de variation	8	20	15	31

L'analyse des scores pour les dimensions essentiellement liées au genre de texte (40 points) est à l'image des scores présentés ci-dessus : 13,40 de moyenne pour l'ensemble des élèves,

10,21 pour les élèves AD et 16,57 pour les élèves SD. Ces éléments invitent à une analyse plus fine des capacités de départ selon chaque dimension du genre.

Tout d'abord, s'agissant de la situation de communication (9 points), les élèves obtiennent une moyenne de 3,04. Comme indiqué dans le tableau ci-dessous, les élèves AD obtiennent 2,71 et les élèves SD obtiennent 3,36. La médiane pour les deux groupes est à 3.

Tableau 24 : Capacités des élèves en PI (Situation de communication)

	Elèves AD	Elèves SD
Sommes des scores (40 points)	38	47
Moyennes des scores AD	2,71	3,36
Médianes	3	3

Les deux groupes d'élèves ont tendance à rédiger des lettres qui ne prennent pas position explicitement, en ne rappelant pas la controverse présente dans la lettre source. Par ailleurs, elles ne font pas référence au journal, à la lettre source ni au double destinataire.

Sur le plan de la macroplanification (présence des trois parties du texte, distinction de ces trois parties, cohérence générale, normes épistolaires), les résultats diffèrent entre les deux groupes d'élèves : élèves AD = moyenne de 2,64, médiane de 2,5 ; élèves SD = moyenne de 4,93, médiane de 5. Nous constatons que les textes des élèves SD présentent dès le départ plus de cohérence, des parties du texte plus nombreuses et distinctes ; ils prennent également plus en considération les normes épistolaires attendues (salutations, signature). Par ailleurs, la médiane de ce groupe atteint déjà le seuil de réussite fixé (5 points). Seuls 4 élèves de l'ensemble de notre échantillon proposent une conclusion dans la PI. Il convient également de signaler que les textes des élèves sont beaucoup plus courts que ceux des élèves SD : 37,57 mots de moyenne pour les élèves AD ; 64,07 mots de moyenne pour les élèves SD.

Si l'on considère la microplanification et surtout la génération d'arguments pour étayer une prise de position, les élèves SD obtiennent des scores plus importants. Sur 8 points, les moyennes se répartissent comme suit : 1,5 élèves AD ; 2,78 élèves SD. Tous les élèves ne proposent pas ou peu d'arguments dans leur texte de départ. De ce fait, l'argumentation n'est ni hiérarchisée ni étayée. Il convient de signaler la présence de plusieurs conseils dans certains textes (moyenne de 1,5).

Sur le plan de la textualisation, sur un total de 13 points, tous les élèves confondus obtiennent une moyenne de 4,07 (3,21 pour les élèves AD ; 4,93 pour les élèves SD). Il s'avère que la grande majorité des élèves écrivent un texte monobloc. Les organisateurs logico-argumentatifs organisés en chaînes ne sont pas utilisés. Néanmoins, quelques élèves font usage d'organismes hypothétiques ou de causalité. Il n'y a pas d'organisateur conclusif mis à part quelques organisateurs issus de l'oral comme « alors ». S'agissant des modalisations et de leur diversification, sept élèves AD en font usage dans leur texte (trois d'entre eux les diversifient) ; 11 élèves SD en font usage (sept d'entre eux de façon diversifiée). Sur le plan des prises en charge énonciatives, quatre élèves AD en font usage (dont un de façon diversifiée) pour 10 élèves SD (dont quatre de façon diversifiée).

Les dimensions transversales font également partie de notre grille d'analyse à 50 points. Sur le plan de la syntaxe (phrases correctes, syntaxe propre à l'écrit, présence de la ponctuation : points, majuscules, virgules), les élèves SD font un usage plus correct de la syntaxe dans leur texte (1 AD ; 3,28 SD). Du point de vue de l'orthographe (erreurs phonogrammiques, morphogrammiques, erreurs de conjugaison, erreurs d'homophones), il y a peu de différence entre les deux groupes d'élèves analysés. Les scores sont très faibles pour les deux groupes (0,19 AD ; 0,41 SD). Quant à la segmentation, il n'y a pas de différence entre nos deux groupes d'élèves.

Tableau 25 : Moyennes des scores (dimensions transversales)

	Moyennes des élèves AD	Moyennes des élèves SD
Syntaxe (points obtenus sur 4)	1	3,28
Orthographe (points obtenus sur 4)	0,19	0,41
Total des points obtenus (sur 10)	2,21	5,86

Il apparaît dans ces résultats de départ que, même si les élèves AD sont plus faibles, tous les élèves ont besoin d'un travail spécifique sur les points suivants :

- situation de communication ;
- production d'arguments et leur hiérarchisation ;
- conclusion : rappel de la prise de position et usage d'un organisateur conclusif ;

- organisateurs logico-argumentatifs pour introduire les arguments ;
- vigilance orthographique.

En plus des points précités, les élèves AD rencontrent des difficultés spécifiques à leur groupe quant à la macro-planification (découpage du texte en parties, prise en compte des normes épistolaires, cohérence du texte), de l'usage de modalisations et de prises en charge énonciatives et de la mise en œuvre des règles de syntaxe.

Les élèves SD, déjà en PI, parviennent à garder une cohérence dans leur texte, à le découper en parties, à prendre en considération les normes épistolaires, à faire usage de modalisations et surtout de prises en charge énonciatives. Par ailleurs, ils arrivent à mettre correctement en œuvre les règles de syntaxe apprises.

2. Evolution générale des productions écrites des élèves

Pour saisir l'évolution générale des productions écrites des élèves, les résultats globaux de la grille d'analyse qui comprend 50 points et recouvre les quatre dimensions du texte (situation de communication, macroplanification, microplanification et textualisation) ainsi que les dimensions transversales (orthographe et syntaxe) est prise en considération dans son ensemble. Les résultats obtenus présentent une progression significative de tous les élèves entre les deux moments de production. Les résultats montrent une évolution de la moyenne de tous les élèves. Cette moyenne double quasiment entre les deux temps de production. Elle se situe à 17,42 points en PI et passe à 32,28 points en PF. Les marges de variation observées sont importantes. En effet, en PI, l'élève le plus faible comptabilise seulement huit points et l'élève qui présente le meilleur texte obtient 31 points. En PF, le moins bon texte récolte 17 points et le meilleur 48. Ces marges de variation démontrent bien l'efficacité de la séquence didactique et surtout l'adéquation du travail sur un genre de texte argumentatif tel que la RCL auprès d'élèves de 9-10 ans (Tobola Couchepin & Dolz, 2015). Les effets de la séquence didactique sont visibles sur toutes les dimensions du texte analysées ainsi que sur les dimensions transversales. Les élèves progressent en moyenne sur tous les points. Chacun d'entre eux sera développé et illustré ci-dessous.

Il s'agit tout d'abord d'identifier les mouvements de progression entre les différents élèves. S'agissant des deux groupes, les élèves AD présentent une moyenne de 12,42 points en PI pour 26,14 en PF. Les élèves SD quant à eux ont une moyenne de 22,42 points en PI pour une moyenne de 38,42 en PF. La progression des deux groupes est significative ($p. < 0,001$). Selon le seuil minimum attendu (25 points), plusieurs élèves AD demeurent en dessous des attentes fixées par le chercheur. En effet, cinq élèves du groupe AD n'obtiennent pas les 25 points attendus. Par ailleurs, les progrès sont plus importants chez les élèves SD. Dans l'ensemble, en prenant en considération toutes les variables observées, la séquence didactique ne permet pas de réduire les différences entre les élèves considérés comme en difficulté et les élèves considérés comme sans difficulté. L'écart entre les deux groupes d'élèves reste quasiment le même comme le montrent les tableaux ci-dessous. La différence de progression entre les deux groupes n'est pas significative, c'est-à-dire que leurs progressions sont similaires, parallèles.

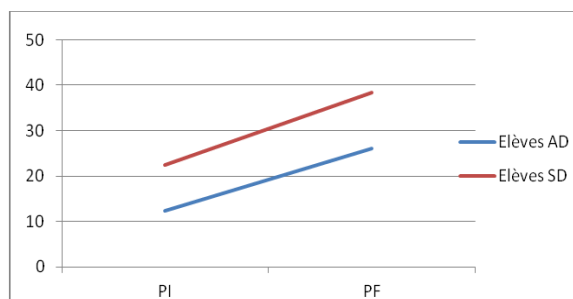
Tableau 26 : Sommes et moyennes des élèves AD-SD (50 pts)

	PI				PF			
	Elèves AD		Elèves SD		Elèves AD		Elèves SD	
Sommes des scores (50 points)	174		314		366		538	
Moyennes des scores (50 points)	12,42		22,42		26,14		38,42	
Ecart types	3,46		4,48		6,74		5,8	
Marges de variation	8	20	15	31	17	38	27	48

Les écarts-types démontrent que les élèves AD sont plus groupés en PI que les élèves SD. Cette différence entre les deux groupes s'inverse en PF. La séquence didactique proposée profite à tous les élèves mais ne permet pas de gommer les différences interindividuelles. En effet, les écarts-types augmentent dans les deux populations d'élèves observés et ce, plus particulièrement auprès des élèves AD. S'agissant des marges de variation au sein des différents groupes, elles diffèrent entre les deux groupes d'élèves. Lors de la PI, les élèves AD oscillent entre huit et 20 points (tous les élèves AD se trouvent en-dessous du seuil de réussite visé en PF) ; les élèves SD quant à eux obtiennent des scores de 15 à 31 points. Lors de la PF, les élèves AD récoltent de 17 à 38 points et les élèves SD ont des scores de 27 à 48 points. S'agissant des progressions, les élèves AD progressent de sept (progression la plus faible) à 23 points (progression la plus importante du groupe). La moyenne de progression de ce groupe est de 13,71. Quant aux élèves SD, leur moyenne de progression s'élève à 16

points. La progression la plus faible est de quatre points et la plus importante de notre échantillon est enregistrée à 31 points. Soulignons que l'élève qui ne progresse que de quatre points entre le début et la fin de la séquence avait le score le plus élevé en PI (31 points).

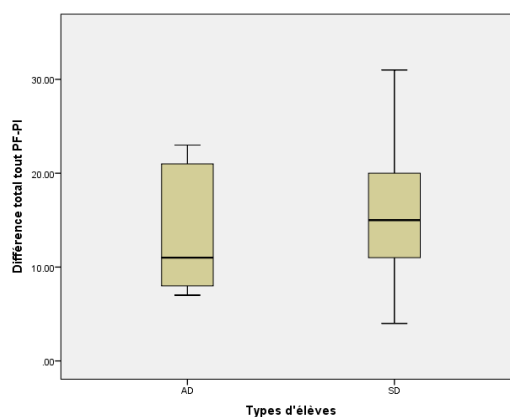
Figure 11 : Evolution des moyennes des élèves AD-SD (50 pts)



Le schéma de l'évolution des moyennes montre le quasi parallélisme des progressions. La différence de progression entre les deux groupes d'élèves n'est pas significative (Test non-paramétrique de Mann-Whitney, $U = 78.00$, $P = 0.369$).

Les marges de dispersion autour de la médiane de progression sont visibles dans le schéma ci-dessous. La « boîte à moustaches » permet de récapituler la variable numérique en représentant la médiane, les quartiles et les valeurs extrêmes. Cette représentation est fort utile, car elle donne la possibilité de visualiser la dispersion des données et les différences interindividuelles au sein d'un même groupe. Il apparaît que les élèves considérés comme AD par leur enseignant sont beaucoup plus « groupés » autour d'une médiane légèrement plus élevée que 10. Les élèves SD, quant à eux, présentent des différences importantes dans l'échantillon observé : la médiane de progression est plus importante (environ 15), mais les progressions individuelles varient beaucoup plus que dans le groupe précédent. Certains élèves SD progressent moins que des élèves AD.

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées quant à ces différences. La première hypothèse réside dans le fait que les élèves SD présentent des scores en moyenne plus élevés en PI que les élèves AD ; dès lors, leur marge de progression pourrait être liée à leur score de départ. Ainsi, il semble logique que la progression des élèves SD puisse ne pas être très importante pour tous d'autant plus si le texte de départ présentait déjà des qualités du genre. La seconde hypothèse est liée à la désignation des élèves comme élèves SD ou AD.

Figure 12 : Médianes de progression des élèves AD-SD (50 pts)

Les différentes hypothèses ci-dessus invitent à considérer plus précisément la variable classe en s'intéressant à la progression des élèves selon leur classe respective afin de voir s'il y a des différences entre les classes observées. Ces éventuelles différences feront ensuite l'objet d'une analyse plus approfondie des séquences d'enseignement et des entretiens avec les enseignants. En observant plus particulièrement les scores obtenus entre la PI et la PF des élèves de chaque classe (tous les élèves de l'échantillon confondus), des différences peuvent être observées entre les cinq classes. Elles sont visibles au niveau des moyennes et des écarts-types.

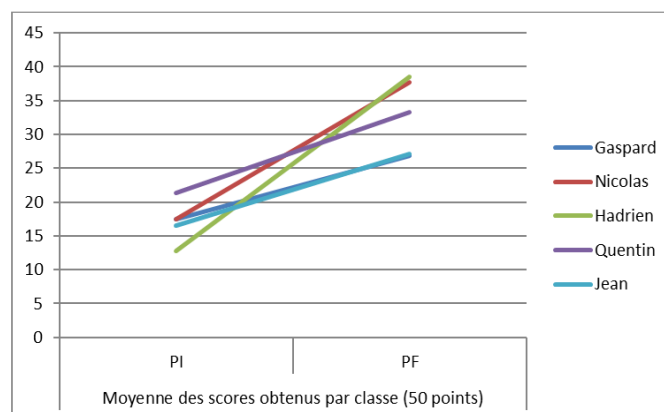
Tableau 27 : Sommes, moyennes et écarts-types des cinq classes (50 pts)

	PI					PF				
	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Somme	105	105	51	128	99	161	226	154	200	163
Moyenne	17.5	17.5	12.75	21.33	16.5	26.83	37.67	38.5	33.33	27.17
E type	9.20	5.21	3.86	6.05	5.39	10.48	5.24	8.43	7.37	6.97

Tout d'abord, le tableau présente des moyennes de réussite différentes selon les classes observées. La classe de Quentin obtient en moyenne un score de 21,33 points avec un écart-type de 6,05. La classe d'Hadrien, quant à elle, présente le score le plus faible (12,75) mais plus d'homogénéité (ET 3,86). Par ailleurs, cette classe progresse le plus au niveau de sa moyenne, mais cela se fait au détriment de l'écart-type qui augmente et passe à 8,43. Pour finir, la classe la moins homogène est celle de Gaspard (ET 9,20). Les écarts entre les élèves augmentent même dans la PF (10,48). Nous retrouverons les écarts-types représentés dans le schéma ci-dessous (Figure 13).

La progression des moyennes entre PI et PF est rendue visible dans le schéma ci-dessous.

Figure 13 : Evolution des moyennes par classe (50 pts)



Le schéma indique que la classe d'Hadrien présente la droite la plus inclinée entre PI et PF. Les élèves progressent d'une moyenne de 12,75 points à une moyenne de 38,5 lors de la PF ; soit une progression de 25,75. Les élèves de cette classe étaient les plus faibles lors de la PI. La classe de Nicolas présente la seconde droite la plus inclinée (progression de 20 points de plus) tout en gardant une certaine homogénéité des scores au sein de la classe (écart-type 5,2). Les élèves des classes de Quentin, Jean et Gaspard ont une progression similaire (environ 10 points de plus). Cette progression est inférieure à la moyenne de progression enregistrée pour l'ensemble de notre échantillon. Chaque groupe d'élèves part d'un score différent en PI. Dès lors, la classe de Quentin, tout en ayant une progression parallèle aux deux autres classes, obtient des scores plus élevés. S'agissant du seuil attendu en fin de séquence (30 points sur 50), les trois classes aux progressions les plus faibles laissent des élèves en dessous du seuil de réussite fixé : trois élèves qualifiés de faibles pour les classes de Gaspard et Quentin ; trois élèves AD ainsi qu'un élève SD dans la classe de Jean. Il apparaît que dans ces trois classes, le déploiement de la séquence ne permette pas aux élèves AD d'atteindre les objectifs minimaux fixés par le chercheur.

Le test de Kruskal-Wallis permet de classer les résultats des élèves en rangs et de calculer les moyennes de progression de chaque classe. Ainsi, le tableau ci-dessous (Tableau 28) présente les moyennes de rangs plutôt que les moyennes de scores. Si la moyenne des rangs est plus élevée, les sommes des élèves de ce groupe sont plus élevées en moyenne. Ce traitement permet de corroborer les résultats précédents. En effet, dans le tableau ci-dessous, la

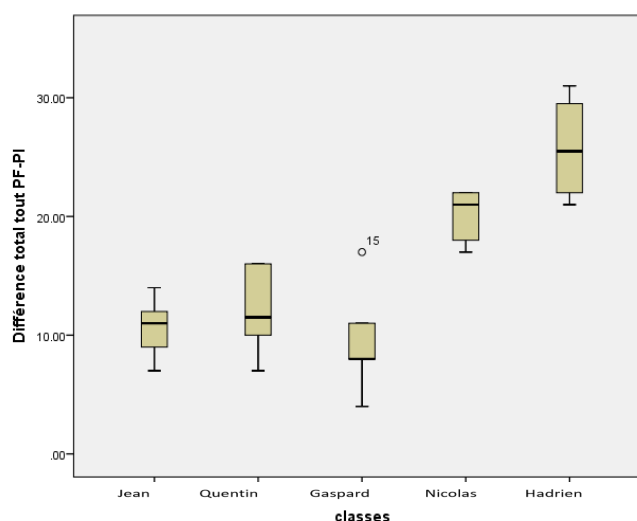
progression des scores des élèves de chaque classe est visible. Les élèves de Gaspard et Jean progressent le moins (7,58 et 9,75 en moyenne de rangs). Par ailleurs, ces résultats sont significatifs (Signification asymptotique = 0,001).

Tableau 28 : Moyennes des rangs de progression entre les cinq classes (50 pts)

Classes	N	Rang moyen
Jean	6	9,75
Quentin	6	11,25
Gaspard	6	7,58
Nicolas	6	21,92
Hadrien	4	25,75
Total	28	

Pour terminer, il apparaît que les différences interindividuelles sont relativement distinctes entre les classes. Les écarts-types présentent la classe de Nicolas comme la plus homogène. Les élèves faibles de cette classe ont tout de même des scores plus diversifiés que les élèves SD (moustache plus grande en dessous de la médiane dans le schéma 4 ci-dessous). La classe de Gaspard, quant à elle, tout en présentant la médiane de progression la plus faible, comporte des élèves « hors norme ». En effet, une élève de la classe progresse de façon exemplaire alors qu'un quart des élèves progresse de 5 à 8 points seulement.

Figure 14 : Médianes de progression des cinq classes (50 pts)



À nouveau, plusieurs hypothèses sont à vérifier pour expliquer les différents phénomènes observés. En lien avec les différences de progression, trois hypothèses doivent être vérifiées dans le chapitre suivant. La première hypothèse concerne les formes sociales de travail mobilisées dans la classe : si l'enseignant travaille avec l'ensemble de la classe sur une même controverse, ses régulations sont plus ciblées et profitent à l'ensemble des élèves. Rappelons que les classes ont travaillé de façon très différente. Hadrien et Nicolas, qui ont les progressions les plus marquées, ont travaillé sur la même controverse avec l'ensemble de leurs élèves. Quentin a travaillé avec l'ensemble de ses élèves, mais en variant les controverses (PI-PF notamment). Pour finir, Gaspard et Jean ont eu recours à plusieurs controverses simultanées dans la classe et, de ce fait, ont coupé leur classe en groupes de travail (respectivement 2 groupes et 4 groupes). La deuxième hypothèse concerne les interactions en classe : plus les interactions sont ciblées (nous pensons ici aux différentes formes de régulation et au langage utilisé par l'enseignant), plus les progrès sont visibles et homogènes dans les groupes. La troisième hypothèse gravite autour des grilles d'évaluation et de la préparation qui précède la PF. Si la grille est construite avec les élèves et qu'elle est mobilisée avant la PF, les progrès des élèves sont importants, car ils sont outillés pour produire un texte de façon autonome.

S'agissant des différences interindividuelles, nous pouvons également formuler une question : est-ce la manière de mettre en œuvre la séquence didactique qui creuse les écarts entre les élèves (différenciation peu présente, formes sociales de travail qui perturbent le suivi des élèves, remédiations, langage spécifique) ?

Ces différents points nous invitent à regarder de plus près comment évoluent les acquisitions quant aux différentes dimensions du genre de texte travaillé.

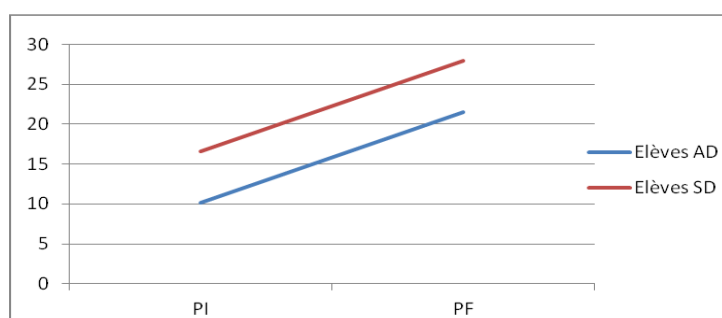
3. Progression des élèves quant aux dimensions du genre de texte

Nous nous intéressons à présent à la progression des élèves uniquement sur les dimensions liées au genre de texte en question. Nous laissons ainsi de côté les éléments liés aux

dimensions transversales (10 points). Cela nous porte à prendre en considération les 40 points constitués par les critères suivants : situation de communication, macroplanification, microplanification et textualisation. Chacune de ces dimensions sera ensuite détaillée et analysée spécifiquement.

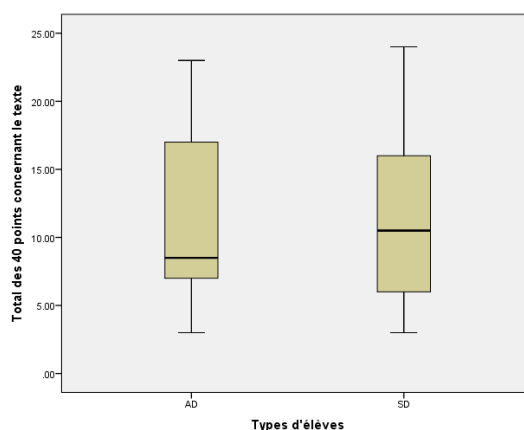
Tout d'abord, sur le plan de la progression générale (moyenne des scores), tous les élèves progressent entre la PI et la PF de façon significative ($Z = -4.626$, $p = 0.000$). En considérant les deux groupes contrastés (élèves AD/SD), il apparaît que leur progression, par ailleurs, significative, reste parallèle. Ainsi, même si les élèves SD ont des scores plus élevés en PI, les différences entre les deux groupes d'élèves persistent.

Figure 15 : Evolution des moyennes des élèves AD-SD (40 pts)



Les progressions sont significatives pour les deux groupes d'élèves (élèves AD : $Z = -3.301$, $p = 0.000$; élèves SD : $Z = -3.298$, $p = 0.000$). Malgré cela, plusieurs élèves restent en dessous du seuil de réussite fixé ; ils n'obtiennent pas les 20 points attendus. Il s'agit des six élèves AD des classes de Gaspard et Jean. Pour ces six élèves de notre échantillon, la séquence déployée ne permet pas d'obtenir un score suffisant quant aux dimensions liées au genre de texte RCL.

En regardant la médiane de progression de chaque groupe, la répartition des élèves selon les progrès réalisés est visible. En revanche, le test de Mann-Whitney nous révèle que la différence de progression n'est pas significative. Les élèves progressent de façon similaire (Test non paramétrique de Mann-Whitney $U = 94.0$, $p = 0.865$).

Figure 16 : Médianes de progression des élèves AD-SD (40 pts)

Au niveau des quartiles, les élèves SD se répartissent de façon quasiment équitable autour de la médiane de progression. Au niveau des valeurs extrêmes, des progressions importantes sont plus nombreuses chez ces élèves. S'agissant des élèves AD, le quartile supérieur est plus large que le quartile inférieur, ce qui dénote une plus grande diversité de progressions. À part cela, les différences interindividuelles sont similaires entre les deux groupes d'élèves. En effet, la répartition des valeurs extrêmes de progression est comparable.

Ceci nous amène à prendre en considération les progrès effectués dans chaque classe afin de voir si une différence interclasse est présente. Il s'avère que les différences de progression entre les cinq classes de notre échantillon sont significatives selon le test de Kruskal-Wallis (χ^2 (ddl = 4) = 19.624, $p = 0.001$). Tout d'abord, les moyennes progressent dans les cinq classes (Tableau 4 et schéma 6). Cette progression est toutefois différente d'une classe à l'autre. Comme pour les résultats sur 50 points, les élèves partent d'une moyenne de score différente. La classe de Quentin présente la moyenne la plus élevée en PI. Celles d'Hadrien et Nicolas ont des moyennes très basses en PI. Par contre, les progrès observés sont similaires aux progrès observés précédemment dans la grille à 50 points. En effet, la classe d'Hadrien est celle qui progresse le plus. Celle de Nicolas la suit de près. Les trois autres classes (Quentin, Jean et Gaspard) présentent des progressions parallèles mais en gardant un écart proportionnel à leur moyenne de départ. Ainsi, les deux classes (Jean et Gaspard) qui avaient des scores bas au départ, maintiennent des moyennes relativement basses en PF. Au niveau des écarts-types, il apparaît que les différences interindividuelles ont tendance à augmenter entre les deux moments de production. Seule la classe de Quentin présente des scores plus

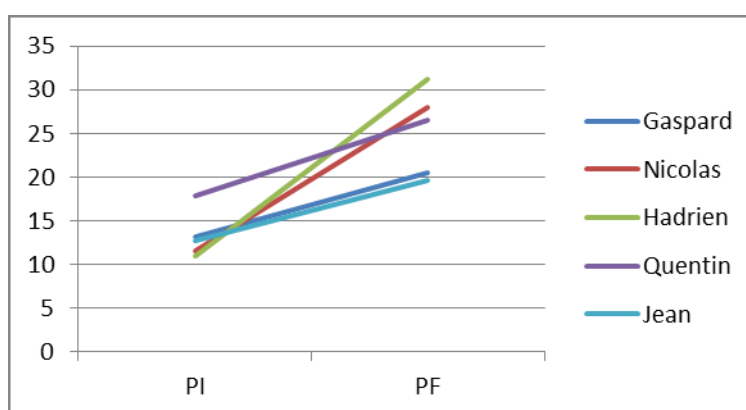
homogènes en PF. Pour finir, les élèves de la classe de Gaspard sont les plus diversifiés au niveau de résultats (ET 5.98 puis 6.28).

Tableau 29 : Sommes, moyennes, écarts-types des cinq classes (40 pts)

	PI					PF				
	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Somme	79	69	44	107	76	123	168	125	159	118
Moyenne	13.17	11.5	11	17.83	12.67	20.5	28	31.25	26.5	19.67
Ecart type	5.98	2.31	1.83	5.78	2.66	6.28	3.52	4.65	3.56	3.44

Avec une présentation plus visuelle, nous pouvons remarquer le mouvement entre les moyennes obtenues dans les cinq classes. Trois groupes se profilent : Hadrien et Nicolas qui partent de moyennes très basses pour présenter les moyennes les plus élevées en PF. Jean et Gaspard qui ont une progression parallèle : moyennes et progressions légèrement inférieures aux totaux des moyenne et progression générales. Et, pour finir Quentin qui a une progression similaire au groupe précédent mais avec l'avantage de partir d'une moyenne en PI supérieure aux autres et d'obtenir ainsi une meilleure moyenne en PF.

Figure 17 : Evolution des moyennes des cinq classes (40 pts)



Ce schéma de l'évolution des moyennes pourrait également s'expliquer par l'observation des points obtenus en regard des scores minimaux fixés. Un minimum de 20 points sur 40 a été fixé par le chercheur pour les dimensions liées au genre de texte. Les élèves n'ayant pas obtenu ces minima dans la PF se trouvent essentiellement dans les classes de Gaspard (trois

élèves) et Jean (trois élèves). Aucun élève en dessous du seuil attendu ne figure dans les trois classes restantes.

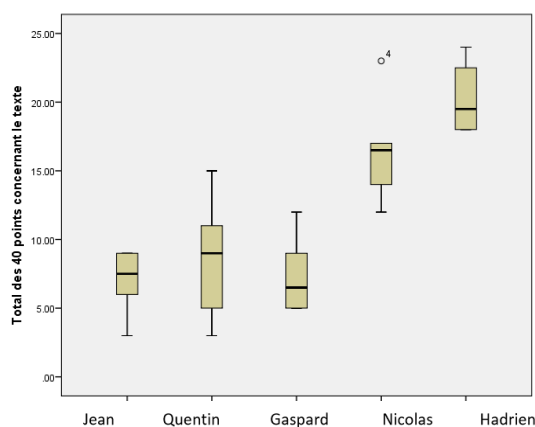
Le test de Kruskal-Wallis nous présente les rangs moyens de chaque classe. Les résultats du test complètent et confirment la progression des moyennes ci-dessus. En effet, nous constatons que les classes d'Hadrien et Nicolas progressent plus que les autres.

Tableau 30 : Rangs moyens des cinq classes (40 pts)

Classes	N	Rang moyen
Jean	6	8.75
Quentin	6	11.17
Gaspard	6	9.00
Nicolas	6	21.58
Hadrien	4	25.75
Total	28	

Le tableau ci-dessous présente la répartition des élèves de chaque classe autour des médianes obtenues. Encore une fois, la médiane de progression est nettement plus importante dans les classes d'Hadrien et Nicolas. Ce tableau ajoute également des informations complémentaires quant aux écarts-types constatés ci-dessus. Dans la classe de Quentin, étant donné que l'écart-type entre les élèves a diminué lors de la PF, nous constatons ici logiquement que les progressions sont proportionnellement plus diversifiées. Chacun a progressé, et les élèves qui en avaient le plus besoin ont progressé plus. Il y a donc eu une sorte de « nivellement » positif dans cette classe. Est-ce que quelque chose de particulier s'est passé (mise en place de régulations spécifiques aux élèves AD) ? Nous trouverons des éléments de réponse dans les chapitres suivants (Chapitres VII, VIII et IX).

Tableau 31 : Médianes de progression des cinq classes (40 pts)



Les effets observés sur la grille à 50 points, puis sur celle à 40 points, nous invitent à voir comment les scores évoluent selon les différentes dimensions du texte. Nous cherchons à observer si certaines dimensions ont été l'objet d'une progression particulière chez les élèves. Nous présentons ci-dessous les différentes dimensions de façon générale puis en spécifiant chaque point analysé. Nous formulons ensuite des hypothèses quant aux progressions observées afin de les mettre en discussion avec ce qui s'est déroulé en classe (analyses des interactions filmées et transcrites, entretiens, journaux de bord et outils proposés) et en perspective les réflexions qui suivront dans les chapitres suivants.

4. Progression spécifique de chaque dimension du genre de texte

4.1 Situation de communication

Au niveau de la situation de communication, nous avons analysés plusieurs critères pour un total de 9 points. Nous considérons qu'avec 4 points les élèves atteignent le seuil minimum.

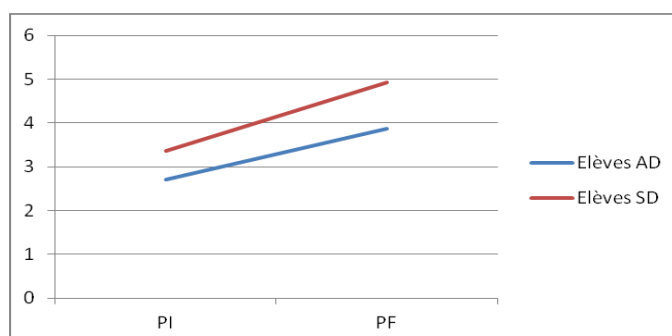
Tout d'abord, il convient de signaler que la progression générale des élèves de notre échantillon est significative (Test de Wilcoxon : $Z = -3.67$, $p = 0,000$). Par contre, deux élèves AD présentent un score plus bas en PF et neuf (4 AD et 5 SD) ne progressent pas sur le plan des différents items qui composent la prise en compte de la situation de communication.

Les progressions sont présentées selon les groupes d'élèves (AD/SD) et les différentes classes. Les deux groupes progressent de façon significative entre la PI et la PF (test de Wilcoxon pour les élèves AD : $Z = -2,424$, $p = 0,014$; test de Wilcoxon pour les élèves SD : $Z = -2,699$, $p = 0,004$). En revanche, la différence de progression entre les deux groupes n'est pas significative. Le contraste entre les deux groupes réside en PF.

Tableau 32: Moyennes et médianes de progression (situation de communication ; 9 pts)

Els	PI		PF		Rang moy	Somme des rangs	Test de Mann-Whitney (U)		Z
	M	Mdn	M	mdn			Valeur	Signification	
SD	2,71	3	3,86	3,5	13,36	187	82,000	0,474	-0,761
AD	3,36	3	4,93	5	15,64	219			

Selon les moyennes et les médianes présentées ci-dessus, les élèves SD arrivent plus aisément à prendre en considération la complexité de la situation de communication dans leurs productions finales (éls AD : Moyenne + 1,15, Médiane + 0,5 ; éls SD : Moyenne + 1,57, Médiane +2).

Figure 18 : Evolution des moyennes des élèves AD-SD (situation de communication)

Les progrès enregistrés entre les deux productions résident essentiellement dans la prise de position qui devient plus explicite. Alors qu'elle est absente ou implicite dans la PI, elle devient explicite dans la PF. Trois exemples de productions sont présentés ici. Nous les mettons en parallèle étant donné que chaque ligne correspond à un et même élève.

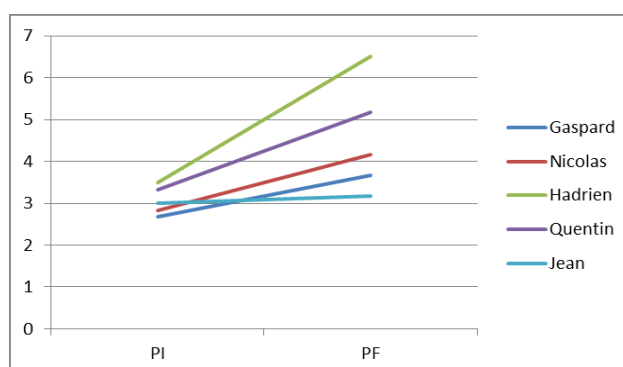
PI	PF
<i>Tu sais, les devoirs c'est important</i>	<i>Dans ta lettre tu disais que les devoirs perturbaient la vie de famille. En partie je suis d'accord avec toi.</i>
<i>moi aussi j'ai souvent envie de partir</i>	<i>non, parce que Pascale c'est quand même ta sœur ne l'oublie pas</i>
<i>Michel, tes parents ton inscris a une colo toi tu ne veut pas. Moi je trouve que tu as raison»</i>	<i>Cher Michel, tu n'as pas du tout envie d'aller en colonie de vacances. Selon moi, je pense que tes parents ont raison de vouloir t'envoyer en colonie de vacances.</i>

Seul le groupe d'élèves SD obtient le seuil minimum fixé (quatre points) à travers les moyennes et les médianes enregistrées. En effet, 17 élèves de notre échantillon (tous groupes confondus) obtiennent quatre points et plus. Les moyennes et médianes des élèves AD restent en dessous du seuil fixé. Nous formulerons deux hypothèses d'explication.

Premièrement, il faut analyser le déroulement de la séquence. En effet, la situation de communication est abordée très tôt dans la séquence et ce, avant la production initiale. Deuxièmement, seul un enseignant, Hadrien, reprend les composantes de la situation de communication en les thématissant. Dès lors, dans la plupart des classes, ce travail est dévolu à l'élève. Ce dernier doit essayer d'identifier les marques de prises en compte de la situation de communication dans les RCL qu'il côtoie tout au long de la séquence. Cet apprentissage est apparemment laissé au hasard des rencontres et de la vigilance des élèves. L'analyse plus approfondie des séquences d'enseignement (transcriptions, synopsis, macrostructures) et des outils proposés nous éclairera quant aux raisons de ces différences de progression.

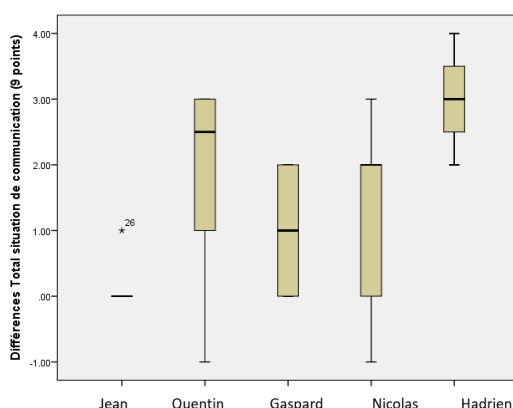
En regardant la progression par classe (tous élèves confondus), les différences de progression sont significatives avec le test de Kruskal-Wallis : χ^2 (ddl = 4) = 18,642, $p = 0,001$. À nouveau, la classe d'Hadrien fait le plus grand saut qualitatif. Les élèves de cette classe sont tous au-dessus du seuil de cinq points attendus. Ces élèves, déjà en PI, prennent plus en compte la situation de communication. Suite à la séquence d'enseignement, ils présentent une moyenne nettement plus élevée que les autres classes. La classe de Jean progresse le moins (+ 0,16). Seul un élève de cette classe démontre une progression dans son texte (voir tableau avec « moustaches » ci-dessous).

Figure 19 : Évolution des moyennes des cinq classes (situation de communication)



Les boîtes à moustaches dessinent des configurations très différentes d'une classe à l'autre. La classe d'Hadrien est quasiment parfaitement répartie autour de la médiane. Les élèves de cette classe progressent de façon assez homogène. Les autres classes, quant à elles, ont des représentations très diverses. La médiane de la classe de Quentin est la deuxième plus élevée, mais le quartile inférieur ainsi que la valeur extrême inférieure (-1) démontre que les élèves ont progressé de façon très disparate. Il en va de même pour la classe de Nicolas. Les élèves de la classe de Gaspard sont bien groupés autour de la médiane (+2 ou 0) mais leur médiane de progression est à +1. Enfin, seul un élève de la classe de Jean progresse suite à la séquence didactique. Les autres élèves ne démontrent pas de progression dans la prise en charge de la situation de communication.

Figure 20 : Médianes de progression des cinq classes (situation de communication)



Si nous regardons isolément un ou l'autre des critères qui composent cette dimension du texte, nous pouvons constater des évolutions intéressantes. Sur le plan de la prise de position, une grande majorité des élèves présente déjà une prise de position explicite dans la PI (23 élèves, 82,6%). Ce pourcentage passe à 96,4% en PF. Il y a donc progression quant à la prise de position explicite mais cette dernière n'est pas significative au vu de notre échantillon ($p = 0,219$). Cette différence de progression n'est également pas significative au niveau des élèves AD-SD (test exact de Fischer = 0,073 ; Khi-deux de Pearson = 0,073). La différence de progression n'est pas significative non plus entre les différentes lettres sources qui, rappelons-le, demandent explicitement aux élèves parfois des conseils, parfois un argumentaire (test exact de Fischer = 0,321 ; Khi-deux de Pearson = 0,321).

En observant plus particulièrement la contextualisation de la production, tous les élèves confondus progressent de façon significative (signification exacte bilatérale : $p = 0,002$). Lors

de la PI, 64,3% des élèves (soit 18 d'entre eux) ne contextualisent pas leur production ou le font de façon erronée. Seuls 35,7% (soit 10 élèves) présentent une ébauche de contextualisation. Cette dernière n'est toutefois pas complète.

Exemples de contextualisation partielle :

Jacques, j'ai le même problème que toi ma sœur membête.

Fabien tu sais les devoirs s'est important.

Salut tu nous a demander notre avis je vais te le dire.

Lors de la PF, nous constatons que 13 élèves progressent dans leur manière de contextualiser leur texte. Ainsi, sept élèves (25%) contextualisent partiellement et huit élèves (28,6%) la réalisent complètement et adéquatement. Restent toutefois 46,4 % des élèves qui ne parviennent pas à contextualiser leur production finale suite à la séquence d'enseignement.

Exemples de contextualisation complète :

Cher Jean, je pense que tes parents ont vraiment tort de t'empêcher d'aller à l'école à vélo.

Salut Fabien, j'ai lu ta lettre dans le courrier des lecteurs. Tu affirme que les devoirs sont inutiles personnellement, moi j'aime bien faire les devoirs.

Bonjour, dans ta lettre tu disais que les devoirs perturbaient la vie de famille. En partie je suis d'accord avec toi.

Michel, tes parents ton inscrits a une colo toi tu ne veut pas. Moi je trouve que tu as raison.

Sur le plan de la progression, il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes d'élèves AD et SD (test exact de Fischer = 0,252 ; Khi-deux de Pearson = 0,252). Les élèves AD progressent de façons très diverses. Par contre, la progression des élèves SD est plus homogène. Au niveau des classes, certaines ne progressent pas (statu quo dans la classe de Jean) ; dans d'autres, il y a une progression qui semble aléatoire (Quentin, Gaspard et Nicolas). Certains élèves présentent même des régressions entre PI et PF (Gaspard). Pour finir, une classe présente une progression pour la totalité des élèves de l'échantillon. Il s'agit de la classe d'Hadrien. Ces différences de progression entre les différentes classes sont, quant à elles, significatives (test exact de Fischer = 0,024 ; Khi-deux de Pearson = 0,021)

En observant plus particulièrement le critère de la reprise de la controverse, la progression de l'ensemble de l'échantillon est significative (signification exacte bilatérale : $p = 0,039$). En effet, lors de la PI la majorité des élèves reprend la controverse de manière partielle (82,1%). Seul un élève reprend la controverse de façon complète et quatre élèves ne la mentionnent absolument pas.

Dans la PF, les élèves sont plus nombreux à reformuler la controverse de façon complète (7 élèves soit 25%) et de façon partielle (19 élèves, soit 67,9%). Notons que deux élèves (7,1%) ne font aucune mention de la controverse dans leur PF. Ces résultats nous indiquent que 10 élèves progressent par rapport à ce critère et qu'ils sont 16 à ne pas évoluer suite à la séquence didactique.

PI	PF
<i>Jean tu as raison, (...) Je sais que tes parents t'interdisent parce que l'année passée tu t'es fais voler ton vélo.</i>	<i>Je pense que tes parents ont vraiment tort de t'empêcher d'aller à l'école à vélo.</i>
<i>Jean, cela dépend d'où tu habites, si tu habites proche de l'école, je pense que tu peux y aller à vélo, ...</i>	<i>(...) Je trouve que tes parents ont tort de l'interdire d'aller en vélo à l'école.</i>

Par ailleurs, il n'y a pas de différences significatives de progression entre les deux groupes d'élèves AD et SD (test exact de Fischer et Khi-deux de Pearson = 0,838). S'agissant des différentes classes, les progressions les plus visibles se situent dans les classes de Quentin et de Nicolas sans pour autant être significatives (test exact de Fischer = 0,279 ; Khi-deux de Pearson = 0,182).

Les références à la lettre source augmentent également entre la PI et la PF et ce, de façon significative (signification exacte bilatérale : $p = 0,039$). Mentionnons tout de même que seul un élève cite la LS au moment d'écrire sa production initiale, ils sont par contre 8 (soit 28,6%) à le faire lors de la PF.

Exemples de référence à la lettre source :

« j'ai bien resous ta lettre », « j'ai lue ta lettre », « j'ai lu ta lettre qu tu nous à écrit », « j'ai lu ta lettre dans le courrier des lecteurs », « dans ta lettre tu disais que... ».

Notons également que l'élève qui faisait référence à la LS dans sa PI ne le fait plus lors de la PF. Ainsi, nous remarquons que 8 élèves progressent. Les différences de progression ne sont pas significatives entre élèves AD et SD (test exact de Fischer et Khi-deux de Pearson = 0,678). Par contre, elles le sont entre les différentes classes (test exact de Fischer et Khi-deux de Pearson = 0,002). Nous constatons en effet que dans deux classes (Jean et Nicolas), aucune progression n'est visible. Deux autres classes présentent des progressions partielles : plusieurs élèves progressent mais d'autres ne présentent pas de changement (Quentin et Gaspard). Seule une classe voit la totalité des élèves de l'échantillon progresser (Hadrien).

La prise en compte du double destinataire a également retenu notre attention. La progression est extrêmement faible entre la PI et la PF du point de vue de ce critère. En effet, aucune progression n'est significative entre la PI et la PF concernant la prise en compte du double destinataire (signification exacte bilatérale : $p = 0,5$). Seuls deux élèves mentionnent le double destinataire dans leur production finale. Il s'agit d'un élève par groupe de notre échantillon : soit un élèves SD et un élève AD. Ceux-ci viennent également de deux classes différentes. La prise en compte du double destinataire ne fait, par ailleurs, pas l'objet d'un enseignement dans la séquence.

Exemples de prise en compte du double destinataire:

Et pour finir Jacques tout les perssonnes te disent bonne chance.

En conclusion, j'aimerais que les personnes qui liront ça, choisiron soi la colonie ou les vacances dans les pays chand.

La prise en compte du journal dans les productions des élèves évolue de manière similaire à celle du double destinataire (signification exacte bilatérale : $p = 0,5$). Aucune progression n'est significative entre la PI et la PF concernant la prise en compte du journal dans lequel la LS est parue et auquel l'élève devrait s'adresser. Seuls deux élèves mentionnent la rubrique du journal (courrier des lecteurs) dans leur production finale. Il s'agit d'un élève par groupe

de notre échantillon : soit un élève SD et un élève AD. Signalons que ces deux élèves viennent de la même classe, celle d'Hadrien.

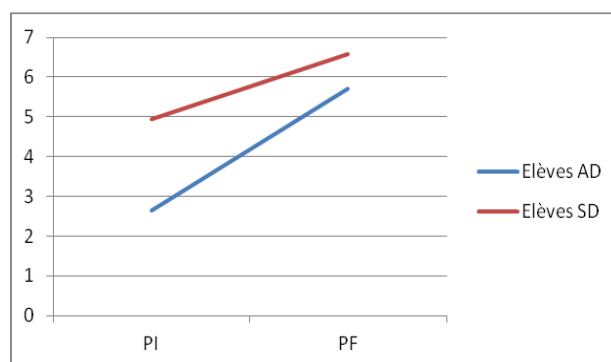
En résumé, nous constatons que les progressions sont significatives pour tous plus particulièrement en ce qui concerne la contextualisation de la lettre, la reprise de la controverse et la référence à la lettre source. La prise en compte du journal et du double destinataire n'est toutefois pas aisée. Au vu de ces différents résultats, des hypothèses peuvent être formulées pour expliquer les diverses progressions. Tout d'abord, il est probable que si l'enseignant a l'habitude de faire écrire ses élèves « pour de vrai », en vue d'un « destinataire réel », cela favorise la prise en compte de la situation de communication. Il s'avère que les élèves d'Hadrien, qui ont des scores élevés dès le départ, ont l'habitude de produire des textes (journal de classe et diverses correspondances). Ensuite, nous pensons que le déroulement de la séquence joue en lui-même un rôle important dans les progressions présentées. Si la situation de communication est travaillée de façon systématique et figure en plus dans les critères d'évaluation et les outils mis à disposition des élèves (aide-mémoire), les élèves progressent de façon significative et plus homogène. Les moyens d'enseignement utilisés ne travaillent pas spécifiquement la prise en compte de la situation de communication dans le texte écrit. Ce travail est laissé au hasard de la vigilance de l'enseignant. Les tâches proposées évoquent la situation de communication pour sensibiliser les élèves à sa prise en compte mais ne proposent pas d'activités spécifiques pour travailler sa transcription de façon systématique dans le texte. De plus, il convient de se poser la question de la complexité de la tâche pour des élèves de 9-10 ans qui rédigent un texte argumentatif dans un contexte scolaire (prise en compte du double destinataire, prise en compte du journal). Cette dimension du genre nécessite probablement un travail plus spécifique afin d'être acquis par tous.

4.2 Macroplanification

La deuxième dimension du genre du texte travaillé qui retient notre attention est la macro planification. Nous incluons ici tous les éléments relatifs à l'organisation générale du texte : présence des trois parties du texte (introduction, partie argumentative, conclusion), distinction de ces différentes parties (par des organisateurs ou des paragraphes), cohérence générale du texte, mais également date et lieu, salutations de départ et de fin, signature.

La progression entre les deux moments de production est significative pour l'ensemble des élèves (Test de Wilcoxon : $Z = -3,754$, $P = 0,000$). Deux élèves de l'échantillon ont toutefois des scores plus bas en PF et deux autres présentent des résultats équivalents à la première production. Dans le schéma ci-dessous, les moyennes sont visibles pour les deux groupes d'élèves lors des deux temps de production. Chaque échantillon progresse de façon significative (Test de Wilcoxon pour les élèves AD : $Z = -3,201$, $p = 0,000$, pour les élèves SD : $Z = -2,072$, $p = 0,038$). Les élèves SD ont, dès le départ, une macrostructure plus solide. Toutefois, même si les élèves AD ne comblent pas l'écart qui les différencie des élèves SD, ils parviennent à réduire les différences en progressant de façon plus importante. Le seuil de réussite pour cette dimension est fixé à cinq points. Presque tous les élèves l'atteignent, seuls quatre élèves (deux élèves AD et deux élèves SD) restent en dessous du seuil.

Figure 21 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (macro-planification)



La progression de chaque groupe d'élèves (AD-SD) est significative. Par contre, malgré le non-parallélisme visible ci-dessus, la différence de progression entre les deux groupes n'est pas significative.

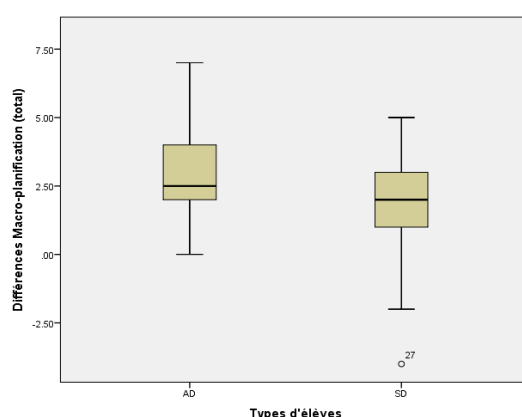
Tableau 33 : Moyennes et médianes de progression (macro-planification)

Els	PI		PF		Rang moy	Somme des rangs	Test de Mann-Whitney (U)		Z
	M	Mdn	M	Mdn			Valeur	Signification	
AD	2,64	2,5	4,93	5,5	16,54	231,5	69,5	0,191	-1,327
SD	4,93	5	6,57	7	12,46	174,5			

Le tableau ci-dessus indique que les élèves AD présentent une moyenne juste en dessous du seuil de réussite fixé. La médiane, quant à elle, est au-dessus. Les différences

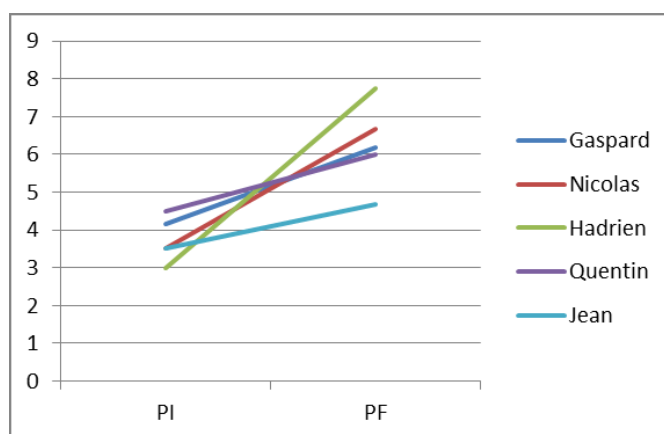
interindividuelles jouent ici un rôle dans le calcul de la moyenne. Comme le démontre le schéma 10, les médianes de progression sont très similaires. Etant donné que les élèves AD ont des scores plus faibles au moment de la PI, il n'est pas surprenant que la séquence leur permette de progresser de façon plus importante avec un quartile supérieur et des valeurs extrêmes plus hautes. S'agissant des élèves SD, les valeurs extrêmes sont plus basses étant donné que deux élèves sont moins attentifs à la macrostructure de leur texte en PF. De plus, partant de scores plus élevés, leur marge de progression peut, de ce fait, être moins importante.

Figure 22 : Médianes de progression des élèves AD-SD (macro-planification)



L'examen des différences inter classes démontre, à nouveau, que les élèves d'Hadrien (en tête) et de Nicolas présentent des progressions plus importantes entre PI et PF que la moyenne de progression enregistrée. Les trois autres classes ont des progressions parallèles tout en partant de scores différents. Les différences de progression entre les classes de notre échantillon ne sont par ailleurs pas significatives : χ^2 (ddl = 4) = 6,899, $p = 1,37$.

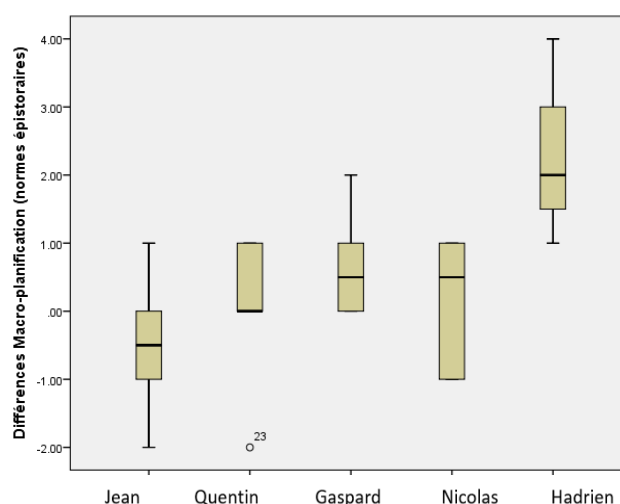
Figure 23 : Évolution des moyennes des cinq classes (macro-planification)



Sur le plan de la macrostructure générale, le peu de différences significatives de progression entre les deux groupes d'élèves et les cinq classes doit être compris ici de façon positive. En effet, les élèves progressent entre la PI et la PF, et cette progression est significative. Dès lors, cela signifie que la séquence didactique travaillée a permis des apprentissages similaires dans toutes les classes et avec tous les groupes d'élèves. Est-ce le signe qu'un aide-mémoire comparable a permis la prise en compte de la macrostructure pour les cinq classes ? Nous pourrions répondre à ces interrogations dans le chapitre suivant.

Auparavant, il est intéressant de regarder si l'une ou plusieurs variables, prises séparément, représentent des différences significatives. Tout d'abord, le travail sur les normes épistolaires (4 points au maximum) porte ses fruits de manière similaire entre les deux groupes d'élèves. Il n'y a pas de différences significatives (Test non paramétrique de Mann-Whitney : $U = 92,0$, $p = 0,774$). Par contre, des différences significatives sont constatées entre les différentes classes de notre échantillon (Test de Kruskal-Wallis : χ^2 (ddl = 4) = 11,083, $p = 0,016$). La classe d'Hadrien se distingue des autres au niveau de la médiane de progression et des valeurs supérieures. Lors de la séquence didactique travaillée, cet enseignant a insisté sur les normes épistolaires à prendre en compte lors de la production d'une RCL. De plus, ces éléments figuraient dans la grille d'évaluation destinée aux élèves. Les marques de ce travail spécifique se retrouvent dans les productions des élèves : mention du lieu et de la date, salutations de départ avec interpellation du destinataire et signature de l'auteur. S'agissant des autres classes, les médianes de progression sont similaires.

Figure 24 : Médianes de progression des cinq classes (normes épistolaires)



Concernant les parties du texte (introduction, partie centrale argumentative et conclusion), les élèves progressent entre la PI et la PF de façon significative (Test de signes : $Z = -4,118$, $p = 0,000$; Test non paramétrique de Wilcoxon : $Z = -4,152$, $p = 0,000$). La majorité des élèves (toutes classes confondues) présentent leur PI avec une seule partie (67,9% des élèves). Seuls 17,9 % rédigent deux parties et 14% trois parties. Ce pourcentage se déplace lors de l'analyse des PF. La majorité des élèves rédigent un texte en deux parties (53,6%) et 39,3% en présentent trois. Restent deux élèves (soit 7,1%) qui proposent un texte monobloc.

En regardant la progression, nous constatons que 20 élèves sur les 28 progressent (soit 71,4%). Ajoutons que 13 d'entre eux proposent une partie de plus et que sept rédigent deux parties de plus. Cinq élèves ne marquent aucune progression et trois élèves (10,7%) régressent : leur PF présente une partie de moins que leur PI.

Tableau 34 : Progression PI-PF (nombre de parties du texte)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	-1,00	3	10,7	10,7	10,7
	0,00	5	17,9	17,9	28,6
	1,00	13	46,4	46,4	75,0
	2,00	7	25,0	25,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Ces progressions sont significatives pour l'ensemble des classes et des élèves (Test de signes : $p = 0,001$). Il n'y a par contre pas de différences significatives entre les différents élèves AD-SD (χ^2 (ddl = 3) = 4,199, $p = 0,285$) ni entre les différentes classes (χ^2 (ddl = 12) = 12,075, $p = 0,440$).

En regardant plus particulièrement l'introduction, nous constatons que sa rédaction en début de texte apparaît de façon significative à la fin de la séquence (Test de signes : $p = 0,004$). Nous pouvons dire que les pourcentages s'inversent entre la PI et la PF si l'on considère la présence d'une introduction. En effet, 67% des élèves ne proposent pas d'introduction dans leur PI alors qu'ils sont 75% à en rédiger une en PF. Cette différence est significative à 0,004. Par ailleurs, il n'y a pas de différences significatives de progression entre élèves AD et SD (χ^2 (ddl = 2) = 2,476, $p = 0,331$) ainsi qu'entre les classes de notre échantillon (χ^2 (ddl = 8) = 8,361, $p = 0,399$). Les introductions rédigées en PI comprennent, pour la plupart, la prise de position, la reprise de la controverse ainsi que la contextualisation. Souvent, elles sont

visibles par un retour à la ligne qui permet de laisser place ensuite à l'énumération des arguments.

S'agissant de la prise en compte d'une conclusion dans la rédaction d'une RCL, les élèves progressent également de façon significative (Test de signes : $p = 0,004$). Il n'y a par contre pas de différences significatives ni au niveau des deux groupes d'élèves (χ^2 (ddl = 2) = 3,619, $p = 0,153$), ni au niveau des cinq classes différentes (χ^2 (ddl = 8) = 4,444, $p = 0,815$). Si nous observons de plus près ces résultats, nous constatons que seuls 4 élèves proposent une conclusion dans leur PI (soit 14,3%). Ils sont 16 à en rédiger une lors de la PF (57,1%).

Les conclusions sont moins distinctes du reste du texte dans les PI et sont souvent précédées d'un organisateur issu de l'oral « alors », ou de formules comme « c'est bon ». Ces conclusions reprennent souvent la prise de position de l'énonciateur, mais peuvent parfois contenir un ultime conseil ou argument. Elles ont le mérite de clore le texte :

Alors écoute tes parents et si vraiment tu as une émission que tu veux regarder demander à tes parents de te l'enregistrer.

alors voilà pourquoi je ne te conseil pas mais maintenant fait ce que tu veux je t'ai juste dit un petit conseil d'amie. Bonne chance.

ses bon je tes donner mon avis. Salut

Les conclusions figurant en PF attestent d'un réel travail en classe. Pour la plupart, elles sont précédées d'un organisateur conclusif correct « pour conclure, en conclusion, pour terminer, c'est pourquoi » et sont cohérentes avec le reste du texte tout en permettant de reformuler la position de l'élève ou de glisser un dernier conseil.

*Pour conclure, je crois qu'ils devraient te laisser regarder la télévision un petit moment le soir. » ;
« Pour conclure, je pense qu'ils ont raison*

C'est pourquoi je pense que tu ne devrais pas aller à l'école à vélo. » ; « C'est pourquoi je te conseille d'accepter l'offre de tes parents.

En conclusion, les devoirs sont très utiles même si ils perturbent la vie de famille

Plusieurs conclusions de PF sont encore précédées d'organiseurs moins conventionnels.

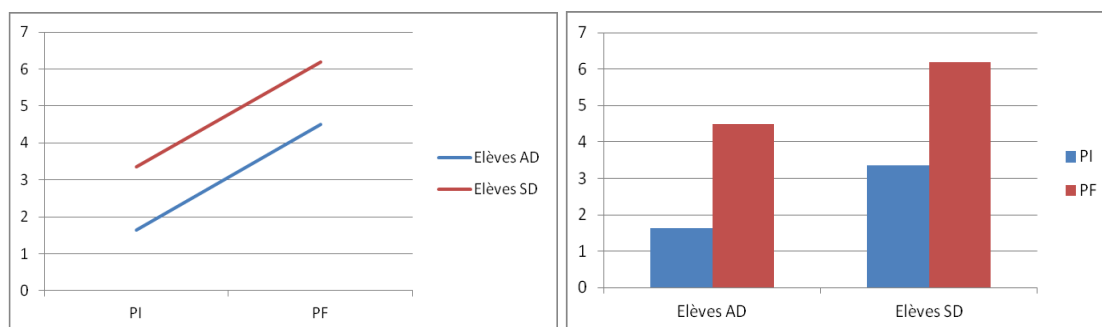
Donc, j'espère que tes parents vont se faire convaincre

Donc, d'après moi, il faut que tu reste chez toi.

En résumé, sur le plan de la macroplanification, nous pouvons constater que l'effet séquence d'enseignement est positif. L'ensemble des élèves progresse de façon significative toutes catégories et classes confondues. Les différences entre élèves AD et SD tendent même à diminuer au niveau des moyennes. Les apprentissages proposés sont à la portée de tous les élèves de notre échantillon étant donné que les différences de progression ne sont pas significatives entre les groupes. De plus, le travail réalisé concernant la macroplanification a porté ses fruits dans toutes les classes, car on n'enregistre pas de différences de progression significatives. Seule une insistance sur le plan des normes épistolaires (élément sous-jacent à la RCL, mais ne faisant pas l'objet d'un module d'enseignement particulier au sein de la séance) dans la classe d'Hadrien donne des progressions significativement différentes entre les classes. Ces résultats peuvent être mis en parallèle avec les différents modules présents dans la séquence. En effet, un module entier est consacré à la conclusion (ses contenus et les organisateurs qui peuvent la précéder). Les textes qui figurent dans les moyens d'enseignement sont par ailleurs structurés en paragraphes et comprennent différentes parties (introduction, arguments, conclusion).

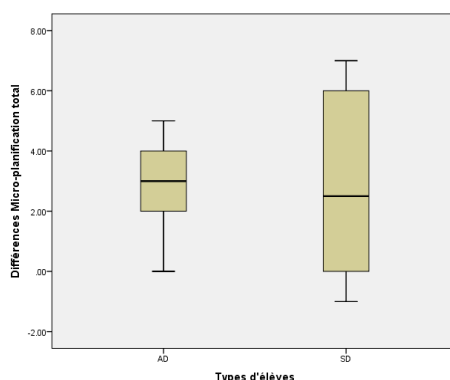
4.3 Microplanification

La microplanification regroupe la partie argumentative (nombre et qualité des arguments) ainsi que la conclusion et sa pertinence. Nous pouvons constater que les progrès généraux sont largement significatifs (Test de signes : $p = 0,000$; Test non paramétrique de Wilcoxon : $Z = -4,225$, $p = 0,000$). En effet, 82% des élèves de notre échantillon progressent entre la PI et la PF, 10,7% ne progressent pas et 7% perdent un, voire deux points. Comme le montre le tableau ci-dessous, la progression des élèves AD et SD est visible et demeure parallèle. Chaque groupe progresse de façon significative, mais en gardant une différence de score similaire. La séquence travaillée porte donc ses fruits quant à la microplanification de façon significative pour les deux groupes d'élèves (Test non paramétrique de Wilcoxon pour les élèves AD : $Z = -3,203$, $p = 0,000$; pour les élèves SD : $Z = 2,683$, $p = 0,006$).

Figure 25 : Progression des moyennes des élèves AD-SD (micro-planification)

Si nous observons plus particulièrement la progression de chaque groupe, nous pouvons constater que celle-ci est légèrement plus homogène et plus importante dans le groupe AD. Néanmoins, cette différence n'est pas significative au niveau statistique (Test non paramétrique de Mann-Whitney, $U = 93,0$, $p = 0,829$).

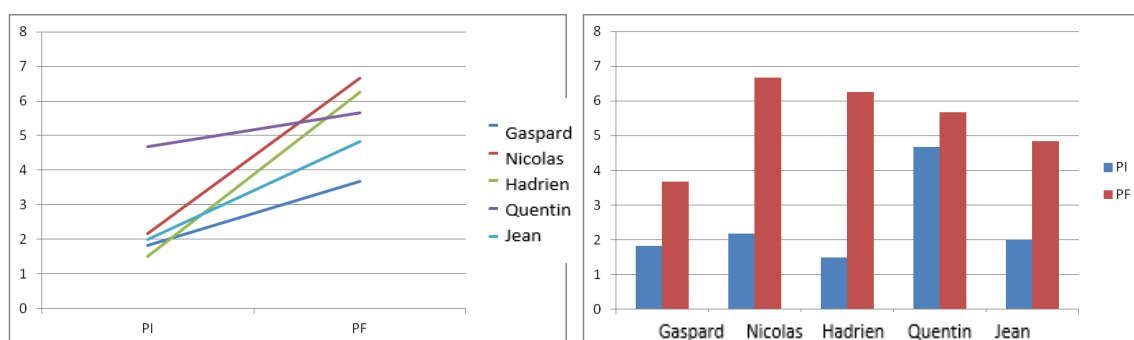
En observant la répartition de la progression des élèves autour des médianes, on constate que les élèves SD ont plus de différences interindividuelles sur le plan de la progression. Ceci est probablement dû aux scores relativement élevés qu'ils ont obtenus lors de la PI. Ces mêmes élèves proposent parfois beaucoup plus d'arguments (valeur extrême : progression de 7 points) en rédigeant des textes plus longs et plus fournis en termes d'arguments. Ils ne s'arrêtent pas au « minima » demandés selon la grille d'évaluation des enseignants (3 arguments).

Figure 26 : Médianes de progression des élèves AD-SD (micro-planification)

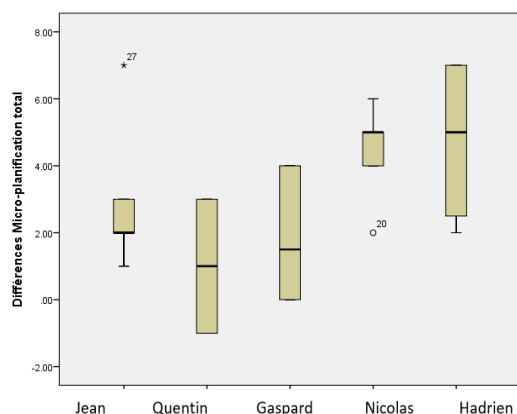
S'agissant des différences de progression entre les classes, les moyennes de progression se répartissent selon le schéma ci-dessous et présentent trois cas de figure. Le premier cas, celui

de la classe de Quentin, présente déjà en PI un score intéressant. Les élèves proposent des arguments et parfois des conclusions. Cette classe progresse, mais, étant donné les qualités de départ des textes, la droite de progression n'est pas très penchée. Le deuxième cas qui regroupe les classes de Nicolas et Hadrien présente des droites très obliques (progression importante) avec la caractéristique de partir de scores faibles en PI pour atteindre des scores importants en PF (plus que la moyenne générale de progression). Et, pour finir, la troisième catégorie, les classes de Gaspard et Jean, démarre avec un score faible en PI et progresse moins, mais tout de même de façon significative et plus importante que la classe de Quentin. Les différences de progression entre les classes sont par ailleurs significatives : χ^2 (ddl = 4) = 10,166, $p = 0,028$.

Figure 27 : Progression des moyennes des cinq classes (micro-planification)



Les médianes de progression permettent de voir la répartition des élèves dans chaque classe. En effet, les quartiles ainsi que les valeurs extrêmes représentent des différences interindividuelles qui diffèrent d'une classe à l'autre. Alors que deux classes semblent relativement homogènes à l'exception des valeurs extrêmes (Jean et Nicolas), les trois autres classes (Hadrien, Quentin et Gaspard) présentent des résultats plus disparates. Le test de Kruskal-Wallis fournit les rangs moyens en termes de progression. Ces résultats confirment les progressions des moyennes enregistrées ci-dessus, c'est à dire Nicolas et Hadrien en tête de progression suivis par les classes de Jean, Gaspard et pour finir Quentin (ce dernier ayant présenté les meilleurs scores en PI).

Figure 28 : Médianes de progression des différentes classes (micro-planification)

Classes	N	Rang moyen
Jean	6	13,83
Quentin	6	8,17
Gaspard	6	11,33
Nicolas	6	20,83
Hadrien	4	20,25
Total	28	

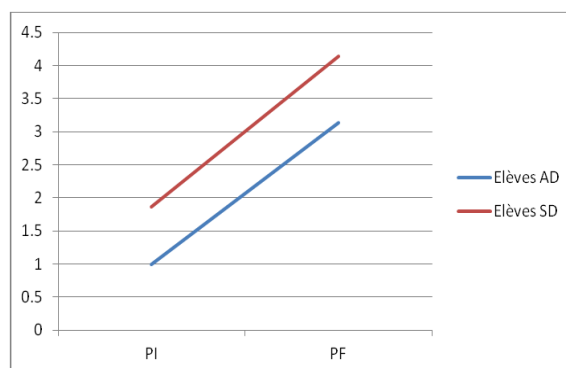
a. Les arguments en particulier

Si nous laissons de côté la conclusion des textes et que nous nous intéressons plus particulièrement aux arguments produits (le nombre d'arguments, leur étayage, leur contextualisation et leur hiérarchisation), plusieurs résultats peuvent être avancés. Rappelons que pour effectuer ces analyses statistiques, nous n'avons comptabilisé qu'un maximum de 3 arguments. Le fait de mettre un seuil de comptabilisation aplatit quelque peu les résultats, mais a le mérite de mettre tous les élèves et toutes les classes face à un seuil minimum tel que présent dans les grilles d'évaluation des enseignants. Tout d'abord, les progressions sont significatives du point de vue général ; l'ensemble des élèves progresse entre les deux moments de production (Test de Wilcoxon : $Z = -3,169$, $p = 0,000$). Les deux groupes d'élèves (AD, SD) pris séparément progressent aussi de manière significative (Test de Wilcoxon pour les élèves AD : $Z = -2,848$, $p = 0,002$; pour les élèves SD : $Z = -2,326$, $p = 0,021$). Néanmoins, la différence de progression entre les deux groupes d'élèves n'est pas significative (Test non-paramétrique de Mann-Whitney, $U = 92,0$, $p = 0,795$). La séquence a donc porté ses fruits de façon similaire pour les deux groupes d'élèves. La séquence ne permet pas aux élèves AD de « combler » la différence de score qui les distance des élèves SD. Le même phénomène se retrouve entre les différentes classes : chaque classe progresse, mais la différence de progression n'est pas significative (Test de Kruskal-Wallis : χ^2 (ddl = 4) = 6,531, $p = 0,155$).

Nous désirons nous arrêter un peu plus longuement sur le nombre d'arguments produits par les élèves et ce, cette fois, en comptabilisant tous les arguments présents dans les textes, sans

limite de dénombrement. Il s'avère que l'ensemble des élèves de notre échantillon progresse de façon significative entre les deux moments de production (Test de signe : $p = 0,004$). Ceci nous amène tout d'abord à repérer le nombre d'arguments par groupe d'élèves puis par classes.

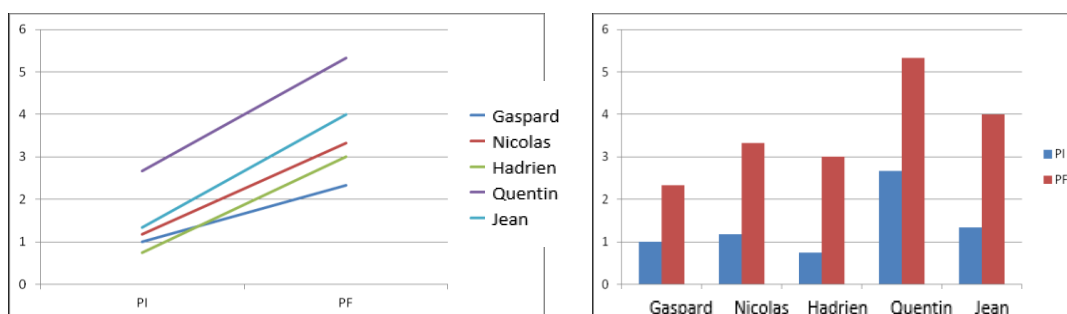
Figure 29 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (nombre d'arguments)



En observant la moyenne de progression des arguments entre PI et PF, les droites de progression sont parallèles. Chaque groupe propose plus d'arguments, mais la différence entre les deux groupes demeure malgré le temps d'enseignement. Par ailleurs, la différence de progression entre les deux groupes n'est pas significative (χ^2 (ddl = 6) = 5,143, $p = 0,599$).

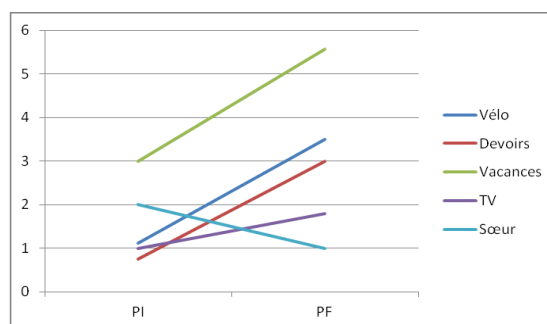
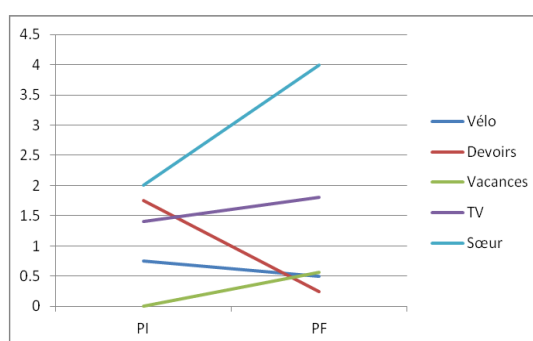
S'agissant de la progression des différentes classes (tableaux ci-dessous), même en partant de scores différents en début de séquence, les moyennes de progression sont, à peu de chose près, parallèles. Seule la classe de Gaspard présente une progression légèrement plus faible, ce qui est représenté par une droite légèrement moins inclinée. Les différences de progression entre les cinq classes ne sont pas significatives (χ^2 (ddl = 24) = 27,306, $p = 0,302$).

Figure 30 : Évolution des moyennes des cinq classes (nombre d'arguments)



Une classe se distancie des autres par rapport au nombre d'arguments. Il s'agit de la classe de Quentin. En PI déjà, les élèves de cette classe proposent une moyenne de 2,67 arguments. En fin de séquence, les élèves rédigent une moyenne de 5,33 arguments par texte alors que les autres classes gravitent autour d'une moyenne de 3 (2,33 à 4 arguments). Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces différences. S'agissant de la moyenne de la PI : si un travail spécifique sur l'argumentation (définition, génération d'arguments sur différentes controverses) est effectué, le nombre d'arguments est déjà intéressant en PI. S'agissant de la moyenne de la PF : les exigences figurant dans la grille d'évaluation ont une influence sur la génération du nombre d'arguments. Si l'enseignant mentionne « présence de trois arguments » ou « arguments : 3 points », les élèves se cantonnent à la rédaction de trois arguments. Si non, ils en proposent facilement plus.

Les lettres sources étant différentes, il est important d'identifier leur éventuel impact sur la génération d'arguments dans les RCL. En effet, comme il a été avancé dans la méthodologie, les lettres sources choisies ne nécessitent pas toutes une formulation d'arguments. Il est donc intéressant de corrélérer la comptabilisation des arguments avec les lettres sources. Nous osons des comparaisons même avec le petit échantillon analysé. Il faut savoir que nos données ne sont pas équivalentes en termes de nombre d'élèves pour chaque lettre source. Dans le schéma ci-dessous, la moyenne du nombre d'arguments est visible et apparaît comme différente pour chaque lettre source. En effet, la lettre source au sujet des vacances suscite plus d'arguments déjà en PI. Elle se termine par ces propos « j'aimerais que tous ceux qui lisent ce journal m'écrivent pour me dire si j'ai raison ou pas de ne pas vouloir aller en colonie de vacances. ». Cette même lettre source ne suscite aucun conseil en PI. Par contre, la lettre qui reçoit le plus de conseils repose sur la controverse « aller vivre ailleurs à cause des bagarres avec la sœur » et se termine par les propos « Moi, j'ai envie d'aller vivre ailleurs. Pensez-vous que j'ai raison ? J'attends vos réponses. ». Les différences de nombre d'arguments occasionnées par les lettres sources sont significatives (χ^2 (ddl = 30) = 50,986, $p = 0,010$).

Figure 31 : Evolution des moyennes selon les lettres sources utilisées (nombre d'arguments)

Figure 32 : Evolution des moyennes selon les lettres sources utilisées (nombre de conseils)


Comme mentionné ci-dessous, les différences sont significatives, mais, malgré tout, il est difficile de faire de réelles comparaisons vu le nombre restreint d'élèves et leur répartition diversifiée par lettre source. Néanmoins, nous constatons que lors de la rédaction de la PI, le nombre d'arguments et de conseils est le même si nous considérons l'ensemble des textes (40 conseils et 40 arguments, soit une moyenne de 1,43 par élève). Par contre, lors de la rédaction de la PF, les arguments triplent pour atteindre la somme totale de 102 arguments (soit une moyenne de 3,64) et les conseils diminuent : 34 conseils en tout, soit une moyenne de 1,21. Ces effets sont occasionnés par la séquence qui insiste particulièrement sur la génération d'arguments à travers le travail des modules. De plus, les différents outils proposés (aide-mémoire ou grilles d'évaluation présentées aux élèves) signalent tous une évaluation des arguments dans le texte final.

En conclusion, nous formulons au sujet de la microplanification plusieurs constats qui soulèvent un certain nombre d'hypothèses à vérifier dans les chapitres suivants. Toutes les classes progressent sur le plan de la micro-planification et, plus particulièrement, quant à la génération d'arguments. Par ailleurs, le nombre de conseils tend à diminuer. Nous pouvons voir ici un effet de la séquence didactique et de ses modules sur l'argumentation qui

permettent un travail particulier et l'imprégnation par contact étroit avec des arguments figurant dans les RCL lues durant toute la séquence. Les différences entre les deux groupes d'élèves AD et SD demeurent à peu de chose près les mêmes. La séquence permet aux élèves faibles de progresser, mais elle ne leur permet pas de rattraper les élèves considérés comme SD. Ainsi, les progrès sont significatifs, mais leur différence ne l'est pas. S'agissant des cinq classes, nous constatons qu'elles progressent toutes. Deux, parfois trois classes se détachent quelque peu des autres avec des progressions plus importantes. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer ce phénomène :

- Plus l'enseignant est explicite et a recours à un langage élaboré pour bien définir la notion d'argument, plus les élèves arrivent à générer des arguments.
- Le travail commun sur une même controverse permet une imprégnation des objectifs par la lecture des textes, mais surtout des observations, des explicitations et des feedback de la part de l'enseignant qui donnent la possibilité aux élèves d'apprendre en étant guidés. Au contraire, en travaillant de façon simultanée sur plusieurs controverses (plusieurs groupes dans la classe), l'enseignant ne peut faciliter que difficilement une réflexion sur les arguments et leur construction.
- La grille d'évaluation donne des pistes pour la production finale des élèves. Plus elle est exemplifiée et travaillée avec les élèves, plus elle portera ses fruits au moment de la rédaction et de la relecture individuelle.
- La thématique des lettres sources a son importance dans la production d'arguments. Si des conseils sont demandés, l'élève produira moins d'arguments (voir Chapitre V pour une analyse des lettres).

Ces hypothèses conduisent à la question de savoir si le moment de préparation avant la production finale est plutôt de l'ordre d'une véritable réflexion générique ou d'un simple bachotage (production d'arguments avec la possibilité de les mémoriser afin de les reproduire dans la PF).

4.4 Textualisation

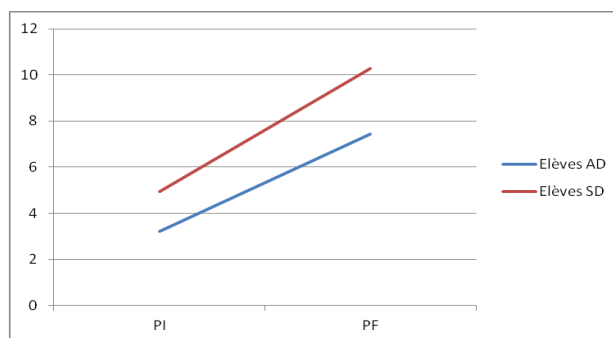
Dans la grille d'évaluation comprenant 50 points, la textualisation en recouvre 13. Six points sont attribués aux organisateurs, trois au nombre de paragraphes et 4 aux modalisations et aux prises en charge énonciatives. En regardant tout d'abord les totaux obtenus, nous pouvons observer que les élèves progressent entre la PI et la PF de façon significative (Test de Wilcoxon : $Z = -4,520$, $p = 0,000$). Le nombre de mots par texte augmente (PI : Moyenne = 50,8 mots, Médiane = 50,5 mots ; PF : Moyenne = 87,36 mots, Médiane = 77 mots). Par ailleurs, les textes se structurent également en paragraphes distincts (PI : Moyenne = 1,035 paragraphe, Médiane = 1 ; PF : Moyenne = 3,79, Médiane = 4,5 paragraphes). La structure des textes est en partie assurée par l'énumération des arguments rythmée par l'usage d'organiseurs logico-argumentatifs organisés en chaînes. La conclusion se démarque également du reste du texte tout comme la prise de position initiale et la contextualisation.

S'agissant des deux groupes d'élèves qui nous intéressent, nous remarquons que chaque groupe progresse de façon significative (Test de Wilcoxon : élèves AD, $Z = -2,997$, $p = 0,001$; élèves SD, $Z = -3,308$, $p = 0,000$). Par contre, la différence de progression entre les deux groupes concernés n'est pas significative.

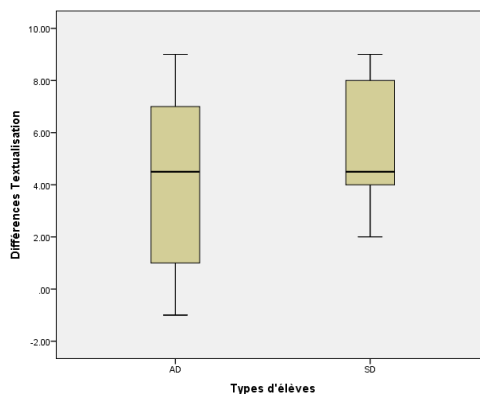
Tableau 35 : Moyennes, médianes et rangs (textualisation)

Els	PI		PF		Rang moy	Somme des rangs	Test de Mann-Whitney (U)		Z
	M	Mdn	M	Mdn			Valeur	Signification	
SD	3,21	3	7,43	8	13,18	184,5	79,500	0,405	-0,858
AD	4,93	5	10,28	11	15,82	221,5			

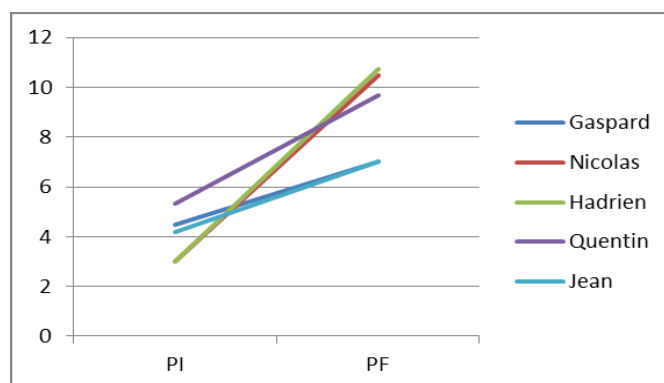
En regardant les moyennes de scores obtenus lors des deux temps de production, les élèves AD présentent une moyenne de 3,21 en PI pour progresser de 4,22 points et atteindre la moyenne de 7,43 en PF. Les élèves SD, quant à eux, présentent une moyenne plus importante au départ (4,93), progressent de 5,35 et arrivent à une moyenne de 10,28 en PF. Nous constatons ainsi que l'écart entre les deux groupes d'élèves semble augmenter, mais qu'il n'en est pas pour autant significatif.

Figure 33 : Evolution des moyennes des élèves (textualisation)

Le tableau représentant les médianes de progression présente des médianes quasiment semblables. Les différences résident dans les quartiles et les valeurs extrêmes. Ainsi, même si le travail de la séquence profite de façon similaire à une grande partie des deux groupes d'élèves, un quart des élèves AD ne tire pas les bénéfices attendus par la réalisation de la séquence.

Figure 34 : Médianes de progression des élèves AD-SD (textualisation)

En regardant plus particulièrement les moyennes des cinq classes de notre échantillon, les différences entre les classes augmentent en fin de séquence. La configuration déjà observée précédemment se répète. En effet, les élèves de Quentin présentent, en PI, une moyenne plus importante que les élèves des autres classes. Dans les classes de Jean et de Gaspard, les progrès sont les plus faibles alors que dans les classes de Nicolas et d'Hadrien, tout en partant des moyennes les plus basses, les élèves présentent les plus hautes moyennes lors de la PF. Les différences de progression entre les classes sont significatives avec le test de Kruskal-Wallis : $\chi^2 (ddl = 4) = 18,820, p = 0,000$.

Figure 35 : Évolution des moyennes par classes (textualisation)

Le test de Kruskal-Wallis donne les rangs de progression de chaque classe et corrobore les observations des moyennes effectuées ci-dessus.

Tableau 36 : Rangs des cinq classes (textualisation)

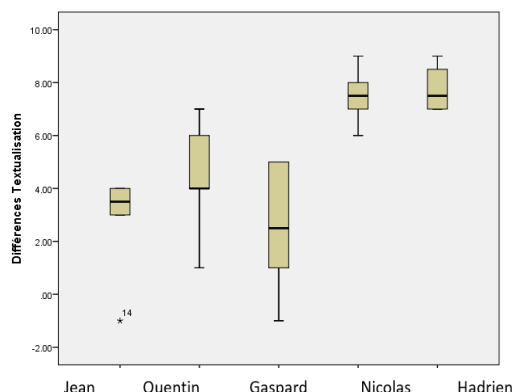
Classes	N	Rang moyen
Jean	6	8,33
Quentin	6	12,75
Gaspard	6	8,00
Nicolas	6	22,83
Hadrien	4	23,63
Total	28	

Ce test montre trois groupes à progressions distinctes. Le premier composé des classes d'Hadrien et Nicolas progresse le plus. Le deuxième correspond à la classe de Quentin et progresse de façon similaire à la moyenne de progression. Pour finir, le troisième groupe composé des classes de Jean et de Gaspard présente les rangs de progression les plus faibles.

Ces rangs peuvent être complétés par une vue sur les médianes de progression des élèves des cinq classes et la répartition des individus autour de chacune d'entre elles. Les deux classes du premier groupe (Hadrien et Nicolas) sont très compactes sur le plan de leur progression. Tous les élèves ont progressé de manière similaire et importante. S'agissant des autres classes, les différences ne sont pas aussi évidentes que d'après le calcul des rangs. En effet, les élèves de la classe de Jean sont très groupés autour de la médiane de progression de la classe. Un élève faible perturbe l'ensemble en présentant une valeur extrême négative. La

classe de Quentin présente la médiane la plus élevée des trois, mais les quartiles sont relativement larges autour d'elle. Il en va de même pour la classe de Gaspard.

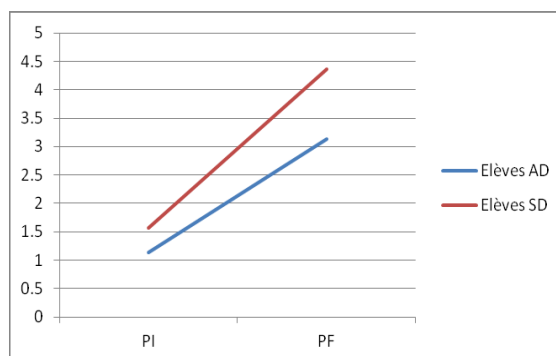
Figure 36 : Médianes de progression des cinq classes (textualisation)



Encore une fois, les mêmes hypothèses peuvent être invoquées pour expliquer ces différences de progression entre les cinq classes. Elles seront discutées plus loin. Ajoutons encore le fait que les groupes d'élèves semblent différents dans leur progression. Il s'avère que pour la majorité des dimensions analysées, les classes d'Hadrien, de Nicolas et de Jean semblent avoir une population à progression plus homogène que les classes de Quentin et de Gaspard.

a. Organismes

Les organisateurs logico-argumentatifs représentent un point central de la séquence didactique de la RCL. Il est donc logique que nous nous y intéressions de plus près. Les progrès de l'ensemble des élèves sont significatifs (Test non-paramétrique de Wilcoxon : $Z = -4,520$, $p = 0,000$). Dans l'enregistrement des moyennes obtenues, nous constatons que la différence entre élèves AD et SD se creuse. La séquence didactique profite plus aux élèves qualifiés comme SD par leur enseignant.

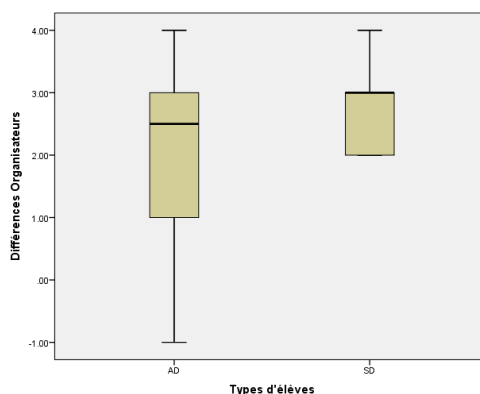
Figure 37 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (organisateurs)

Les progressions enregistrées sont significatives pour les deux groupes d'élèves : élèves AD progression significative avec le test non-paramétrique de Wilcoxon : $Z = -2,926$, $p = 0,002$; pour les élèves SD : $Z = -3,407$, $p = 0,000$. Par contre, la différence de progression des deux groupes ne peut être qualifiée de significative. En effet, comme le montre le schéma ci-dessous par les boîtes à moustaches, les médianes de progression sont quasiment identiques.

Tableau 37 : Moyennes et médianes de progression (organisateurs)

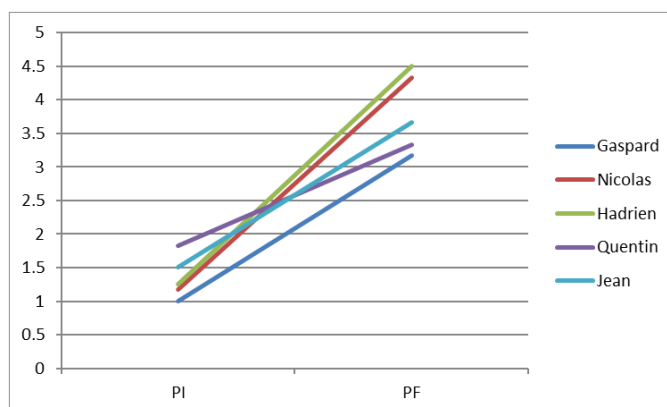
Els	PI		PF		Rang moy	Somme des rangs	Test de Mann-Whitney (U)		Z
	M	Mdn	M	Mdn			Valeur	Signification	
SD	1,142	1	3,142	3,5	12,89	180,5	75,000	0,282	-1,116
AD	1,571	2	4,357	4	16,11	225,5			

Seuls les quartiles et les valeurs extrêmes diffèrent. L'échantillon d'élèves qualifiés comme AD apparait comme très disparate au niveau de la progression dans l'usage des organisateurs.

Figure 38 : Médianes de progression des élèves AD-SD (organisateurs)

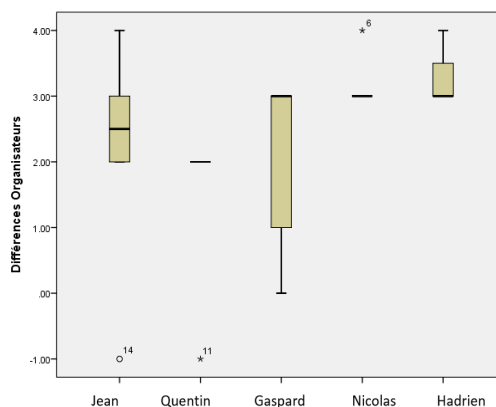
En comparant les moyennes des différentes classes de notre échantillon, nous constatons des moyennes relativement groupées en PI. Elles ont tendance à se diversifier en PF. A nouveau, les classes d'Hadrien et Nicolas sont en tête de progression avec des droites très obliques, suivies de Jean, Quentin et Gaspard avec des droites moins penchées.

Figure 39 : Evolution des moyennes des cinq classes (organisateurs)



Les différences de progression des classes sont significatives par le test de Kruskal-Wallis : $\chi^2 (ddl = 4) = 11,739$, $p = 0,010$. Ces différences inter classes, schématisées ci-dessous, présentent des répartitions variées et particulières.

Figure 40 : Médianes de progression des cinq classes (organisateurs)

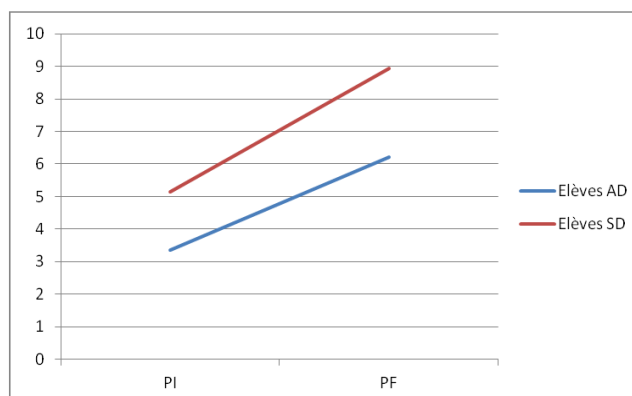


Les élèves de deux classes se confondent avec la médiane de leur groupe (à l'exception d'une valeur extrême chacun). Ce résultat est à l'opposé de la classe de Gaspard qui présente les plus grandes différences inter individuelles. Remarquons pour finir que la médiane de progression est la même pour trois classes : Hadrien, Nicolas et Gaspard. Alors que les élèves de la classe de Gaspard présentent régulièrement des progressions en dessous de la moyenne, cette fois, la médiane de progression est relativement élevée. Les élèves de la classe ont

pourtant des différences inter individuelles importantes. La classe de Gaspard présente l'écart-type le plus important.

En regardant plus précisément les différents organisateurs dans la grille semi-qualitative, plusieurs constats peuvent être faits. Tout d'abord, le dénombrement des organisateurs comptabilisés laisse voir une progression importante dans les moyennes des deux groupes d'élèves.

Figure 41 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (organiseurs)



A l'intérieur de ce dénombrement, l'augmentation de la présence de chaînes énumératives est à mentionner. En effet, alors que seuls trois élèves en suggèrent une en PI (utilisation de l'archi-connecteur « et » en guise de chaîne énumérative dans le texte d'un élève AD et de deux SD), ils sont 31 à en utiliser en PF (13 élèves AD et 18 élèves SD). Ces chaînes sont variables et sont la preuve d'un réel impact de la séquence d'enseignement. La succession de l'archi-connecteur « et » laisse place à des chaînes telles que « *premièrement, deuxièmement, troisièmement* », « *tout d'abord, ensuite, pour terminer* », « *d'une part, d'autre part, ensuite* » ou « *en premier lieu, en deuxième lieu, pour finir* ». Ces différentes chaînes sont, pour la grande majorité d'entre elles, correctement utilisées.

Le fait de rédiger les arguments de façon plus structurée par des énumératifs organisés en chaînes n'a pas de grande répercussion sur l'usage des autres organisateurs. L'usage de ces derniers demeure au service de l'étayage et de la contextualisation des arguments. Signalons que le « *si* » hypothétique se retrouve dans 17 PI et son nombre tend à diminuer dans les PF (14 textes en font mention). S'agissant des organisateurs de causalité, aucune modification

n'est enregistrée (12 occurrences en PI et en PF). Les organisateurs de conséquence restent relativement peu nombreux (dans 5 textes en PI et dans 3 en PF). Par contre, un réel impact de la séquence se retrouve dans l'usage des organisateurs conclusifs. Lors de la rédaction de la PI, les élèves ont recours uniquement à des organisateurs conclusifs que nous avons qualifiés comme erronés car issus principalement de l'oral « *alors* », « *c'est bon* », « *donc* ». Lors de la PF, des organisateurs conclusifs sont introduits correctement dans 16 textes (« *pour conclure*, « *en conclusion*, *pour terminer*, *c'est pourquoi* »). Onze élèves présentent encore des textes avec une conclusion précédée d'un organisateur particulier.

Tableau 38 : Nombre de textes faisant usage des différents organisateurs en PI-PF

	PI	PF
de causalité	12	12
d'opposition	12	13
de conséquence	5	3
conclusifs corrects	0	16
conclusifs « erronés »	10	11

Au vu de ces résultats, il convient de regarder plus particulièrement à qui profite le travail sur les organisateurs conclusifs. Alors que personne n'a recours à un organisateur conclusif comme c'est l'usage dans une RCL, 9 élèves AD en font usage en PF pour 7 élèves SD. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées : les élèves AD ont-ils reçu une attention particulière lors de l'enseignement du module sur la conclusion ? Ont-ils mieux suivi les grilles d'évaluation qui mentionnent la rédaction d'une conclusion avec des exemples à la clé ? Etant donné la taille de notre échantillon, il est difficile de conclure avec certitude quant à cette progression.

Deux autres points sont importants dans la textualisation : la présence et la diversification des modalisations ainsi que la prise en charge énonciative et sa diversification.

S'agissant des modalisations, ici aussi la progression est significative avec le test de signes ($p = 0,008$) malgré le fait que les élèves ont déjà recours aux modélisations dans leurs PI (60,7% des élèves en PI pour un peu moins de 90% des élèves en PF). Une utilisation plus soutenue en PF des auxiliaires de mode « *devoir*, *falloir*, *pouvoir*, *vouloir* », des adverbes de mode « *vraiment*, *certainement*, *honnêtement*, *sûrement*, *franchement* », des expressions telles que « *il est évident que...*, *il est clair que...*, *il me semble que...* » et, pour finir, des prises en

charge modalisantes « j'espère que, je souhaite que, essaye de lui faire plaisir » est à mentionner.

Pour l'usage des modalisations d'un groupe d'élèves à l'autre, il s'avère que les progressions sont similaires et que la différence entre élèves AD et SD n'est pas significative sur la base du χ^2 de Pearson ($ddl = 1$) = 0,70, $p = 0,678$.

S'agissant de la diversification des modalisations, l'ensemble des élèves progresse également de façon significative (Test de signes : $p = 0,021$). Les pourcentages s'inversent. En effet, alors qu'ils étaient plus de 60% à utiliser toujours le même type de modalisations lors de la rédaction de leur PI, ils sont plus de 67% à diversifier les modalisations au moment de la rédaction de leur PF. Il n'y a pas de différences significatives dans la progression entre les deux groupes d'élèves AD et SD : χ^2 de Pearson ($ddl = 2$) = 1,111, $p = 1,0$.

En ce qui concerne les marques de prise en charge énonciative (MPCE), nous avons d'abord considéré les marques travaillées dans le cadre de la séquence d'enseignement, c'est-à-dire, les « expressions de prise en charge des opinions exprimées pour donner son avis et le défendre ». Les expressions repérées sont celles qui ont été travaillées dans le module correspondant. En ce sens, une marge de variation des expressions utilisées est observable. De manière générale, on peut dire qu'il y a une tendance à employer plus de MPCE dans les PF.

Les progrès sont significatifs : test de signes $p = 0,004$. En effet, alors qu'une majorité d'élèves ne prenait pas en charge son texte (50%) dans la PI, ils sont plus de 80% à le faire en PF. Le tableau ci-dessous illustre la moyenne de fréquence de MPCE pour les productions initiales et finales :

Tableau 39 : Statistiques de groupe pour les marques de prise en charge énonciative

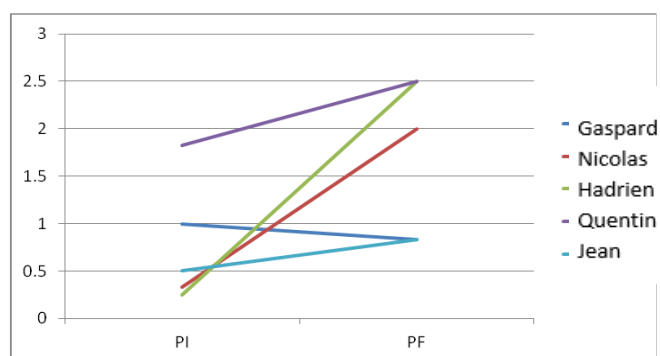
PI - PF	N	Moyenne	Écart type	Moyenne erreur standard
Initiale	28	0,82	1,156	0,219
Finale	28	1,68	1,124	0,212

Dans la PF, nous pouvons constater que la fréquence d'apparition des MPCE double et la différence est significative. Les traces énonciatives sont plus nombreuses pour la majorité des élèves. Seize d'entre eux progressent et 9 utilisent le même nombre de prise en charge énonciatives dans leur PF. Seuls trois élèves réduisent leurs prises en charge lors de la rédaction de la PF. Ainsi, la moyenne des occurrences de prises en charges énonciatives passe de 0,82 en PI à 1,68 en PF. Par ailleurs, il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes d'élèves AD et SD : χ^2 (ddl = 6) = 4,286, $p = 0,846$.

Sur le plan de la diversification des prises en charge énonciatives entre PI et PF, on remarque que l'ensemble des élèves progresse de façon significative (Test des signes : $p = 0,039$). Lors de la rédaction de la PI, seuls 21,4% des élèves diversifient leurs prises en charge énonciatives. Ils sont 50% à le faire lors de la PF. Par contre, il n'y a cependant pas de différences significatives dans la progression de nos deux groupes d'élèves AD et SD : χ^2 (ddl = 2) = 0,650, $p = 0,838$. Les progressions sont similaires mais décalées.

Dans leurs productions, tous les élèves confondus ne répètent pas les mêmes expressions. Ils étoffent l'usage des MPCE tout en les variant. Les données montrent une fois de plus que l'intervention a eu un effet sur les productions.

Par contre, les élèves des cinq différentes classes progressent, eux, de façon significativement différente : χ^2 (ddl = 8) = 17,850, $p = 0,022$. Le schéma 29 ci-dessous présente l'évolution des moyennes du nombre de prises en charge énonciatives dans les différentes classes. Nous pouvons constater que les progressions sont différentes. La classe d'Hadrien est la plus faible au départ et progresse le plus pour rejoindre la moyenne de la classe de Quentin. Les élèves de Nicolas progressent également de façon importante. Les deux classes les plus faibles sont la classe de Jean qui progresse un peu et la classe de Gaspard qui présente une moyenne plus basse après la séquence d'enseignement.

Figure 42 : Évolution des moyennes des cinq classes (dénombrement des MPCE)

Ainsi, même si l'intervention dans chaque classe s'est basée sur les mêmes moyens d'enseignement, les enseignants ont travaillé la séquence de manière différente. En ce sens, il semble important de considérer les valeurs de chaque groupe. Le tableau ci-dessous illustre les moyennes par classe pour la production initiale et finale.

Tableau 40 : Moyennes par classes (MPCE)

PI - PF	Classe	Moyenne	N	Écart type
Initiale	Gaspard	1,00	6	0,894
	Nicolas	0,33	6	0,516
	Hadrien	0,25	4	0,500
	Quentin	1,83	6	1,835
	Jean	0,50	6	0,837
	Total	0,82	28	1,156
Finale	Gaspard	0,83	6	0,753
	Nicolas	2,00	6	1,095
	Hadrien	2,50	4	0,577
	Quentin	2,50	6	0,548
	Jean	0,83	6	1,169
	Total	1,68	28	1,124

Le tableau montre qu'il y a une augmentation dans quatre classes sur cinq (Nicolas, Hadrien, Quentin et Jean). Dans le cas de Gaspard, il y a une réduction des MPCE dans les productions finales des élèves, mais cette réduction est minimale. Par ailleurs, les réductions ne sont pas toujours négatives. Bien au contraire, dans certaines productions qui présentent une réduction d'occurrences, on observe une amélioration par rapport aux premiers textes. Ils mettent en évidence une meilleure sélection et une meilleure organisation de l'information. Prenons par exemple le texte d'une élève de la classe de Quentin. Le texte passe de cinq marques dans la PI à trois dans la PF. La production initiale relève de la planification « pas à pas », et les opinions de l'élève se superposent parfois (« moi je m'appelle, je te dis, je te dirais... »). Dans la

deuxième production, par contre, chaque marque de prises en charge est associée à un paragraphe et à un bloc d'informations clairement définies. Il faut considérer aussi le fait que la PF, dans le cas de cette classe, se base sur une lettre source différente. Le thème pourrait aussi avoir une incidence dans la prise de position de l'élève.

5. Dimensions transversales

Dans notre grille d'analyse comprenant 50 points, nous avons laissé de côté jusqu'à présent les dimensions transversales (10 points), car elles ne faisaient pas partie des dimensions liées au genre de texte particulier. Par ailleurs, elles ne sont pas explicitement traitées dans la séquence didactique. Une analyse de ces résultats mérite tout de même un examen. Tout d'abord, il est important de souligner que l'ensemble des élèves progresse de façon significative (Test de signes : $p = 0,001$). Ceci est probablement dû au caractère évaluatif de la PF. En effet, les enseignants ont l'habitude de noter les PF contrairement aux PI qui revêtent des utilités différentes selon les enseignants (*« pour voir ce que les élèves sont capables de faire », « parce qu'on nous demande d'en faire une », « ils écrivent comme ils pensent », ...*). La comparaison entre élèves AD et SD nous permet, sans surprise, de constater que les élèves SD parviennent à faire appel à une syntaxe et à une orthographe plus correctes surtout en PF. Les deux groupes progressent de façon significative (Test de Wilcoxon pour les élèves AD : $Z = -2,913$, $p = 0,002$, pour les élèves SD : $Z = -3,118$, $p = 0,000$). Comme le laissent suggérer les moyennes et les médianes, l'écart entre les deux groupes d'élèves se creuse en fin de séquence.

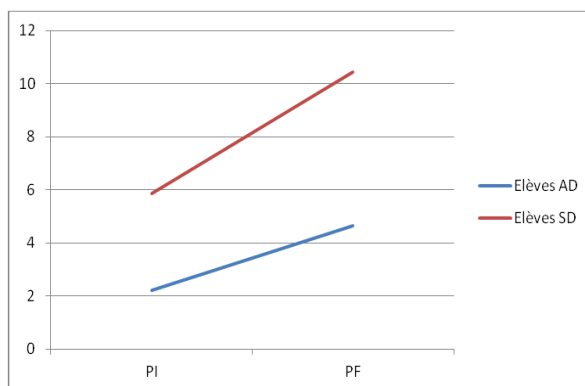
Tableau 41 : Moyennes et médianes des élèves AD-SD (dimensions transversales)

Els	PI		PF		Rang moy	Somme des rangs	Test de Mann-Whitney (U)		Z
	M	Mdn	M	Mdn			Valeur	Signification	
AD	2,21	1	4,64	4,5	10,82	151,5	46,500	0,015	-2,392
SD	5,85	6,5	10,42	11	18,18	254,5			

Cela nous laisse à penser que les élèves SD, si on leur demande de faire attention à l'orthographe et la syntaxe, arrivent mieux à répondre à l'exigence scolaire. Ces élèves ont certainement plus conscience de l'enjeu du « bien écrit » sur leur note finale. Ils ont

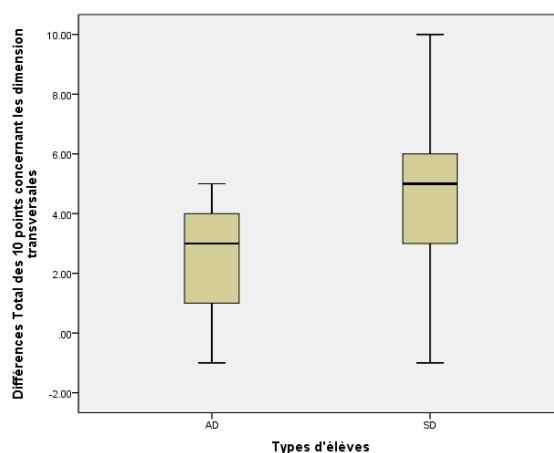
probablement aussi moins de charges cognitives pour prendre en considération l'orthographe et la syntaxe dans leur texte tout en respectant les différentes dimensions du genre de texte travaillé.

Figure 43 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (dimensions transversales)



Un regard sur les médianes de progression présente également une vue sur les compétences des élèves et les différences interindividuelles des deux groupes. La différence de progression entre les deux groupes est significative comme le signale le tableau supra (Test non paramétrique de Mann-Whitney : $U = 46,5$, $p = 0,015$). Les élèves SD progressent certes plus, mais les écarts entre élèves sont doublés par rapport aux élèves AD. Ces derniers sont plus groupés autour de la médiane de progression.

Figure 44 : Médianes de progression des élèves AD-SD (dimensions transversales)

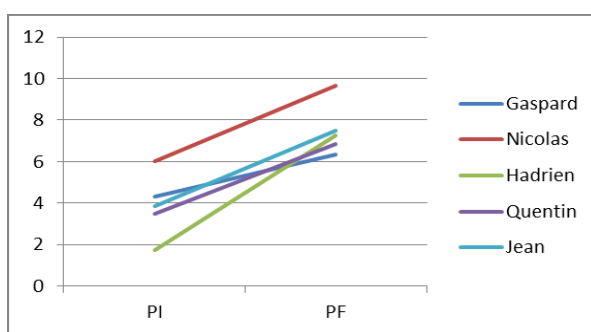


Ces résultats démontrent la présence d'une plus grande diversité de capacités orthographiques et syntaxiques dans le groupe d'élèves SD. Le groupe AD est plus homogène dans sa maîtrise du code linguistique. Il est probable que les élèves SD sont plus aptes à trouver des

ressources pour « écrire juste » (mémoire des règles, recherche dans les documents de référence, etc.). En effet, leur médiane de progression est plus élevée.

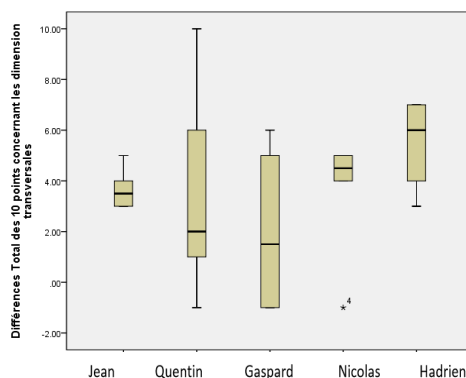
En observant les différentes classes, les résultats montrent que lors de la PF chaque groupe obtient des moyennes de scores plus élevées. Les élèves de chaque classe ont pris garde de soigner leur orthographe et leur syntaxe. Les classes sont groupées au niveau de leurs résultats finaux. Seule la classe de Nicolas se distingue par une moyenne plus élevée. Ces élèves, vu leur bonne moyenne de départ, ont probablement une vigilance ou des capacités orthographiques et syntaxiques plus importantes.

Figure 45 : Évolution des moyennes pour les cinq classes (dimensions transversales)



Même si les différences de progression entre les cinq classes ne sont pas significatives (x^2 (ddl = 4) = 4,242, $p = 0,387$), les dispersions autour des médianes montrent que certains groupes sont beaucoup plus homogènes que d'autres. Ce résultat corrobore les observations effectuées quant aux progrès relatifs aux différentes dimensions textuelles. En effet, trois classes semblent très homogènes (classes d'Hadrien, Nicolas et Jean). Les classes de Quentin et Gaspard ont par contre des groupes d'élèves aux capacités scripturales très différentes.

Figure 46 : Médianes de progression pour les cinq classes (dimensions transversales)



Le regard porté sur les dimensions transversales indique des progressions significatives tant au niveau de l'ensemble des élèves des deux groupes pris séparément que de la différence de progression entre élèves AD et SD sur le plan des capacités de prise en compte de l'orthographe et de la syntaxe lors de la rédaction d'un texte. C'est la seule dimension qui présente une différence de progression entre nos deux groupes. Il semble beaucoup plus aisé pour des élèves SD de prendre en charge la syntaxe et l'orthographe lors d'une production écrite même si, dans le groupe des élèves SD, les différences interindividuelles sont plus importantes. Par contre, les cinq classes ne présentent pas de différences significatives. La vigilance orthographique et syntaxique est similaire dans les cinq classes. Il n'y a donc pas d'« effet classe » dans ce domaine. Par ailleurs, cela met probablement à jour des fonctionnements similaires quant à l'exigence orthographique et syntaxique lors d'une PF. Nous pourrions regarder plus précisément cet élément lors de l'analyse des grilles d'évaluation présentées aux élèves pour la PF.

6. Synthèse des principaux résultats et hypothèses quant aux progressions

Le tableau suivant (Tableau 42, pp. 207 et 208) résume les principaux résultats de notre recherche. Tous les résultats convergent pour mettre en évidence les avantages de la séquence didactique choisie. Elle est adaptée aux besoins des élèves pour l'apprentissage de la rédaction d'une RCL. L'usage des moyens d'enseignement (les choix opérés par les enseignants) a un impact positif sur les apprentissages de tous les élèves.

Tableau 42 : Synthèse des principaux résultats

Dimensions analysées (50 pts)	
Progression significative de tous les élèves (AD et SD)	
Pas de différence significative de progression entre AD-SD	Progrès plus importants chez les éls SD Ecart-types plus importants chez les éls AD
Différences significatives de progression entre les classes	Certains élèves n'atteignent pas le seuil de réussite fixé. Différences interindividuelles au sein des classes : - Nicolas : classe la plus homogène - Gaspard : classe la plus hétérogène
Dimensions textuelles (40 pts)	
Progression significative de tous (AD et SD)	
Pas de différence significative de progression entre AD-SD	Différences interindividuelles comparables entre les deux groupes
Différences significatives de progression entre les classes	Trois groupes de progression : - Nicolas et Hadrien : progression importante - Quentin : progression similaire à la moyenne (score de PI élevé) - Gaspard et Jean : progression en dessous de la moyenne ; éls AD restent en dessous du seuil de réussite Ecart-types : - Classe de Gaspard très hétérogène
Situation de communication	
Progression significative de tous (AD et SD) - Contextualisation, reprise de la controverse et référence à la lettre source : progressions significatives - Prise en compte du double destinataire, prise en compte du journal : pas de progression significative	
Pas de différence significative de progression	Éls AD restent en dessous du seuil de réussite Éls SD dépassent le seuil de réussite
Différences significatives de progression entre les classes : - Contextualisation et référence à la lettre source : différences significatives de progression - Reprise de la controverse, prise en compte du journal ou du double destinataire : pas de différences significative de progression	Hadrien : progression importante et homogène Quentin et Nicolas : progression importante mais disparate Gaspard : peu de progression Jean : pas de progression
Macroplanification	
Progression significative de tous (AD et SD) - Normes épistolaires, parties du texte, présence d'une introduction, présence d'une conclusion : différences significatives	
Pas de différence de progression entre AD et SD au niveau global	
Pas de différence de progression significative entre les classes au niveau global - Normes épistolaires : différence significative	
Microplanification	
Progression significative de tous les élèves (AD et SD)	
Pas de différence significative de progression entre AD et SD	Écart-type plus important chez les éls SD
Différences significatives de progression entre les classes	Trois catégories : Hadrien et Nicolas : scores faibles en PI, progression importante Quentin : score relativement élevé en PI, peu de progression Gaspard et Jean : scores faibles en PI, peu de progression

Textualisation	
Progression significative de tous (AD et SD) - Organiseurs : progression significative - Modalisations et prises en charge énonciatives : progressions significatives au niveau du dénombrement et de la diversification	
Pas de différence de progression entre AD et SD (également pour les organisateurs, les modalisations et les prises en charge énonciatives)	Écart-type plus important chez les éls AD (également au niveau des organisateurs)
Différences significatives de progression entre les classes (également pour les organisateurs)	Hadrien et Nicolas : progression importante et homogène Quentin : progression similaire à la moyenne de progression mais écart-type important Gaspard et Jean : progression relativement faible, homogène pour Jean, disparate pour Gaspard
Dimensions transversales	
Progression significative de tous (AD et SD)	
Différences significatives de progression entre les deux groupes d'élèves	Écart-type plus important chez les éls SD
Pas de différence significative entre les classes	Dispersion des élèves différente : - Classes de Nicolas, Jean et Hadrien plus homogènes - Classes de Quentin et Gaspard plus hétérogènes

7. Quelques exemples de textes

Afin d'illustrer les progressions démontrées statistiquement, nous présentons ci-dessous quelques textes contrastés. Les deux premiers, produits par le même élève désigné comme en difficulté par son enseignant, présentent la progression la plus faible de notre échantillon. Les deux seconds, rédigés par un élève qualifié comme SD par son enseignant, montrent une progression importante.

L'élève AD rédige un texte monobloc de 28 mots en PI. Sur le plan de la situation de communication, nous constatons que cet élève prend position. La contextualisation, les références à la controverse ou au journal sont, quant à elles, inexistantes. Les normes épistolaires ne sont pas intégrées, mis à part l'interpellation du destinataire. Seul un paragraphe est présent. Il est par ailleurs cohérent. Si nous considérons la microplanification, nous ne pouvons pas isoler de conclusion. Un contre-argument figure dans le texte sans être étayé ni contextualisé. Deux conseils y figurent *enregistrer* et *voir et revoir son fin mes les*

jour ferial. Sur le plan des organisateurs, nous en dénombrons certes cinq, mais ces derniers sont simplement additifs (quatre « et ») et un hypothétique « mais ».

A tous ceux qui me liront. J'adore regarder la télévision, mais mes parents m'obligent à aller au lit à 9 heures alors que c'est à ce moment qu'il y a les meilleures émissions. Que faire ?

Isabelle

Isabelle tu a tort l'école passe devant tout
tu peux enregistrer et voir un jour et revoir
et revoir et revoir son fin mes les jour
ferier.

Ce même élève, lors de la PF, propose un texte qui présente des améliorations. Malgré cela, il n'obtient que 17 points. Il ne progresse donc que de huit points selon notre grille d'évaluation. Par ailleurs, malgré sa progression, il se trouve en dessous de notre seuil de réussite fixé à 30 points. On peut constater que du point de vue de la situation de communication, la controverse se devine sans être clairement explicitée. Il y a une prise de position, mais toujours pas de contextualisation ni de reprise de la controverse. Les normes épistolaires sont également absentes. Le texte passe de 28 mots en PI à 70 mots en PF. Néanmoins, il demeure composé d'un seul paragraphe. Cinq contre-arguments et deux conseils peuvent être comptabilisés. Les organisateurs sont au nombre de six : des additifs, des causaux « avec, parmi eux, un *parce que* ». Cet élève amène une conclusion en fin de texte qui permet de redonner la position. Elle est précédée du mot *conclusion* qui ne peut être considéré comme un organisateur conclusif correct.

Isabelle tu as tort car demain tu as école^{et} tu as
 le souvenir de ce que tu a vu a la télé. tu as tort aussi
 parceque tu n'as sommeil et tu n'écoutes
 pas le maître. tu as encore tout car les meilleur
 émission ne sont pas a 9 heures. tu as tort de regarder
 la télé li un livre ses mieux. ^{clusion} ~~Conte~~ ne regarde
 pas la télé.

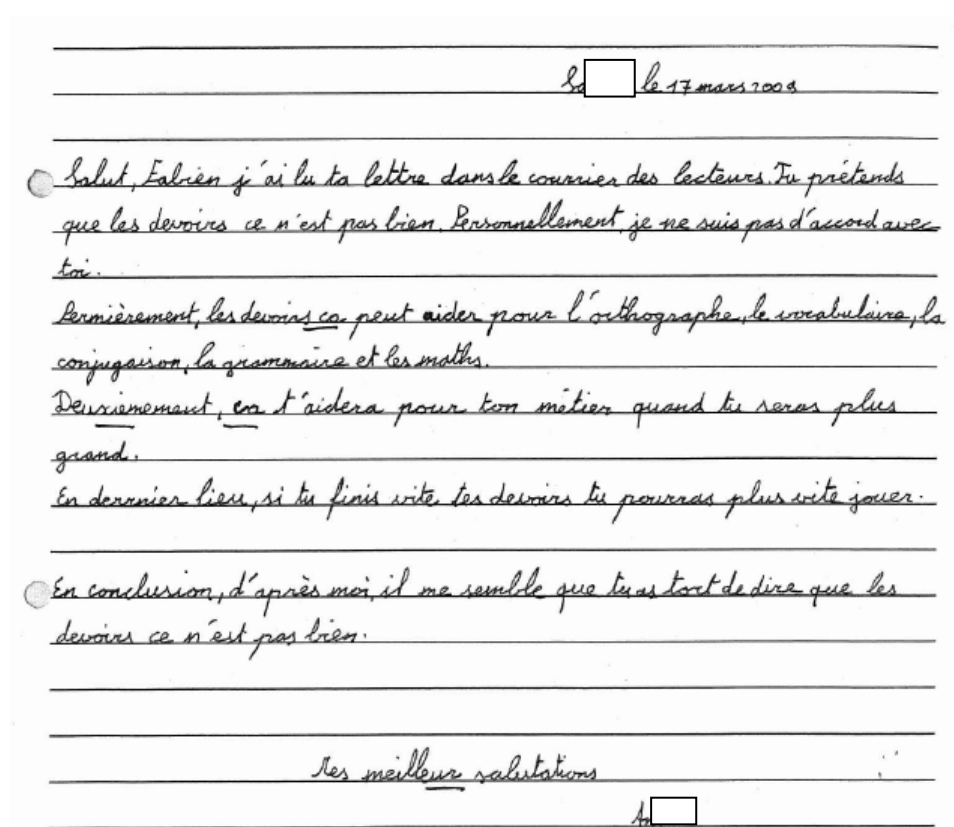
Après avoir observé deux textes illustrant de faibles améliorations chez un même élève, voici deux autres textes qui mettent en évidence une progression importante. En effet, cette élève qualifiée de SD montre le plus grand saut qualitatif de notre échantillon. Elle obtient 17 points en PI pour 48 en PF. Selon notre grille à 50 points, elle augmente donc son score de 31 points. Nous constatons que, déjà en PI, cette élève contextualise partiellement son texte et reprend en partie la controverse. Les 64 mots qui composent son texte sont répartis en un seul paragraphe. Nous y relevons un contre-argument étayé et trois conseils dont deux sont contextualisés. Le texte est rythmé par cinq organisateurs (dont des additifs et des hypothétiques). Il comprend par ailleurs une marque de prise en charge énonciative. Concernant les manques, relevons l'absence de prise en compte des normes épistolaires (mis à part la signature), pas de prise en compte du journal, pas de modalisation.

Bonjour à tous ! Je vous écris parce que je n'en peux plus : faire mes devoirs, c'est le pire moment de la journée. Chaque fois, je m'énerve et je ne comprends plus rien à ce qui est demandé. Mes parents perdent patience et tout le monde crie. Moi, je pense que les devoirs sont inutiles et qu'ils perturbent la vie de famille. Quel est votre avis ? J'attends vos réponses.

Fabien

Fabri, j'ai lu ta lettre. Je t'explique les devoirs. Les devoirs sont importants pour savoir par exemple des règles d'orthographe et si tu ne comprends pas tes devoirs, pourquoi ne vas-tu pas demander à tes parents. Si tes parents te crient dessus, demain au prof ou à ta maîtresse de t'expliquer et dit lui ton problème. Fabien moi aussi ça passe des fois. An

Entre ces deux productions, nous pouvons constater plusieurs améliorations importantes. Tout d'abord, sur le plan de la situation de communication : alors que sa prise en compte était peu visible en PI, pour la PF, l'élève reprend explicitement la controverse, fait référence au journal et prend clairement position. Le texte comprend 106 mots et se distribue sur cinq paragraphes. La macrostructure se devine tout de suite de façon plus claire : paragraphes pour les parties du texte clairement distincts, prise en compte des normes épistolaires. S'agissant de la partie argumentative, les arguments sont présents et, qui plus est, hiérarchisés et précédés par des organisateurs énumératifs organisés en chaîne. La conclusion, quant à elle, reprend la position de l'énonciateur tout en étant annoncée par un organisateur adéquat. Si nous observons la textualisation, les prises en charge énonciatives et les modalisations sont multiples et diversifiées. Pour finir, un effort manifeste a été consenti sur le plan orthographique et syntaxique.



Ces deux élèves, avec leurs productions, révèlent de façon différente que la séquence permet une réelle amélioration de la rédaction d'une RCL. Comme il a été relevé par les différents traitements statistiques qui précèdent, les deux groupes d'élèves progressent significativement. Néanmoins, les différences entre les groupes restent inchangées. Il n'y a pas de différences significatives de progression, exception faite pour les dimensions transversales (orthographe et syntaxe). Ces dernières sont significativement plus prises en compte par les élèves SD.

Les traitements statistiques ont mis en évidence que plusieurs dimensions du genre de texte travaillé étaient significativement mieux intégrées dans certaines classes. Dès lors, il convient de s'attarder sur ce qui s'est réellement passé dans les classes observées.

8. Synthèse du chapitre

La séquence d'enseignement sur la RCL porte ses fruits sur toutes les différentes dimensions du texte et ce, auprès de tous les groupes d'élèves. Ces effets sont visibles sur l'ensemble des

critères retenus dans notre analyse ainsi que sur tous les critères spécifiques pris isolément (situation de communication, macroplanification, micro-planification avec les arguments et la conclusion, textualisation et dimensions transversales). Les deux items qui progressent le plus entre les deux temps de production sont en lien avec la planification et la textualisation. La séquence didactique choisie s'avère être un levier de progrès pour tous les élèves quelles que soient leurs aptitudes. À la fin du travail, tous les élèves arrivent à mieux organiser leur texte selon le plan proposé (contextualisation, prise de position, arguments hiérarchisés marqués par des organisateurs énumératifs et conclusion). Même si les différences de progression entre les deux groupes d'élèves ne sont pas significatives, les élèves bons conservent des scores plus élevés de sorte que l'écart entre les deux groupes demeure.

Plusieurs recherches ont déjà démontré l'effet positif des séquences didactiques sur les capacités scripturales des élèves (de Pietro, Pfeiffer Ryter, Wirthner, Béguin, Broi, Clément, Matei & Roos, 2009 ; Dolz, Mabillard, Tobola Couchepin & Vuillet, 2009 ; Schneuwly & Dolz, 2009 ; Sanchez Abchi, Dolz & Borzone, 2012).

Comme le mentionnait déjà Wegmuller (2007), les élèves AD ont les compétences pour s'autoréguler aussi bien que les élèves SD s'ils sont bien étayés. Elle évoquait particulièrement les apports d'un guide de production en guise d'étayage pour la rédaction de textes plus accomplis. Par contre, comme signalé par le même auteur, les élèves AD partent avec un handicap lourd et ils ne parviennent pas à rattraper, à combler l'écart qui les sépare des élèves plus performants. Les résultats obtenus dans nos analyses confirment cette observation. Les différences entre élèves AD et SD persistent. Les chapitres suivants présentent et comparent ce qui se passe dans chaque classe au niveau des gestes déployés par les enseignants (Chapitre VII) ; des régulations faisant suite aux obstacles (Chapitre VIII) et des contributeurs prédictifs de gains d'apprentissage de chacun d'entre eux (Chapitre IX).

Dans notre traitement statistique, nous avons présenté la progression enregistrée par les élèves. Notre regard a également porté sur l'évaluation du seuil de réussite attendu par le chercheur. En regardant la mesure globale de notre grille de 50 points (somme de tous les indicateurs de performance), nous constatons que certains élèves doublent leur score. Malgré cette progression, ces mêmes élèves n'atteignent pour autant pas tous le seuil d'attente fixé (25 points). Ainsi, les trois élèves AD de la classe de Gaspard, de même que deux élèves AD

de la classe de Jean n'atteignent pas le seuil minimum attendu. La classe de Gaspard ne progresse que d'une moyenne de 9,33 points. En revanche, la classe d'Hadrien présente une moyenne de progression beaucoup plus élevée, la plus élevée en fait (+25,75), et tous ses élèves se situent au-delà du seuil minimum attendu.

Ainsi, même si tous les élèves progressent, une minorité continue à être en dessous du seuil fixé. Cette minorité dépend des classes observées. Il y a donc une différence significative de progression entre les classes. Les progrès de tous sont possibles, mais nécessitent une intervention de l'enseignant. Ceci nous amène à préciser que la séquence didactique proposée nécessite des choix afin de s'adapter au mieux aux besoins des élèves (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, Wirthner, 2006). L'identification des aptitudes scripturales avant l'enseignement permet notamment de réaliser des choix judicieux.

En prenant en considération les progrès des élèves selon les différentes dimensions du genre, des améliorations sont significatives pour tous ainsi que pour les élèves AD et SD pour toutes les dimensions : situation de communication, macro-planification, microplanification (argumentation), textualisation (usage des organisateurs), dimensions transversales. Plusieurs des dimensions analysées présentent des différences significatives de progression entre les classes de notre échantillon (situation de communication, micro-planification (argumentation) et textualisation (usage des organisateurs). Seules les dimensions transversales présentent des différences significatives de progression entre les deux groupes d'élèves ; les élèves SD présentent un texte orthographiquement et syntaxiquement plus correct en PF que les élèves AD.

Sur le plan de la *situation de communication*, même si l'ensemble des élèves progresse significativement, 11 élèves n'atteignent pas le seuil minimum attendu lors de la PF. S'agissant des progrès, les élèves prennent position de façon claire tout en contextualisant mieux leur production et en prenant mieux en compte la controverse présente dans les lettres sources. Un travail reste encore à faire quant aux références à la lettre source, au journal et au double destinataire. Comme il a été mentionné dans l'analyse *a priori* des textes, ceci s'explique probablement par le manque de telles références dans les lettres modèles utilisées tout au long de la séquence. Dans un article de notre équipe de recherche, nous avons mis en évidence le rôle du dédoublement du genre dans les productions des élèves (Vuillet, Tobola

Couchepin, Mabillard & Dolz, 2012). Les enseignants développent des stratégies pour aider les élèves à donner du sens aux situations formelles d'apprentissage dans ce qu'elles ont de fictif. Trois principes ont été présentés alors : 1) le principe d'ubiquité du dédoublement du genre où l'élève répond non seulement à la lettre source, mais également aux exigences de l'enseignant ; 2) le principe d'éloignement dû au rapprochement, qui met en évidence l'ambiguïté liée à la nécessité de rapprocher des élèves certains éléments fictifs tout en leur permettant de prendre une certaine distance pour se positionner face au texte ; 3) le principe d'u-topos des genres scolaires qui conjugue les deux principes précédents et qui éloigne la production finale d'un destinataire et d'un lieu social tangible établi dans la pratique sociale de référence. Des différences significatives de progression entre les classes de notre échantillon apparaissent. La dimension « situation de communication » est celle qui progresse le moins entre les deux moments de production. Pourquoi ? Le support choisi pour les productions est certainement en partie responsable. En effet, si la lettre source figure juste en dessus de la RCL, l'élève ne se sent pas dans l'obligation de contextualiser sa production, de reprendre complètement la controverse, de faire référence au journal ni au double destinataire. Signalons également que nos attentes sur ces derniers points étaient plus élevées que les marques de prise en compte de la situation de communication figurant dans les lettres modèles composant la séquence.

La *macroplanification* enregistre des améliorations significatives. En effet, seuls quatre élèves n'obtiennent pas le minimum attendu. Nous constatons une meilleure structure du texte avec la présence de trois parties distinctes : introduction, argumentation et conclusion, mais surtout une cohérence du texte qui s'améliore entre la PI et la PF.

La *microplanification* montre également des progressions notables dans notre échantillon. Les quelques arguments constatés en PI s'étoffent et se hiérarchisent. Leur nombre augmente significativement. Un travail précoce de l'argumentation à l'écrit est donc possible à l'aide de séquences didactiques. Ceci renforce les différentes études qui ont observé le développement des aptitudes argumentatives à l'oral et à l'écrit (Dolz, 1995 ; Garcia-Debanc, 1996 ; Schneuwly & Dolz, 2009 ; de Pietro & Gagnon, 2013). Par ailleurs, les statistiques démontrent que les conseils présents en PI ont tendance à diminuer au profit des arguments. Les conclusions, quant à elles, apparaissent dans les textes finaux et sont précédées d'organiseurs ; elles sont en plus cohérentes avec le reste du texte. À noter que sept élèves

demeurent tout de même en dessous du seuil minimum attendu de 5 points (deux d'entre eux appartiennent à la classe de Gaspard).

La dernière dimension relative au texte, la *textualisation*, progresse également de façon significative. Seuls trois élèves n'obtiennent pas le minimum attendu. Nous constatons que les organisateurs hétéroclites de la PI laissent place à des énumératifs organisés en chaînes cohérentes. Ces chaînes côtoient des organisateurs causaux et d'opposition qui servent à la hiérarchisation, à l'étayage et à la contextualisation des arguments. Les organisateurs conclusifs apparaissent également de façon plus forte en PF.

Finalement, sur le plan des *dimensions transversales*, nous constatons que l'orthographe et la syntaxe sont plus soignées lors des dernières productions. Sept élèves restent tout de même en-dessous du seuil minimum attendu. Il s'agit uniquement d'élèves AD.

Si nous regardons particulièrement les élèves qualifiés comme étant « en difficulté » ou « sans difficulté », nous pouvons faire un certain nombre de constats et formuler quelques hypothèses qui devront être analysées dans le chapitre suivant.

Les élèves AD et SD progressent pour chaque dimension de façon significative. Toutefois, la séquence didactique ne permet pas aux élèves AD de réduire les différences enregistrées par rapport aux élèves SD. Une exception se présente pour la macroplanification où les élèves AD semblent rattraper leurs camarades SD. Néanmoins, les différences de progression ne sont pas significatives quant à cette dimension. Pour chaque item analysé, les différences entre nos deux groupes d'élèves demeurent similaires après le temps d'enseignement. Il est important de mentionner que pour chaque dimension du texte observée, plusieurs élèves AD demeurent en-dessous du seuil de réussite attendu.

Les résultats présentés indiquent des différences inter classes importantes et significatives. Pour chaque dimension observée, nous constatons que la classe d'Hadrien part souvent de scores très bas, mais qu'elle parvient à dépasser les moyennes de toutes les classes. Qui plus est, dans cette classe, tous les élèves réussissent à franchir les seuils minimums attendus. La classe de Nicolas, quant à elle, est comparable à celle d'Hadrien à la différence près que, pour certaines dimensions, l'un ou l'autre élève ne parvient pas aux seuils minimaux fixés. S'agissant des trois autres classes, Quentin présente une progression moyenne relativement

homogène. En revanche, les classes de Jean et Gaspard progressent peu avec des écarts-types importants. Les élèves AD progressent timidement et conservent leurs faiblesses sans parvenir à franchir les seuils minimaux fixés. Ces différences inter classes ont surtout été enregistrées sur le plan de la situation de communication, de la macroplanification (plus particulièrement les normes épistolaires), de la microplanification (les arguments) et de la textualisation quant à l'usage des organisateurs. Ces différences significatives de progression entre les cinq classes de notre échantillon nous amènent à nous poser un certain nombre de questions. Il s'agira, dans les chapitres suivants, de regarder exactement ce qui a été fait lors des séquences déployées dans chaque classe à la lumière des questions et explications qui suivent :

- *Quel est le temps consacré aux séquences d'enseignement sur la RCL et quels sont les choix du dispositif général ?* Au vu des différences significatives de progression entre les classes, il convient de se poser la question du temps consacré à chaque dimension et des activités qui ont été choisies pour les travailler. Plus le temps est important et dosé de manière adéquate, plus les élèves ont le loisir de s'imprégner des notions. Il s'agit donc de donner suffisamment de temps et d'attention sans provoquer d'excès afin d'éviter des répétitions lassantes et infructueuses. Les macrostructures construites sur la base des synopsis et interactions nous renseigneront à ce sujet.
- *Quel est l'impact du choix des activités ?* Les modules proposés sont riches et permettent de toucher à toutes les dimensions du texte à travailler. Par ailleurs, les enseignants peuvent également construire du matériel pour permettre à leurs élèves de progresser dans leur apprentissage. Si certaines dimensions n'ont pas été travaillées (forme de la lettre par exemple), il est compréhensible de ne pas en retrouver les traces dans les productions finales.
- *Comment les enseignants ont-ils évalué les PI ?* Il est possible que les enseignants ne parviennent pas à identifier les difficultés particulières des élèves et ne puissent pas, par la suite, leur proposer une aide ciblée et précise qui leur permettrait de combler leurs lacunes. Il semblerait que les enseignants suivent la séquence et travaillent tous azimuts sans forcément cibler les besoins des élèves relatifs au genre de texte travaillé. La différenciation au sein d'une même classe n'est pas ainsi facilitée.

- *Quel est l'impact des formes sociales de travail mobilisées dans la classe sur la conduite des apprentissages (gestes d'évaluation et régulation) et, in fine, sur les apprentissages ?* Si l'enseignant travaille avec l'ensemble de la classe sur une même controverse, ses régulations sont certainement plus ciblées et plus efficaces. L'ensemble des élèves peut ainsi profiter des interventions de l'enseignant et les transposer dans leur texte. Ce constat soulève la question de la différenciation simultanée : les enseignants travaillent parfois sur deux à quatre lettres sources différentes. Les enfants étant jeunes, le transfert des acquisitions ne peut pas leur être entièrement dévolu. Plus l'enseignant permet une verbalisation et une métaréflexion sur les acquisitions effectuées sur la base des différents textes produits, plus les transferts sont possibles.
- *Le foisonnement de textes différents au cours de la séquence est-il un plus pour les élèves ?* Le fait de travailler sur différents textes permet certes des connaissances diversifiées. Néanmoins, comme il est mentionné ci-dessus, il convient de dépasser le simple exercice déconnecté : plus l'enseignant fera des liens explicites avec les propres productions des élèves (PI-PF), plus les acquisitions effectuées dans les exercices pourront avoir un impact sur les textes produits individuellement.
- *À quel point le langage utilisé et la pertinence des régulations ont leur importance dans l'apprentissage ?* Plus les interactions maître-élève(s) ou élève(s)-élève(s) sont ciblées (formes de régulation, langage utilisé par l'enseignant pour donner ses feedbacks et ses explications) (Bautier *et al.*, 2011), plus les progrès sont visibles et homogènes (Mottier Lopez, 2012).
- *Quel est l'impact de l'engagement des élèves dans la construction de la grille d'évaluation ?* Plus les grilles d'évaluation sont construites avec les élèves (Allal, 1995), explicitées et mises à l'épreuve lors d'une préparation pré-production finale, plus les résultats de la classe seront élevés. En effet, si la grille est construite avec les élèves et qu'elle est mobilisée avant la PF, les progrès des élèves sont importants, car ils sont mieux outillés pour produire un texte de façon autonome.

Les chapitres suivants présentent les réponses à ces différentes interrogations. Nous partons d'une analyse globale (dispositif choisi) pour arriver à une analyse plus fine (régulations des enseignants face aux obstacles des élèves) en nous appuyant sur les différentes données recueillies : les séquences d'enseignement filmées, les entretiens et les journaux de bord.

CHAPITRE VII

Analyse du déploiement de la séquence d'enseignement et des gestes des enseignants

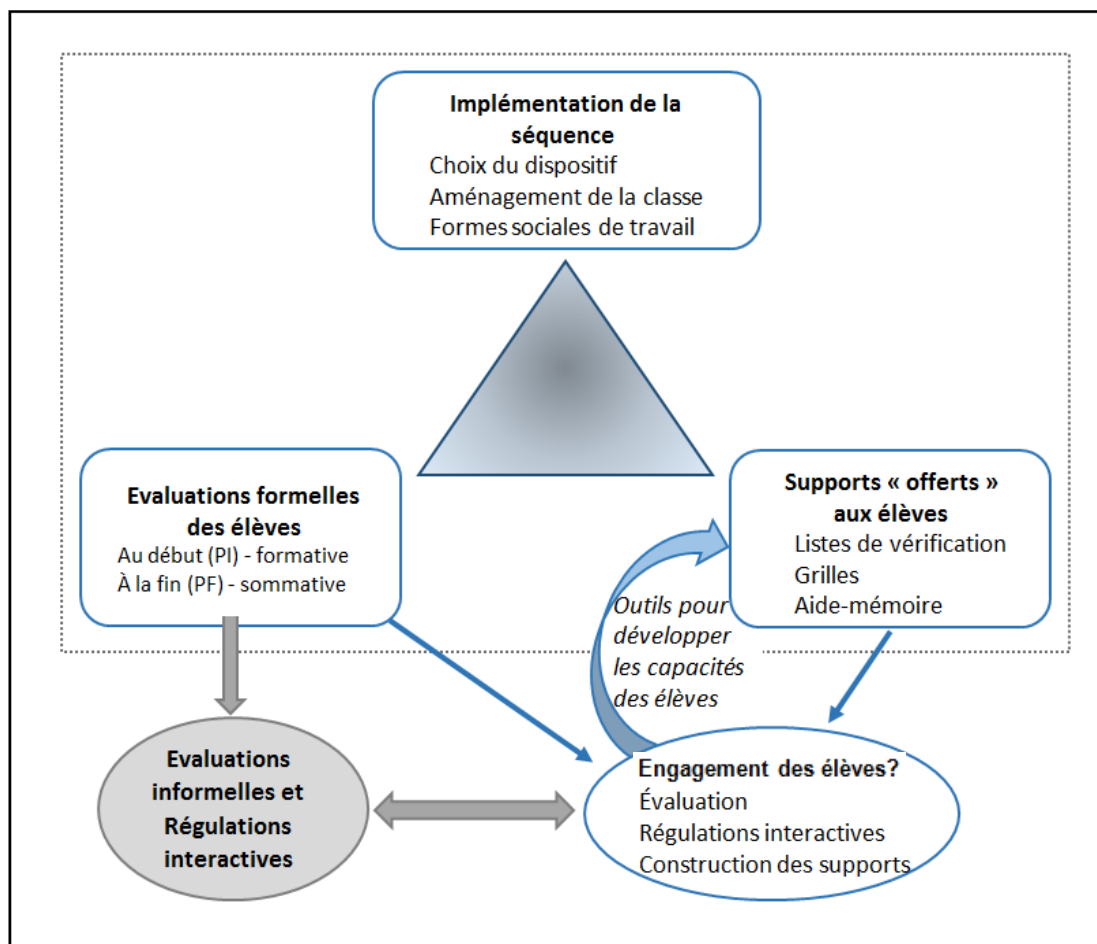
Ce chapitre va à la rencontre de ce qui se passe en classe du côté de l'enseignant lors du travail d'un genre de texte argumentatif. Les gestes déployés par l'enseignant guident notre regard (Chapitre II). Nous concentrons tout d'abord notre attention sur la description et l'analyse de l'action de l'enseignant d'après trois points qui lui incombent particulièrement :

- l'implémentation de la séquence (§1) ;
- l'évaluation formelle (formative et sommative) des textes produits par les élèves (§2) ;
- la conception des supports qui accompagnent le déroulement de la séquence (§3).

En classe, dans la pratique, il n'est pas possible de faire abstraction des élèves. En effet, leur engagement, notamment au niveau de l'évaluation et de la création de supports, est à observer. Dès lors, l'engagement des élèves dans la réflexion autour des supports et leur usage constitue le quatrième paragraphe (§ 4). Ceci nous permettra de clore notre réflexion sur la transformation des supports en outils d'apprentissage. Par ailleurs, le concours des élèves étant nécessaire à la qualification des régulations interactives, les évaluations informelles qui ont lieu au cours de la séquence et les régulations interactives qui accompagnent les obstacles font l'objet d'un chapitre particulier (Chapitre VIII).

Nous retenons tout d'abord les trois gestes qui peuvent être réalisés par l'enseignant sans la nécessaire collaboration des élèves. Ensuite, l'engagement des élèves dans le processus d'évaluation et de construction des supports est décrit. La figure ci-dessous explicite les liens que nous envisageons entre les différents gestes que nous retenons et permet de visualiser les points d'analyse qui sont retenus dans le chapitre qui suit.

Figure 47 : Liens entre les gestes choisis par les enseignants



L'implémentation de la séquence nommée structuration, soit la mise en place du dispositif par Aeby Daghé et Dolz, (2008) ou le pilotage des tâches par Bucheton et Soulé (2009), fait partie des gestes propres à l'enseignant. Ce terme recouvre les opérations qui sont effectuées pour permettre de définir le projet, de le réaliser, d'analyser les besoins de la classe au niveau de l'aménagement et des formes sociales de travail au service du déploiement de l'objet. Pour ce faire, nous prenons appui prioritairement sur les cinq synopsis et macrostructures construits sur la base des transcriptions des séquences filmées. Les entretiens semi-directifs et les journaux de bord représentent des sources d'informations qui complètent les données recueillies.

L'évaluation formative formelle des enseignants touche aux gestes d'évaluation effectués souvent en solitaire et hors de la présence des élèves (Ruiz-Primo & Furtak, 2007 ; Mottier Lopez, 2015). Lors de la séquence didactique déployée, nous analysons particulièrement deux

temps de recueil des informations : la production initiale (PI) avec une évaluation formative et la production finale (PF) qui se trouve être une évaluation sommative dans toutes les classes de notre échantillon. Les données présentées gravitent autour de ces deux moments et nous permettent de comparer les consignes données, les interprétations effectuées, les actions qui suivent. Les outils utilisés par les enseignants (grilles d'évaluation critériées) sont analysés et comparés. Pour ce faire, nous prenons appui sur les séquences transcrites et synopsées, l'analyse de contenu des entretiens effectués avec les enseignants et l'analyse des grilles figurant dans les journaux de bord.

Les supports offerts aux élèves constituent le troisième point de notre réflexion. Nous décrivons les grilles, les listes de vérification et les aide-mémoire proposés. Les journaux de bord des enseignants rassemblent tous ces documents. Leur construction et leur usage sont explicités dans les entretiens. Ces explications sont mises en perspective avec les consignes et les traces verbales issues des séquences transcrites.

La quatrième partie de ce chapitre prend en considération la place des élèves et leur engagement dans le processus d'évaluation formelle ainsi que dans la conception des supports. Il va de soi qu'il est impossible, concrètement, de faire abstraction des élèves. Leur engagement invite à regarder l'usage du matériel et sa possible qualification d'outil d'enseignement-apprentissage. Ceci posera les prémisses du chapitre suivant. En effet, nous rejoignons la position de Mottier Lopez (2015) en envisageant les évaluations formatives informelles avec les modalités d'implications des élèves. Nous présentons ainsi un chapitre particulier sur les régulations interactives. Cela nous plongera dans l'analyse du verbatim des séquences transcrites.

Ainsi, notre chapitre se décline en quatre points principaux. Le premier porte sur les gestes de déploiement de l'objet (§ 1, p. 224). Quel est le dispositif choisi ? Comment les tâches s'articulent-elles (nombre, déroulement, durée) ? Le deuxième détaille les évaluations formelles des productions de la part de l'enseignant (§ 2, p. 235). Comment les enseignants procèdent-ils ? Utilisent-ils des grilles ? Si oui, quelles sont leurs caractéristiques ? Sont-elles différentes si elles ont pour but une évaluation sommative ou formative ? Le troisième point analyse les supports proposés aux élèves (§ 3, p. 251). Quels sont les documents mis à disposition des élèves ? Comment la mémoire didactique est-elle activée ? Quel aide-

mémoire ont-ils à disposition ? Possèdent-ils des listes de vérification ? Des institutionnalisations sont-elles présentes ? Peut-on qualifier d'outils le matériel d'apprentissage offert ? Finalement, le quatrième point porte un regard particulier sur l'implication des élèves (§ 4, p. 259). Comment sont-ils introduits dans la réflexion évaluative ? Comment les finalités leurs sont-elles communiquées ? Quelle est leur implication dans la construction des supports proposés ?

Chaque point se termine avec un bilan d'ensemble qui permet de voir ce qui distingue chaque enseignant. À cette occasion, des liens sont effectués avec les différences significatives de progression identifiées dans le chapitre précédent. Nous terminons nos analyses en organisant la sélection des gestes de l'enseignant autour du triangle didactique.

1. Déploiement de la séquence d'enseignement-apprentissage

Tout d'abord, il convient de rappeler que les enseignants ont pour contraintes l'objet d'enseignement-apprentissage (le travail à l'écrit du genre de texte argumentatif la RCL) et le moment de sa mise en œuvre (débuter la séquence à la rentrée de janvier). Les cinq enseignants de notre échantillon s'appuient essentiellement sur la séquence didactique proposée par les moyens *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Ils sont fidèles aux documents qui leur sont proposés. En guise de préparation, les enseignants se fondent, principalement, sur les informations contenues dans les moyens d'enseignement à disposition. Certains se reposent également sur les formations continues qu'ils ont suivies (Nicolas, Hadrien et Jean). Nicolas ajoute qu'il lit les RCL qu'il trouve dans la presse pour adultes et enfants afin de se familiariser avec le genre à travailler.

1.1 Déroulement

Pour décrire le déroulement des séquences, plusieurs informations sont prises en considération. Elles portent soit sur l'ensemble de la séquence, soit en particulier sur les trois

dimensions du genre qui présentent des différences significatives de progression. Sont ainsi retenues les informations suivantes :

- nombre de séances ;
- temps total consacré ;
- nombre de controverses proposées ;
- nombre de textes produits.

Nous retenons également les informations plus spécifiques aux trois dimensions du genre de texte analysées (situation de communication, argumentation, organisateurs) :

- nombre d'activités en lien avec les dimensions retenues ;
- temps consacré à chaque dimension ;
- temps total sur les trois dimensions retenues.

Les données contenues dans le tableau suivant (Tableau 43) rendent visibles les informations factuelles liées au déroulement des séquences observées. Il apparaît que la durée des séquences varie de 7 à 13 séances pour une durée totale de 350 à 910 minutes. Gaspard, Hadrien et Jean proposent des séquences courtes, Nicolas et Quentin des séquences plutôt longues. Les séquences sur le plan de la durée et du nombre de séances consacrées ne sont pas en lien direct avec le nombre de controverses proposées oralement ou par écrit. Chaque enseignant, en plus des controverses liées aux PI et PF, propose dans sa classe d'autres sujets d'argumentation. Cela va de la controverse « pour ou contre le McDo » (par ailleurs contenue dans les activités proposées) à « pour ou contre le ski hors-piste », « pour ou contre les récréations », etc. Quentin, tout particulièrement, se plaît à proposer des sujets de débat au sein de la classe pour permettre aux élèves de produire des arguments. Il travaille ainsi 10 controverses différentes avec sa classe au cours de la séquence d'enseignement. Quant au nombre de textes produits par les élèves, chaque enseignant en propose au minimum deux (PI et PF). Trois d'entre eux, Nicolas, Hadrien et Jean, amènent les élèves à produire trois textes entiers en cours de séquence.

En considérant le travail réalisé par rapport aux trois dimensions du genre de texte qui ont présenté des différences significatives de progression, il apparaît que Quentin leur a consacré

beaucoup de temps (nombre d'activités et temps total). À l'inverse, Jean ne prend que 75 minutes sur les dimensions retenues. Hadrien et Nicolas, dont les élèves présentent les progrès significativement plus importants, passent respectivement 195 et 215 minutes sur les dimensions en question.

Tableau 43 : Déroulement des séquences

		Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Nombre de séances en tout		8	11 <i>+3 x 15' MC</i>	7	13	8
Temps total consacré à la séquence		430 min.	705 min.	425 min.	910 min.	350 min.
Nombre de controverses proposées (oralement ou par écrit)		3	5	4	10	5
Nombre de textes produits		2	3	3	2	3
Nombre d'activités en lien avec les dimensions analysées (sit. de comm., arg., organisateurs)		13	17	22	39	14
Temps consacré aux dimensions analysées	Situation de comm.	83 min.	55 min.	75 min.	76 min.	0 min.
	Argumentation	111 min.	85 min.	60 min.	145 min.	40 min.
	Organisateurs	40 min.	70 min.	60 min.	113 min.	35 min.
	Total des 3	234 min.	210 min.	195 min.	334 min.	75 min.

À la lecture de ces informations, il semble que le temps consacré à la séquence n'ait pas d'impact sur les différences significatives de progression. Ceci sera néanmoins vérifié statistiquement (Chapitre IX).

1.2 Déploiement de l'objet

Pour rendre compte du déploiement de l'objet, les séquences filmées dont sont issus les synopsis constituent les principales sources d'information. Elles permettent de dégager les macrostructures de chaque séquence. Ces dernières, véritables « squelettes » de la séquence, sont des outils intéressants qui favorisent la comparaison entre les classes (Annexes VI). Leur mise en parallèle permet de constater quelques similitudes entre les séquences déployées par les enseignants (notamment les grandes lignes choisies) et, bien entendu, un certain nombre de particularités. Pour mettre en évidence les similitudes et les différences, il convient de partir d'une base commune. Etant donné que tous les enseignants filmés se sont référés à la séquence proposée par les moyens *S'exprimer en français*, nous choisissons délibérément de mettre en parallèle les macrostructures avec les modules tels que proposés par les auteurs. Le

tableau ci-dessous place en miroir les modules construits par les auteurs, les similitudes constatées chez nos cinq enseignants et les particularités de chacun d'entre eux.

Tableau 44 : Similitudes et différences des cinq enseignants au niveau du déploiement de la séquence

	Similitudes / Qui ?	Différences
Mise en situation Compréhension de la situation d'argumentation, se représenter le projet, s'approprier le contenu	Tous Identification des composantes de la situation de communication. Proposition d'arguments en lien avec les controverses sélectionnées pour la PI.	Quentin prend du temps pour la construction du concept d'argument. Il amène ses élèves à proposer et à classer des arguments oraux en lien avec deux controverses.
Production initiale	Tous (PI individuelle)	<ul style="list-style-type: none"> - Des PI sont lues à haute voix (classes de Gaspard, Jean, Hadrien). - Analyse des PI (Jean et Hadrien).
Module 1 Reconnaissance d'un texte d'opinion et les éléments de la situation de communication	Gaspard, Nicolas, Hadrien, Quentin (pas Jean)	<ul style="list-style-type: none"> - La classe de Jean ne réalise pas les activités en lien avec l'identification des principaux éléments d'une RCL (but, destinataire, sujet de la controverse). - Quentin multiplie les activités sur le même objet : sa classe réalise 3 fiches similaires. - Nicolas et Hadrien rédigent des constats avec leurs élèves.
Compréhension de ce qu'est un argument	Tous	<ul style="list-style-type: none"> - Hadrien, Quentin et Jean amènent leurs élèves à produire des arguments oraux. - Nicolas et Hadrien rédigent des constats avec leurs élèves.
Module 2 Conclusion	Tous : évaluation de la pertinence d'une conclusion, identifier les organisateurs conclusifs	<ul style="list-style-type: none"> - Nicolas et Quentin font rédiger une conclusion à leurs élèves. - Hadrien choisit de travailler la conclusion à la fin de la séquence (plus logique à son avis).
Module 3 Expression de son accord-désaccord	Nicolas, Hadrien, Quentin, Jean (pas Gaspard)	<ul style="list-style-type: none"> - Gaspard ne réalise aucune activité de PCE avec ses élèves. - Nicolas, Hadrien et Quentin invitent leurs élèves à produire des textes oraux avec prise de position et PCE. - Hadrien récapitule avec ses élèves les notions travaillées.
Module 4 Prise en charge énonciative		
Module 5 Hiérarchisation avec des organisateurs	Tous	<ul style="list-style-type: none"> - Nicolas demande à ses élèves de compléter un texte écrit avec des organisateurs. - Jean demande à ses élèves de construire des textes oraux en hiérarchisant les arguments.
Module 6 Amélioration d'un texte	Nicolas et Hadrien Quentin (sur la base des PI)	<ul style="list-style-type: none"> - Nicolas et Hadrien construisent avec leurs élèves une grille d'évaluation et la mettent à l'épreuve lors de l'amélioration d'une RCL incomplète. - Quentin demande aux élèves de retravailler leur PI.
Production finale	Tous (PF individuelle)	<ul style="list-style-type: none"> - Gaspard présente la grille et fait rédiger un brouillon. - Nicolas et Hadrien ont construit la grille avec leurs élèves. - Quentin donne les PI annotées, demande de les réviser et propose une nouvelle controverse pour la PF. - Jean distribue les PI annotées.

a. Similitudes du déploiement de l'objet effectué par les enseignants

Les cinq enseignants restent fidèles aux séquences didactiques telles que proposées par les moyens d'enseignement. Ils bâtissent leur enseignement sur cette base. Ainsi, chacun d'entre eux démarre la séquence par une mise en situation générale qui permet aux élèves un premier contact avec le genre à travailler. Ce contact initial s'effectue de façon plus ou moins approfondie. Il est suivi par une première production (PI) que chaque élève réalise de façon individuelle avec pour seule consigne de « répondre au texte qui figure sur la fiche ». Les modules s'enchainent ensuite et tous les enseignants observés travaillent les dimensions suivantes avec plus ou moins d'approfondissements :

- l'identification de la situation de communication ;
- la notion d'argument : définition, identification des arguments pour ou contre ;
- la conclusion ;
- les organisateurs pour hiérarchiser les arguments.

Ces modules sont suivis par une production finale effectuée par chaque élève individuellement.

b. Différences du déploiement de l'objet effectué par les enseignants

Les différences concernent principalement ces trois aspects : le nombre de modules traités, l'approfondissement de ces derniers en termes de nombre d'activités et les ajouts effectués par les enseignants (par exemple : production orale d'arguments sur une controverse donnée)¹¹. Nicolas et Hadrien parcourent l'ensemble des modules proposés. Cette option leur permet, notamment, d'améliorer un texte incomplet avant de lancer les élèves dans la PF. Ils rédigent également, en collaboration avec leurs élèves, des constats qui favorisent la mise en évidence des dimensions de l'objet travaillé. Quentin et Jean choisissent de travailler la quasi-

¹¹ Pour une description détaillée du déploiement de la séquence de deux enseignants, voir la description narrativisée (Chapitre X).

totalité des modules (ils modifient uniquement le module 6). Pour un grand nombre de modules, Quentin multiplie les activités. Il poursuit jusqu'à trois fois le même objectif à partir de trois controverses différentes. Dans le cadre du module 1, Jean ne retravaille pas la situation de communication. Il aborde cette dimension dans la mise en situation. Finalement, Gaspard effectue de réels choix dans les modules proposés par les auteurs. Entre les deux productions, il traite uniquement la situation de communication, les arguments et leur hiérarchisation avec des organisateurs ainsi que la conclusion. Sa sélection porte également sur le nombre d'activités choisies puisqu'il ne réalise pas l'intégralité des fiches proposées par les auteurs (le module 5 par exemple).

1.3 Formes de travail liées aux controverses traitées

En plus du déroulement de la séquence, les enseignants observés choisissent la manière d'organiser le travail. Nous constatons que les formes sociales de travail sont liées au nombre de controverses traitées simultanément. En effet, les enseignants effectuent des choix dans les controverses proposées par les moyens d'enseignement. Nicolas, Hadrien et Quentin décident d'en travailler une seule avec tous les élèves. Ainsi, les modules choisis gravitent autour de cette dernière. Les élèves travaillent seuls ou en groupes. Lorsqu'il s'agit d'expliquer des consignes, de revenir sur les questions des élèves, de rebondir sur des obstacles rencontrés en cours de réalisation, de corriger les activités par des mises en commun et pour finir d'institutionnaliser les éléments à retenir, Nicolas et Hadrien rassemblent les élèves en plénière. Ce faisant, tous les élèves bénéficient des interactions qui se construisent. Quentin procède de façon similaire avec sa classe. Comme mentionné ci-dessus, il multiplie les activités (plusieurs controverses traitées) dans le temps, mais ses élèves sont toujours sur le même document simultanément. Ainsi, les formes sociales de travail varient et permettent des rassemblements réguliers dans la classe. Quant à Gaspard et Jean, étant donné qu'ils donnent le choix de la controverse aux élèves (deux chez Gaspard, quatre chez Jean), les élèves travaillent essentiellement en groupes. Par ailleurs, peu de plénières sont proposées pour des moments de réflexion, de mise en commun et d'institutionnalisation. Chez Gaspard, les corrections se réalisent souvent de façon individuelle auprès de l'enseignant (bureau de correction). Chez Jean, l'essentiel du travail se réalise dans les groupes constitués. L'enseignant passe régulièrement, mais les échanges demeurent dans l'intimité du groupe.

Tableau 45 : Nombre de controverses simultanées et son implication sur le travail

	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Nombre de controverses simultanées	2	1	1	1	4
Implications constatées sur : - le travail de classe	Les élèves travaillent individuellement ou par groupes de 2.	Variation des formes sociales de travail.	Variation des formes sociales de travail.	Variation des formes sociales de travail.	Les élèves travaillent essentiellement dans leur groupe de base.
- les moments de plénière	Corrections réalisées principalement de manière individuelle (au bureau de l'enseignant).	Mises en commun en plénière.	Mises en commun en plénière.	Mises en commun en plénière.	Mises en commun par groupes. L'enseignant passe vers chaque groupe, corrige après coup.

De ces constats liés au nombre de controverses traitées simultanément découlent des implications sur le travail de classe et les moments de mise en commun du travail. S'agissant des formes sociales de travail, si les élèves argumentent tous sur la même controverse, les formes sociales de travail ont tendance à être plus variées. Si, à l'inverse, ils en parcourent plusieurs simultanément, ils travaillent avant tout de façon individuelle (Gaspard) ou essentiellement dans leur groupe de base (Jean).

Quant aux moments de mise en commun, lorsque les élèves travaillent tous sur la même controverse, les trois enseignants observés ont tendance à effectuer des mises en commun en plénière qui ouvrent la discussion sur la validité des réponses. Au contraire, si les enseignants choisissent de travailler plusieurs controverses simultanément, les échanges se réalisent en petits groupes (mise en commun chez Jean) et se résument surtout à des corrections individuelles chez Gaspard. De ce dernier cas de figure découlent des échanges plus individualisés et des interactions sur les corrections plus verticales (maitre-élève). Sur le plan de l'espace occupé par l'enseignant, il apparaît que Gaspard reste souvent proche de son bureau. Les élèves réalisent leur travail et viennent à lui pour le faire valider.

1.4 Synthèse

A la suite de l'examen du déploiement de la séquence d'enseignement, plusieurs régularités entre les cinq enseignants peuvent être dégagées. Nous en soulignons deux particulièrement importantes :

- *Les prescriptions officielles sont à la base de chaque séquence d'enseignement.* Les enseignants engagés dans la recherche prennent appui essentiellement sur les documents officiels qu'ils ont à disposition. Ceux-ci guident leur travail qui s'organise en trois temps principaux comme il est suggéré par les moyens : production initiale d'un texte précédée d'une mise en situation, travail par modules sur les dimensions du genre, production finale avec grille d'évaluation critériée.
- *Les contenus fondamentaux choisis sont caractéristiques du genre de texte travaillé.* Il s'agit de l'identification des paramètres de la *situation de communication*, de l'*argumentation*, de la hiérarchisation à l'aide des *organiseurs logico-argumentatifs* et de la *conclusion*. Ces quatre points nodaux sont traités par tous les enseignants. Le temps accordé à chacun ainsi que les activités réalisées diffèrent néanmoins.

Le déploiement de la séquence montre quatre différences majeures :

- *Le nombre de dimensions traitées au cours de la séquence.* Les enseignants, certes fidèles aux prescriptions, effectuent tout de même des choix dans les modules proposés. Ceci est particulièrement visible quant aux dimensions traitées, mais également par rapport au nombre d'activités liées à chacune d'entre elles. Ainsi, un des enseignants, par exemple, n'aborde pas les prises en charge énonciatives.
- *Le temps consacré à la séquence dans son entier mais également à chaque dimension retenue.* Selon les enseignants, le temps dévolu à la séquence peut être doublé, voire même triplé. Un d'entre eux consacre particulièrement beaucoup de temps à la séquence travaillée (13 séances, 910 minutes). Il choisit par ailleurs de multiplier les activités liées à certains modules (39 activités en tout).
- *Le nombre de controverses traitées.* Les enseignants qui proposent moins de controverses (Gaspard, Hadrien) restent plus proches d'un travail sur l'exemplaire du

genre. À l'inverse, en convoquant plusieurs controverses successives (orales ou écrites), les enseignants (Quentin en particulier) amènent les élèves non pas à travailler sur un exemplaire du genre, mais sur les régularités génériques de celui-ci (Tobola Couchepin *et al.*; 2016).

- *Le nombre de textes écrits au cours de la séquence.* Nicolas et Hadrien proposent une production écrite supplémentaire à leurs élèves. Elle est définie comme un entraînement à la production finale et une mise à l'épreuve des critères d'évaluation. Cette production permet un travail sur les régularités génériques du genre argumentatif qu'est la RCL.

S'agissant des formes sociales de travail, deux aspects différencient les enseignants :

- *Le travail simultané de controverses différentes.* Le choix délibéré de travailler sur une ou plusieurs controverses simultanées impacte les formes sociales de travail. En effet, le recours à des controverses simultanées diminue singulièrement les échanges en plénière. Les élèves ont moins l'occasion de rebondir et de réagir aux interventions de leurs pairs sous la supervision de l'enseignant. Ils le font néanmoins au sein des groupes avec lesquels l'enseignant interagit.
- *Les modalités d'intervention convoquées.* Nicolas et Hadrien, particulièrement, privilégient les échanges collectifs lors des mises en commun et des réflexions. D'autres travaillent plus de façon individuelle (Gaspard), ou en petits groupes (Quentin et Jean). Dans ces trois classes, le regard de l'enseignant est sollicité en aparté. Par conséquent, les remarques ou réflexions qui découlent des échanges restent au sein des cercles qui les sollicitent.

Pour une comparaison des cinq enseignants, nous retenons les points en lien avec le déroulement de la séquence. Les aspects liés aux formes sociales de travail sont partiellement repris lors du chapitre qui traite de l'engagement des élèves. Le fait de schématiser sur une cible les cinq points retenus quant au déroulement de la séquence nous permet de visualiser et de comparer « l'étendue » du geste de l'enseignant lié à cet aspect. Il est intéressant de voir si « l'ampleur » du geste peut être mise en parallèle avec les différences significatives de

progression. Comme déjà indiqué, nous retenons cinq points principaux : le temps total consacré¹², le temps lié aux activités sur les dimensions qui démontrent des différences significatives de progression¹³, le nombre de séances, le nombre de controverses travaillées, le nombre de textes produits.

Figure 48 : Comparaison de déploiement de la séquence des cinq enseignants

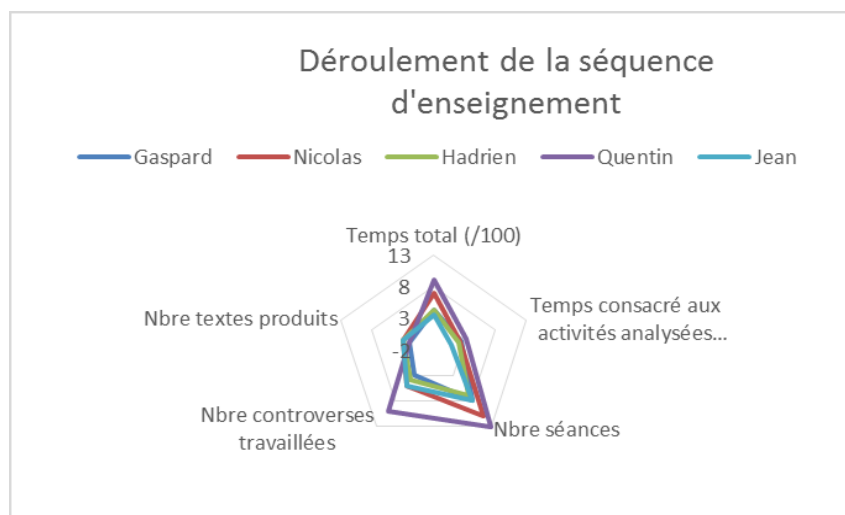
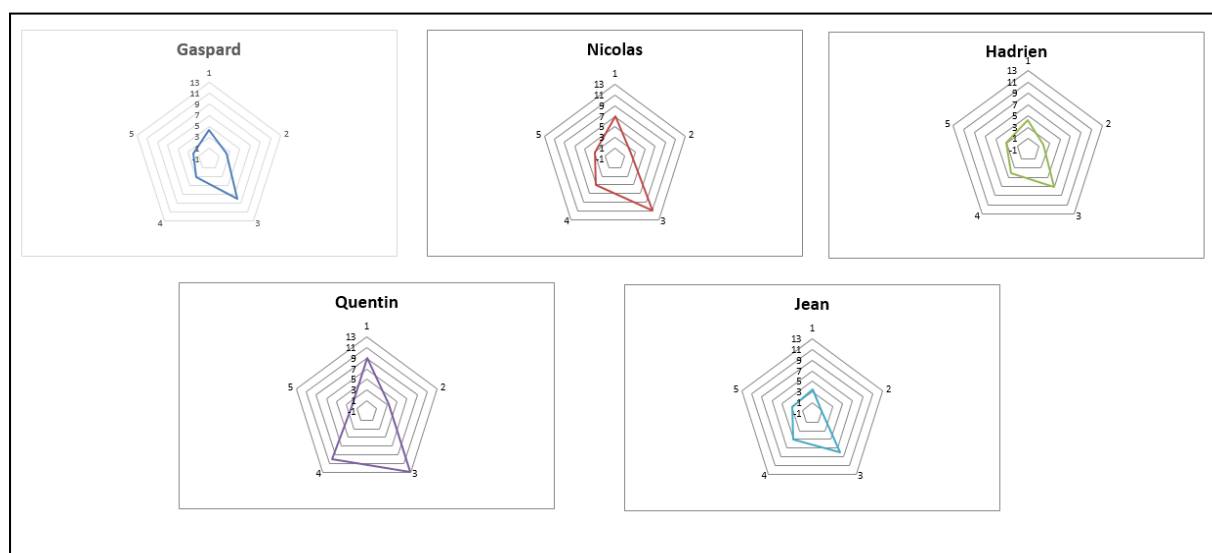


Figure 49 : Comparaison successive des cinq enseignants (déploiement de la séquence)



¹² Le temps total consacré à la séquence a été divisé par 100 afin de permettre une schématisation.

¹³ Le temps consacré aux trois dimensions retenues a été divisé par 10 afin de permettre une schématisation.

Nous constatons que la séquence déployée par Quentin occupe la plus grande place sur la cible esquissée. Les polygones représentant le déroulement de la séquence d'enseignement de chaque enseignant se chevauchent quasiment tout en étant inclus par celui de Quentin. Le déploiement de la séquence (temps consacré, nombre d'activités réalisées, nombre de séquences, nombre de textes produits, nombre de controverses traitées) ne semble pas avoir d'impact sur les progressions des élèves. Ceci devra être vérifié par une étude des corrélations dans le Chapitre 4 (p. 327).

Les raisons des divergences liées au déploiement de la séquence (dimensions traitées, temps consacré) sont à questionner par rapport aux évaluations formelles des enseignants. En effet, comme prescrite par les moyens d'enseignement utilisés, l'évaluation des PI devrait aboutir à des choix quant à l'adaptation de la séquence aux besoins des élèves. Il convient donc de déceler les gestes d'évaluation formelle des enseignants (§ 234).

2. Evaluation formelle des enseignants : productions initiale et finale, grille d'évaluation

La séquence d'enseignement telle que réalisée par les cinq enseignants de notre échantillon comprend deux moments forts : une *production initiale* précédée d'une mise en situation et une *production finale*. Ces deux productions nous ont permis d'identifier les capacités de départ des élèves ainsi que leur progression (Chapitre VI, p. 153). Il est intéressant de se pencher maintenant sur l'évaluation qu'en font les enseignants. Quel est le regard qu'ils portent sur les PI ? Est-ce que l'analyse des PI exerce une influence sur leurs choix ? Est-ce qu'une grille d'évaluation est construite pour analyser les PI et les PF ? Quelles en sont les caractéristiques ? Comment sont évaluées les PF et quelles en sont les implications pour la suite de l'enseignement ? Pour répondre à ces questions, nous nous basons essentiellement sur les entretiens réalisés ainsi que sur les documents issus des journaux de bord. Par ailleurs, les synopsis permettent de valider le discours rapporté par les enseignants.

2.1 Les PI : consignes, travail collectif, évaluation

Il convient tout d'abord de rappeler que la PI est précédée d'une mise en situation qui permet à tous les élèves de prendre contact avec le genre de texte à travailler, d'en percevoir un certain nombre de caractéristiques et de prendre connaissance du projet formulé par l'enseignant et des objectifs fixés. Avant la PI, les controverses sur lesquelles se base la rédaction sont présentées oralement. Rappelons que Quentin parcourt deux autres controverses oralement et amène ainsi ses élèves à produire et à classer plusieurs arguments, et ce avant la PI.

L'identification des consignes d'écriture dans les transcriptions permet de déceler les attentes des enseignants et parfois leurs critères implicites. De temps en temps, les enseignants induisent des difficultés que nous répertorions sous empêchements didactiques (Chapitre VIII, § 2).

Tableau 46 : Extraits de consignes pour la PI

Gaspard	<p>Demande aux élèves de donner leur avis, leurs conseils à l'auteur de la lettre source en expliquant pourquoi.</p> <p>E:¹⁴ [...] donc vous devez répondre à ce courrier: vous imaginez que: vous avez vu ce courrier dans un journal: et puis vous avez décidé de répondre: pour donner votre avis: pour donner votre conseil: / faites: vous dites ce que vous pensez et puis: vous essayez? d'expliquer pourquoi vous pensez ça / [...] donc quand même c'est un texte: faites du mieux que vous pouvez</p> <p>Il se dit prêt à fournir de l'aide aux élèves. Ces derniers ont notamment droit aux documents de référence.</p> <p>E: vous avez le droit bien sûr de prendre vos dictionnaires: votre "cherche et trouve": différents documents pour vous aider /et puis: à la fin si vous voulez faire lire à votre voisin pour corriger les fautes: pourquoi pas! [...] mais avant que vous finissiez cette: fiche: si vous avez des problèmes et bien essayez de vous faire aider</p>
---------	--

¹⁴ Police d'écriture Courrier : Extraits issus des transcriptions des séquences filmées.

<p>Nicolas</p> <p><i>Consigne énoncée au cours précédant la PI.</i></p> <p><i>La séance d'écriture de la PI n'a pas été filmée.</i></p>	<p>Demande aux élèves d'écrire. Les échanges qui suivent vont l'obliger à souligner quelques points en lien au caractère fictif de la situation d'écriture.</p> <p>E : Ecrire pas pour de faux [...] il va pas la recevoir, si t'entends ça par pour de faux oui pour de faux mais on va écrire une réponse à Jean [...]donc nous ON VA lui répondre D'ACCORD [...] bon c'est bien mais c'est comme si c'était vrai après ben c'est justement pour s'entraîner une fois et si une fois vous voulez répondre à quelqu'un dans une vraie revue ceux qui ont des revues à la maison ben vous saurez le faire mais évidemment que là on sait pas si c'est vrai ou pas c'est pas une vraie revue c'est un exercice d'accord [...]c'est pas important de savoir si c'est vrai ou pas mais peut être qu'ils ont pris les gens qui ont fait les fiches ils 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 [...]TOUT SEUL comme des grands ouais comme si t'étais à la maison dans ton salon</p>
<p>Hadrien</p>	<p>Demande aux élèves d'écrire leur point de vue pour essayer de convaincre l'auteur de la lettre. Il fait référence aux textes vus dans la mise en situation.</p> <p>[...] vous allez écrire heu comment dire donner votre point de vue et essayer de le convaincre [...] alors tu écris comme tu penses écrire ta lettre [...] vous avez vu maintenant comment est-ce qu'on répond enfin des petites lettres qu'on a lues à vous aussi de vous y mettre et de répondre à Fabien [...]</p> <p>Ne demande pas de brouillon (manque de temps) mais rappelle l'orthographe.</p> <p>bien sûr qu'il n'est pas interdit de corriger des fautes quand on a fini <i>on est bien d'accord</i> [...]</p> <p>Annonce la lecture des RCL.</p> <p>J'aimerais lire après vos réponses ou du moins quelques réponses</p>
<p>Quentin</p>	<p>Présente l'écriture comme un exercice scolaire et encourage les élèves « à répondre comme ils savent ».</p> <p>c'est pour voir maintenant / ce que vous êtes capables / comme on avait fait avec le conte / ce que vous êtes capables de / sortir de vous-mêmes / sans avoir étudié comment est-ce qu'on travaille un texte argumentatif,</p> <p>Anticipe que les élèves auront la possibilité d'améliorer leur production en cours d'enseignement et pourront constater leurs progrès.</p> <p>alors de nouveau on va faire le premier et ce que vous savez et puis ensuite on va creuser et puis à la fin on pourra dire ben voilà on a appris énormément de choses on a appris à construire un texte argumentatif,/</p>

Jean	<p>Présente le travail « écrire comme si on allait envoyer le texte », dire ce qu'on pense, donner des conseils, convaincre avec des arguments.</p> <p>le principe c'est que vous allez répondre[...]vous imaginez que vous allez écrire une lettre comme si on va l'envoyer au journal et puis après il sera publié dans le journal voilà vous allez devoir donner votre avis ce que vous en pensez du problème alors relisez bien le problème pour répondre juste hein réaliser la réponse et puis vous dire est-ce que si je lui écris ça ça va l'aider, généralement c'est un enfant qui sait pas s'il doit faire a ou s'il doit faire b vous êtes d'accord, [...] donc vraiment tu lui donnes conseil tu lui dis ce que tu penses vous jouez le jeu vous imaginez vraiment que: moi ce soir je vais poster vos lettres au journal et puis que vous donnez faut faire comme si donc heu jouez le jeu dites vraiment ce que vous pensez vous ok, c'est ce que vous en pensez de la problématique [...]si tu as besoin de plusieurs arguments [...]là il faut essayer de convaincre</p> <p>Mentionne l'orthographe.</p> <p>essayez quand même de soigner un peu l'orthographe / je veux pas vous aider pour écrire juste ça vous vous débrouillez un peu tout seul avec vos dictionnaires etc.</p> <p>Anticipe la suite : lecture de quelques textes.</p> <p>il faudrait que je puisse relire parce qu'à la fin je vais prendre au hasard une ou deux productions et la lire</p>
------	--

Tous les enseignants explicitent l'activité en mentionnant la réponse qui doit être donnée. Ils mettent les élèves en situation de communication (écrire comme si on envoyait, comme si on avait lu dans un journal). Ils rappellent l'importance de la notion d'argument pour convaincre et étayer sa position (Hadrien, Quentin et Jean). Plusieurs mentionnent l'orthographe (Gaspard, Hadrien, Quentin et Jean). Deux d'entre eux annoncent déjà une lecture de quelques PI à l'ensemble de la classe (Hadrien et Jean). Seuls Gaspard et Jean évoquent des conseils sollicités implicitement par la lettre source.

2.2 Le travail collectif sur les productions initiales

Le travail accompli avec les élèves sur la base de leur PI diffère fortement d'un enseignant à l'autre. Deux d'entre eux affirment ne pas avoir exploité les PI de leurs élèves (Nicolas et Quentin) et les trois autres disent les avoir lues et commentées (Gaspard, Hadrien et Jean). En analysant nos différentes données, nous constatons de grandes différences de pratiques.

Une fois les PI rédigées, Nicolas les ignore durant la majeure partie de la séquence : *Je¹⁵ veux dire j'ai ramassé, j'ai mis dans un coin*. Il effectuera néanmoins un retour sur les textes avec les élèves juste avant la PF.

Quentin n'effectue pas de relecture des PI avec sa classe dans l'immédiat. En revanche, il enchaîne avec un travail sur les RCL abordant la même controverse. Il demande aux élèves de façon non systématique de les comparer à leur propre PI. Cette opération reste donc à la charge de l'élève (par exemple : avez-vous utilisé les mêmes arguments ? d'autres ? avez-vous commencé votre RCL ainsi ?). Cet enseignant donne ainsi la possibilité aux élèves de mettre en rapport leur production avec les RCL proposées par les moyens d'enseignement. Sa suggestion invite les élèves à s'auto-évaluer. Il crée les conditions pour une auto-évaluation sans pour autant donner aux élèves les moyens (temps, espace, PI à compléter) de la mettre en œuvre de façon adéquate. Il permet tout de même à ses élèves de revenir sur les PI juste avant les PF.

J'ai repris leurs premières productions, mais avec les critères de la fin, j'ai repris leurs premiers textes, puis ils les ont lus. Et puis c'est eux qui ont évalué, entre eux, la production initiale, qu'est-ce que vous pensez ? Est-ce que tel élément était là ? Alors c'est d'abord le voisin, si j'ai bon souvenir, j'ai fait par voisin, et puis après c'est eux qui devaient reprendre, pis c'est eux qui devaient faire leur propre critique. Pourquoi c'était... qu'est-ce qui manquait et qu'est-ce qu'ils ignoraient, uniquement pour moi le [...] je me dis, ça n'a de sens que pour l'élève, c'est-à-dire « Tiens là j'ai progressé ! ». C'est tout.

En procédant ainsi, Quentin utilise les PI non pas comme une évaluation qui permet à l'enseignant de choisir les dimensions du texte à travailler, mais comme outil d'auto-évaluation pour l'élève. L'élève devient maître de sa réflexion et peut découvrir, soutenu par un camarade et des critères, les insuffisances de sa production de départ. La PI devient un texte à retravailler et permet à l'élève, par contraste, d'identifier tout ce qu'il a appris en cours de séquence et qu'il peut réinvestir en corrigeant et complétant son texte initial.

¹⁵ *Police d'écriture calibri : Extraits des transcriptions d'entretiens.*

Gaspard, Hadrien et Jean réutilisent les PI avec les élèves lors d'une brève mise en commun. Leur travail diffère et mérite d'être détaillé.

Suite à la relecture de quelques textes par les élèves, Gaspard effectue un retour collectif. Les interactions se centrent sur des commentaires généraux de l'enseignant ou des élèves, des demandes d'explications ou de clarifications. Beaucoup d'encouragements sont donnés. Il n'y a toutefois pas de régulations systématiques visant l'amélioration des productions portant sur le plan, le contenu ou la forme des textes. Les élèves ne bénéficient pas d'aide pour construire ou reformuler leur représentation du genre.

Après la période de rédaction, Hadrien demande à trois élèves choisis avec soin de lire leur texte (pour une étude de cas, voir Tobola Couchepin & Dolz, 2015). Au terme de chaque lecture, tous les élèves sont invités à formuler des remarques afin de permettre non seulement de revenir sur les critères énoncés dans la consigne (Chapitre V, § 2), mais surtout de diriger la suite du travail de la séquence en présentant toutes les lacunes figurant dans les PI et qui seront travaillées et comblées par les modules d'apprentissage choisis. L'ordre de lecture des trois textes permet des remarques successives, de la part des élèves et de l'enseignant, sur la complexité du texte :

- mise en évidence du destinataire ;
- structure du texte argumentatif ;
- abandon des conseils au profit de l'argumentation ;
- production d'arguments en lien avec la controverse.

À la suite de ce travail, les élèves savent qu'ils vont devoir reprendre leur texte à l'aune des apprentissages qu'ils auront à effectuer durant les semaines à venir. En effet, les différents éléments évoqués constituent les bases des critères de l'évaluation finale et permettent aux élèves d'estimer la distance qui les sépare d'une RCL pertinente et complète.

Après le temps d'écriture, Jean lit en plénière quelques RCL rédigées par les différents groupes (quatre controverses différentes). Au terme de chaque lecture, il demande à la classe si la production répond à la question de la lettre source. L'enseignant relève que certaines

RCL contiennent peu d'arguments. Il interpelle parfois directement les auteurs des textes lus pour s'assurer qu'ils comprennent les remarques de leurs camarades. Pour la plupart des textes, l'enseignant estime que les élèves donnent leur avis à propos de la controverse évoquée dans la « lettre au courrier des lecteurs ». Il conclut en disant que, la semaine prochaine, un travail sera initié afin de modifier et transformer leur production.

2.3 L'évaluation des productions initiales par les enseignants

Le journal de bord demandait aux enseignants d'effectuer une analyse des PI. Les enseignants étaient donc amenés à porter un regard sur ces premiers écrits. Nous présentons donc, ci-dessous, les commentaires issus des entretiens et les informations recueillies dans les journaux de bord qui dénotent d'une vision pertinente sur les qualités des textes produits en début de séquence d'enseignement.

Pour Gaspard, tous les élèves ont des difficultés à trouver des idées, à entrer en écriture et à respecter la syntaxe. Il trouve néanmoins que la qualité des textes est globalement bonne (plusieurs arguments, idées originales, bonne compréhension de la consigne). Il note dans son journal de bord vouloir travailler la compréhension et la découverte des arguments, leur hiérarchisation et la conclusion. Il ajoute qu'il insistera sur la syntaxe lors de la PF. S'agissant des élèves AD, il leur reconnaît des problèmes de syntaxe (une seule phrase) et d'orthographe. En guise de différenciation, il prévoit de préciser¹⁶ les consignes, contrôler leur application et offrir une attention particulière lors de la PF afin qu'ils ne soient pas bloqués par les exigences de la syntaxe.

Nicolas constate une grande diversité dans les textes produits initialement. Cette situation lui paraît normale. Dans le journal de bord, il identifie des difficultés au niveau de la structuration, du manque d'arguments. Ces constats l'invitent à écrire qu'il travaillera avec les élèves l'ensemble des éléments du genre en parcourant tous les modules proposés par les moyens d'enseignement. Au niveau de différenciation, il ne proposera pas des choix de

¹⁶ Police d'écriture Arial : Extraits des journaux de bord.

modules adaptés aux difficultés rencontrées par les élèves AD mais leur accordera une attention particulière (remédiations, relances si nécessaire).

À la relecture des PI de ses élèves, Hadrien relève que tous les textes présentés contiennent des conseils. Certains élèves ont bien marqué leur accord ou désaccord. D'autres ont défendu leur opinion avec un argument. En général, les phrases sont bien construites. Les problèmes identifiés gravitent autour de l'absence de prise de position ou d'arguments et de la présence d'erreurs orthographiques. Explicitement, il considère que toutes les activités des moyens d'enseignement sont importantes. Il souhaite les réaliser dans leur ensemble. La syntaxe et l'orthographe sont les deux composantes qui le préoccupent davantage pour les élèves en difficulté. En guise de différenciation, il prévoit de leur proposer un guidage pas à pas (étayage du maître ou d'élèves tuteurs).

Quentin affirme que les PI sont forcément faibles : *Elles laisseront place à des progrès impressionnants qui mettront en valeur les acquis de la séquence*. Il considère que l'ensemble des modules ont leur importance et annonce qu'il les réalisera tous. Comme difficultés majeures, Quentin signale le manque d'arguments dans les PI, l'absence de planification et de temps nécessaire aux élèves pour se mettre au travail et se concentrer.

Jean avoue avoir été surpris en bien par l'évaluation des PI. Il a identifié des difficultés quant au manque d'arguments, des organisateurs et à l'absence de conclusion. Il constate que les quatre lettres sources utilisées renvoient à des RCL très différentes : le thème de la colonie de vacances permet de trouver plus facilement des arguments. Par contre, pour les trois autres thèmes, les élèves ont tendance à donner plutôt un jugement ou des conseils. Ce constat pertinent ne l'incite tout de même pas à modifier ses choix pédagogiques préalables. Les élèves continueront à travailler sur les quatre différentes controverses. A travers un critère, il introduit la notion de conseil dans sa grille d'évaluation. Jean décide de travailler les dimensions liées à l'argumentation, le développement de moyens linguistiques et l'amélioration de la conclusion. Il déclare souhaiter donner des outils aux élèves pour améliorer le contrôle de l'orthographe et la construction des phrases. S'agissant de la différenciation, il prévoit d'être plus attentif aux élèves AD en les suivant de près, en leur donnant la parole et en contrôlant davantage l'avance de leurs travaux.

Nous constatons que l'évaluation des PI est une évaluation formative non critériée de façon explicite. Elle n'a pas de réelle incidence sur les choix de déploiement de la séquence.

2.4 Les grilles d'évaluation critériées

Tous les enseignants de notre échantillon construisent des grilles d'évaluation pour juger les productions de leurs élèves en fin de séquence. Grâce aux critères d'évaluation formulés, ils réalisent une évaluation finale sur les points essentiels d'une RCL travaillés avec toute la classe. Chaque enseignant donne un caractère sommatif à cette évaluation. Nous comparons tout d'abord les grilles d'évaluation sommatives et présentons ensuite les consignes des PF et les constats des enseignants quant aux capacités finales de leurs élèves.

Dans un premier temps, il est intéressant de mentionner que les enseignants construisent leur grille d'évaluation en puisant à différentes sources de référence. Gaspard affirme reprendre la grille des années précédentes sans la remettre en question. Nicolas la construit avec les éléments présentés tout au long de la séance. Hadrien, Quentin et Nicolas élaborent leur grille en l'ajustant à leurs observations. Hadrien affirme que la sienne bénéficie de différents apports (formation continue, épreuves cantonales des années précédentes, réflexions et observations personnelles). Quentin se base sur les expériences des années précédentes et la retravaille au gré de ses observations. Preuve en est que pendant l'entretien, il affirme ne pas être satisfait de sa grille : *parfois la forme du texte est bonne mais le fond ne l'est pas il manque un truc sur la pertinence des arguments, il y a un argument, il est introduit correctement, la syntaxe ça va mais l'argument c'est n'importe quoi. La forme est correcte mais j'ai moins accordé de valeur au fond. Alors là faudrait modifier, réguler.* Il laisse donc entendre que son outil d'évaluation sera encore modifié à l'avenir. Jean annonce qu'il ajoute la notion de conseil dans sa grille suite aux observations faites tout au long de la séquence (PI et modules). Il met en œuvre l'agir tel que défini par Ruiz-Primo et Furtak (2007).

Deux logiques semblent sous-tendre la construction des grilles. D'une part, chez Gaspard, la logique d'immobilisme semble prédominer, car il déclare reprendre continuellement la même grille. D'autre part, la logique de circulation et de transformation s'impose chez les autres

enseignants qui reprennent les éléments de la séance et les étoffent au gré de leurs observations et réflexions.

Tableau 47 : Sources et auteurs des grilles finales

	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Source	Reprise des années précédentes. Pas de modifications.	Reprise des éléments de la séance.	Sur la base de la formation continue, des épreuves cantonales précédentes, de réflexions et d'observations personnelles. Selon chaque module.	Sur la base des années précédentes. Modifications au gré de ses satisfactions et observations.	Sur la base de sa pratique et des constats effectués suite à la séquence (accepte les conseils).
Auteur	Lui-même	Lui-même	Lui-même pour faire quelque chose de sérieux	Lui-même	Lui-même

Il apparaît que les grilles utilisées sont toutes construites par les enseignants. Pour ce faire, ils s'appuient sur le moyen d'enseignement qui suggère un aide-mémoire comme base pour l'évaluation formative ou sommative. Dès lors, les grilles présentent des similarités formelles (Annexes VII, A B C D E). Elles intègrent plusieurs colonnes dont : l'énonciation des critères à retenir, la pondération avec les points octroyés à chaque catégorie et l'espace pour l'évaluation de l'enseignant. Elles sont toutes originales quant aux dimensions évaluées et aux points octroyés (de 20 à 100 points). Par ailleurs, les disparités mettent en évidence une conception différente du travail d'évaluation et notamment de l'engagement des élèves. Cet aspect sera présenté ci-après (§ 4, p. 259). Les dimensions retenues pour l'évaluation sommative de fin de séquence représentent en quelque sorte le modèle scolaire du texte argumentatif tel que l'enseignant se le représente.

Comme le tableau ci-dessous le montre, le modèle du texte argumentatif tel que l'enseignant se le représente comprend une base commune de trois dimensions qui apparaissent dans toutes les grilles : les arguments, la conclusion et les organisateurs (logico-argumentatifs et conclusifs). Les autres dimensions choisies ne sont pas identiques dans toutes les grilles. Nous constatons donc que le modèle didactique du genre n'est pas commun à chacun, et ce malgré les documents auxquels tous les enseignants se réfèrent. Ceci est probablement dû au fait qu'aucune grille d'évaluation n'est proposée dans les moyens d'enseignement. Seul un

exemple d'aide-mémoire annoncé par les auteurs comme utile à l'évaluation des textes est suggéré.

Tableau 48 : Dimensions du genre de texte retenues dans les grilles d'évaluation et leur pondération

Chercheur	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Situation de communication 9 pts	-	Prise de position 2pts	Rappel de la controverse 1pt Prise de position 2 pts Opinion 2 pts	Situation clairement présentée 5 pts	
Macro-planification 9 pts	-	Normes épistolaires 2 pts	Normes épistolaires 2 pts Paragraphes 1pt	Paragraphes arg + conclusion 5 pts	
Micro-planification (arguments et conclusion) 10 pts	Arguments 8 pts Hiérarchisation 3pts Conclusion 3pts	Arguments Conclusion 6pts	Arguments 6 pts Conclusion 2 pts	Ordre des arguments 5 pts Conclusion	Arguments ou conseils 20pts Hiérarchisation Conclusion 10pts
Textualisation 13 pts	Mots de liaison 3pts	Organisateurs PCE 2pts	Organisateurs 2pts PCE	Organisateurs 5pts PCE 5pts	Organisateurs 10pts
Dimensions transversales 9 pts	Orthographe 3pts	Ortho, conjugaison, syntaxe 6pts	Orthographe 3pts Syntaxe 3pts	Phrases correctes 20pts + pondération séparée pour l'ortho	Syntaxe 10pts Ponctuation 10pts Vocabulaire 10pts Orthographe lexicale 10pts Orthographe gramm 10pts
Autres	Phrases courtes 3pts Soin 2pts Appréciation du maître 5pts	Soin et lisibilité 2pts	Soin présentation 2pts	Présence et nom 20pts	Soin et présentation 10pts
Total 50 pts	30 pts	20 pts	25 pts	60 pts + note d'ortho.	100 pts

Pour Gaspard et Jean, les dimensions *microplanification*, *textualisation* et *aspects transversaux* sont retenues. La situation de communication ne figure pas dans les critères de la grille. Chez Gaspard, la quantité d'arguments, de par sa pondération, apparaît comme le critère le plus important. Les arguments doivent être hiérarchisés. Aucune remarque n'est faite par rapport à la cohérence ou à leur pertinence. Chez Jean, c'est le souci des dimensions transversales qui prévaut avec un total de 50 points sur 100.

Dans les grilles élaborées par Nicolas, Hadrien et Quentin figurent les principales dimensions du genre : *situation de communication, macroplanification, microplanification, textualisation, dimensions transversales*. La grille d'Hadrien présente le plus de détails avec huit items liés aux dimensions du genre. Nicolas distingue le même nombre de dimensions mais les synthétise en quatre items différents auxquels il ajoute des indicateurs (par exemple, je justifie mon opinion avec des arguments et je les ordonne : tout d'abord, par ailleurs, premièrement, ensuite ...). Quentin, quant à lui, intègre six items dans sa grille.

Les dimensions transversales font l'objet d'un ou plusieurs critères dans les grilles de chacun. Au terme de l'évaluation, Quentin a la particularité de proposer deux notes à ses élèves : une note d'expression écrite et une note d'orthographe : *il y a deux notes : la note de rédaction à proprement dite et la note d'orthographe puisque c'est un non-sens de mêler les deux. Un c'est de la structuration l'autre c'est de la communication. Donc je mets deux notes*. Pour finir, la calligraphie fait également partie des préoccupations de la plupart des enseignants. Le constat peut être formulé ainsi : les PF sont évaluées de façon sommative à l'aide de grilles critériées construites par les enseignants. Leur forme et leur fond diffèrent d'un enseignant à un autre.

2.5 Réviser ou écrire à nouveau : les consignes de la PF

Pour la production finale, les consignes des enseignants divergent. Nous parlerons ci-après de l'engagement des élèves dans le processus d'évaluation afin qu'ils puissent s'approprier les outils proposés (grilles ou listes de vérification) qui peuvent devenir ainsi de réels instruments d'auto-évaluation (§ 3, p. 251). Nous ne présentons ici que la forme que revêt la PF. En effet, il peut s'agir d'une nouvelle écriture complète, d'une réécriture ou d'une révision de la PI.

Gaspard présente la grille d'évaluation et demande à ses élèves de :

- rédiger un brouillon en prenant comme base la PI (sans annotation) et la grille d'évaluation de l'enseignant ;
- produire/rédiger la version finale.

Dans son journal de bord, Gaspard précise que les possibles sources de difficultés des élèves durant la production d'une PF résident dans l'utilisation de la grille.

Nicolas et Hadrien procèdent de manière similaire. Ils mettent à l'épreuve la grille d'évaluation sommative finale en l'utilisant pour un temps de réécriture d'une RCL incomplète. Avant la PF, ils distribuent les PI aux élèves, procèdent par un questionnaire pour revenir sur toutes les dimensions du genre non intégrées dans les PI et sur lesquelles les élèves ont progressé. Finalement, ils distribuent la grille d'évaluation sommative explicitée et travaillée au cours précédent. Ils formulent une série de consignes :

- relire personnellement les PI et les annoter si besoin.
- rédiger un brouillon en tenant compte de la grille d'évaluation et de tous les outils à disposition dans leur dossier.
- réviser le brouillon.
- écrire la version finale qui sera évaluée de façon sommative.

Quentin présente la grille aux élèves et leur demande de réviser leur PI. Suite à une évaluation mutuelle par dyades, cette production est réécrite à l'aide de la grille d'évaluation construite et modélisée au cours de la séquence. Cette confrontation au regard de l'autre amène les élèves à retravailler les textes. Suite aux observations effectuées quant à l'utilisation de l'outil par les élèves, Quentin ajoute un critère supplémentaire à la grille d'évaluation finale et change la pondération (dynamique de transformation). Par ailleurs, il complexifie en quelque sorte le travail des élèves qui s'étaient approprié cette première grille en les amenant à s'auto-évaluer et à formuler des jugements conscients portant aussi bien sur leur propre production que sur leurs processus d'apprentissage (Mc Millan & Hearn, 2008). Pour la PF, les élèves doivent répondre à une nouvelle lettre source en utilisant la nouvelle grille d'évaluation sommative. Une fois leur RCL rédigée, les élèves ont l'obligation de contrôler leur texte à l'aide de moyens de référence à disposition (grille d'évaluation entre autres). Quentin corrige ensuite les productions et met les points dans la première colonne dévolue à cet effet. Les élèves qui n'ont pas obtenu l'ensemble des points ont l'obligation de reprendre leur texte et de l'améliorer en prenant en compte la pondération de l'enseignant. Cette activité est accompagnée d'un temps de réflexion en plénière où *on prend quelques exemples sur les bons et les moins bons, qu'est-ce qui manque, qu'est-ce qu'on peut améliorer pour*

donner des pistes aux élèves faibles. Ce faisant, il facilite l'activité de réécriture à l'aide d'une évaluation mutuelle et des interactions avec les élèves concernés lorsqu'il pondère les critères et leur demande par la suite de retravailler leur texte (co-évaluation). Il met en évidence les effets de l'interaction entre l'enfant et l'enseignant médiatisée par la grille d'évaluation sommative, mais utilisée de façon formative lors d'un exercice de réécriture. Quentin évalue ainsi le *niveau de performance assistée* (Vygotsky, 1985). L'élève montre ce qu'il est capable de faire lorsqu'il bénéficie d'un soutien maximal de son environnement, soit ici le jugement de l'enseignant inscrit dans la grille. L'évaluation sommative n'intervient qu'après une réécriture.

Avant d'aborder la production finale, Jean revient sur tous les constats effectués lors de l'évaluation des PI. Il aborde et décrit toutes les dimensions du texte qui doivent être intégrées à la production finale. Ainsi, il reprend tous les critères de la grille d'évaluation sommative. En guise de consignes pour la PF, il demande à ses élèves de :

- rédiger un brouillon afin de réécrire la PI en tenant compte de ce qui a été travaillé durant la séquence ;
- contrôler le brouillon avec une liste de vérification ;
- rédiger la version finale.

Tous les enseignants insistent sur l'importance de l'orthographe et de la syntaxe dans la version qui sera évaluée. De ces différents usages, nous constatons qu'une grille d'évaluation sommative est utilisée chez trois enseignants au service d'une évaluation formative préalable.

2.6 Constats des progrès des élèves et suite à donner

Nos cinq enseignants saluent les progrès réalisés par les élèves. Ils sont satisfaits de leurs capacités décelables dans les PF : *évolution impressionnante* (Quentin), *fait un énorme progrès entre les deux productions* (Jean), *waouh c'est énorme, c'est pour ça que j'aime bien ces moyens parce qu'ils partent de rien et c'est vraiment énorme la différence. Là tu lis, c'est joli* (Nicolas). Hadrien pondère en disant que *je ne veux pas dire que je suis extrêmement content, je dirais que*

c'est dans la logique des choses. Même s'il lui semble évident que les séquences débouchent sur des résultats, il remet en question son travail en avouant qu'il faudrait approfondir certaines dimensions (arguments, cohérence du texte, donner son opinion). Il souhaiterait aller plus dans les détails des différentes dimensions du texte pour obtenir encore de meilleurs résultats. Tous les enseignants précisent qu'ils retravailleront oralement ou par écrit la RCL lors des révisions de fin d'année afin de voir ce que les élèves ont concrètement transposé. L'évaluation sommative de fin de séquence permet de mettre en évidence les progrès des élèves mais se trouve également à la base d'un futur dispositif d'enseignement (individuel ou collectif) en vue des révisions de fin d'année.

2.7 Synthèse

L'analyse de l'évaluation formelle des enseignants conduit à souligner trois points nodaux : l'évaluation formative des PI et ses effets, la grille et ses contours, l'évaluation sommative des PF. Nous constatons cinq régularités chez les enseignants observés :

- Une *production initiale* certes chez tous, mais suivie d'une *évaluation formative non critériée*. Si l'on considère les PI, nous constatons que toutes les classes suivent les moyens d'enseignement et invitent les élèves à rédiger un texte en début de séquence. Selon les moyens, ces productions ont pour objectif de situer le niveau des élèves et de comprendre leurs difficultés. Leur fonction principale est de permettre, sur cette base, d'effectuer des choix de modules pour soutenir au mieux les progressions d'apprentissage. Il ressort de ces premières observations que les enseignants passent par la PI comme s'il s'agissait d'une routine ; ils omettent le caractère adaptatif de la séquence. Leurs commentaires sont généraux et portent principalement sur les arguments et l'orthographe. Le but de la PI est pourtant d'anticiper le travail à suivre en l'ajustant aux besoins des élèves (régulation proactive) et d'encourager et motiver ainsi les élèves dans l'écriture d'un texte argumentatif. La relecture des textes donne aux enseignants un aperçu général et non critérié des compétences des élèves avant d'aborder l'enseignement-apprentissage du genre de texte visé.

Les enseignants ont été en quelque sorte contraints à évaluer les PI par le dispositif mis en place (questionnaire). Ruiz-Primo et Furtak (2007) soulignent les principales

actions au cœur du processus d'évaluation formelle : 1. *le recueil des informations*, il est commun à tous les enseignants ; 2. *l'interprétation*, elle varie de qualifications sommaires à plus détaillées ; 3. *l'agir* au niveau de la planification des actions pour aider les élèves à atteindre le but de l'apprentissage. Des intentions de différenciation sont formulées, mais elles ne débouchent pas à des choix annoncés de modules. Les enseignants ne prennent apparemment pas appui sur les PI pour planifier leur enseignement.

- *Le prima des prescriptions sur l'adaptation de la séquence aux besoins d'apprentissage des élèves.* Les enseignants restent relativement fidèles au déroulement de la séquence et effectuent des choix qui ne se basent pas sur des observations fines des capacités des élèves. En ce sens, ils n'effectuent pas ou peu de régulations proactives (Allal & Mottier Lopez, 2005). Même Jean qui constate des difficultés liées aux lettres sources ne modifie pas pour autant ses choix. La fidélité à la séquence, la confiance vouée à la démarche prescrite et une sorte de permanence de l'ancien dans la nouveauté semblent, comme le qualifient Schneuwly et Dolz, « sédimenter les pratiques » (2009).
- *Le collectif prime sur le particulier.* Suite au regard porté sur les PI, les enseignants identifient de façon générale les difficultés propres aux élèves plus faibles, mais ils ne prévoient pas pour autant de différenciation autre que des interventions locales : questionner plus, surveiller plus, etc. Un élève « moyen », représentant de l'ensemble des élèves, semble guider les choix des enseignants.
- *Les grilles critériées pour l'évaluation sommative de la production finale.* L'évaluation des productions en fin de séquence se réalise systématiquement avec des grilles critériées construites par les enseignants. Les critères sont introduits en fonction d'activités réalisées en classe et élémentarisent les composantes du genre textuel enseigné. Ils permettent de saisir les caractéristiques de l'activité langagière des élèves (Bain & Schneuwly, 1993). Ces composantes du genre constituent les référents à partir desquels l'enseignant peut attribuer un sens aux productions des élèves (Figari & Remaud, 2014). En observant les grilles d'évaluation sommatives, il apparaît qu'elles sont le miroir du modèle scolaire du texte argumentatif tel qu'il prévaut chez les enseignants.

Plusieurs différences peuvent être mentionnées chez les enseignants. Elles concernent particulièrement trois points :

- *Les feedbacks portant sur les productions initiales.* Les PI ne sont pas toutes mises en valeur dans la classe. Deux enseignants n'en font rien dans l'immédiat (Nicolas, Quentin), d'autres effectuent des lectures avec commentaires très généraux (Gaspard, Jean). Enfin, Hadrien les utilise pour pointer les différentes dimensions du genre qui font l'objet de modules d'apprentissage. L'engagement des élèves dans cette étape varie également d'un enseignant à l'autre.
- *La révision ou réécriture d'un texte.* À travers les consignes et le déroulement de l'écriture de la PF, il apparaît que les enseignants interviennent de façon diversifiée en exigeant des démarches particulières : réécriture et prise en compte des commentaires de l'enseignant qu'ils soient écrits ou oraux (Jean), nouvelle écriture à partir d'une controverse différente (Quentin), brouillon avec prise en compte des apprentissages réalisés et des critères d'évaluation. D'après l'usage, il apparaît que les enseignants ont des conceptions différentes du brouillon (réécriture). Gaspard demande à ses élèves de le réaliser sans consigne supplémentaire. Nicolas et Hadrien, pour leur part, imposent un amendement du brouillon à l'aune de la grille d'évaluation critériée et des documents à disposition. Ils mettent en évidence les possibles leviers d'apprentissage que peuvent revêtir les réécritures successives (Colognesi, 2015).
- *Les critères des grilles d'évaluation : nombre, dénomination, exemplifications.* Plusieurs différences sont à relever à ce niveau, notamment l'absence de critères touchant à la situation de communication, les approfondissements divers de certaines dimensions. Chaque grille traite néanmoins des arguments, des organisateurs et de la conclusion. De plus, tous les enseignants mentionnent l'orthographe dans les évaluations des textes de leurs élèves. Certaines grilles proposent des indicateurs qui constituent des caractéristiques observables permettant de vérifier le degré d'atteinte de l'objectif. Toutes par contre n'ont pas ce degré de spécificité. Rappelons que les critères d'évaluation devraient être des énoncés servant à apprécier l'objet évalué. Il s'agit de les formuler de façon générique afin de préciser la qualité et ou les dimensions de l'objet (Mottier Lopez, Sery & Sales Cordeiro, 2016). La notion d'indicateur concrétise ces aspects au niveau de ce qui est attendu précisément de la part de l'élève (Figari & Remaud, 2014).

Les enseignants constatent les progrès des élèves suite à l'enseignement par séquence. Le travail de la RCL remplit ainsi sa mission de levier précoce d'apprentissage de l'argumentation. Les enseignants relèvent cependant l'ampleur des exigences. Nous avons jusqu'ici exemplifié les évaluations formelles à partir du point de vue de l'enseignant. Les différences significatives de progression entre les classes nous amènent à considérer l'implication des élèves dans le processus évaluatif. À l'instar de Mottier Lopez (2015), nous constatons que l'interprétation des évaluations (au sens de Ruiz-Primo & Furtak, 2007) nécessite leur concours. L'évaluation-régulation interactive permet aux élèves de s'autoréguler avec la médiation de l'enseignant, de pairs et d'outils divers. Les questions métacognitives que l'enseignant suggère aux élèves (Allal, 1993) deviennent à la longue des questions que l'élève se pose personnellement face à son travail. Il s'agit ainsi de partir à la recherche des microcultures des classes propices à une évaluation et à une auto-évaluation des élèves (Mottier Lopez, 2015).

3. Construction de supports d'enseignement et utilisation d'outils pour l'apprentissage

L'enseignant prépare sa séquence et effectue ses évaluations formelles en vue du développement des capacités des élèves. Jusqu'à présent, nous avons délaissé quelque peu les élèves. Il convient à présent de regarder quels sont les supports qui leur sont offerts pour favoriser les apprentissages et comment l'usage qu'ils en font peut nous permettre de les qualifier d'*outils pour l'apprentissage*. Notre attention se focalise sur plusieurs éléments : l'activation de la mémoire didactique et l'institutionnalisation, la qualité de l'aide-mémoire et son usage, et la liste de vérification des textes produits.

S'agissant de l'activation de la mémoire didactique et de l'institutionnalisation, ces deux moments peuvent être considérés comme des supports à l'apprentissage fugaces, car trop souvent uniquement verbaux. L'enseignant en interaction avec les élèves va leur permettre de se remémorer les apprentissages effectués soit lors d'une séance précédente, soit lors de la séance en question. En ce sens, cette mémorisation constitue un support à l'apprentissage.

Les auteurs qualifient la mémoire didactique de geste de tissage (Mathéron, 2000 ; Aeby Daghé & Dolz, 2008 ; Bucheton & Soulé, 2009). Elle donne du sens aux apprentissages en rétablissant la compréhension menacée par le découpage en séances. En outre, elle vise à reconstituer l'intégralité des objets d'apprentissage. L'institutionnalisation, moment charnière, permet de nommer et de garder en mémoire le travail réalisé lors de la séance ou du module. Pour cette raison, sous sa forme orale, nous la joignons au geste de tissage (mémoire didactique). A l'écrit, elle prend souvent la forme d'un aide-mémoire.

En effet, le moyen d'enseignement mis en application par les enseignants invite à constituer avec les élèves un aide-mémoire où figurent des traces écrites consignées suite aux institutionnalisations. Plusieurs propositions d'éléments à retenir en lien avec chaque module sont proposées dans le fichier d'accompagnement du maître. Nous regardons si les enseignants les réalisent, quels en sont les contenus, les formes et les usages.

Le guide de production est le dernier support retenu. Il peut revêtir différentes formes, prendre place en regard de la grille critériée d'évaluation ou en être séparée. À nouveau, nous regarderons quelles sont les dimensions du texte rappelées par ce support.

Pour identifier les supports, leur construction et leur usage, nous prenons appui sur les synopsis et les transcriptions (début et fin de chaque séance, préparation à la PF et PF), les contenus des entretiens et les documents consignés dans les journaux de bord.

3.1 Activation de la mémoire didactique et institutionnalisation

Pour identifier comment l'enseignant active la mémoire didactique et institutionnalise les savoirs et savoir-faire travaillés, nous prenons appui particulièrement sur les synopsis et les transcriptions de chaque début et de fin de séance. Ce faisant, nous ne prenons pas en compte les institutionnalisations ou activations de la mémoire didactique qui prennent place durant les séances. Les pratiques des cinq classes sont relativement similaires. Au début de chaque cours, la plupart des enseignants filmés reprennent les éléments travaillés lors de la séance précédente. Ils captent ainsi l'attention des élèves et peuvent vérifier la construction des apprentissages. Seul Gaspard le réalise de façon non systématique.

En fin de séance, Nicolas, Hadrien, Quentin et Jean effectuent un temps de mise en commun qui permet de pointer les aspects travaillés. Ces mises en commun ne sont pas toutes qualitativement comparables. Nicolas et Hadrien ont tendance à secondariser les dimensions du genre de texte. Ils partent de la verbalisation des élèves et nomment les termes en les inscrivant au tableau. Cette institutionnalisation est reportée ensuite dans un aide-mémoire. Quentin et Jean le font de façon plus spontanée, en filigrane des mises en commun des activités réalisées. Seul Gaspard termine la plupart de ses cours sans revenir sur les dimensions du genre travaillées.

3.2 Aide-mémoire

L'aide-mémoire a comme mérite de pointer les dimensions du genre de texte à retenir et à transposer dans la rédaction des PF. Il est souvent le résultat d'une construction qui prend place sur plusieurs séances. Contrairement aux autres enseignants, Gaspard ne met pas ce type d'outil à disposition. Deux pratiques distinctes cohabitent à ce niveau chez les enseignants. La première consiste à écarter les élèves de la construction de l'outil. Quentin et Jean construisent l'aide-mémoire sans le concours des élèves. Ils le distribuent en fin de séquence, et ce avant la PF. La deuxième, au contraire, mobilise les élèves dans la verbalisation des éléments à retenir en fin de chaque séance. Au fur et à mesure de la réalisation des modules, Hadrien et Nicolas construisent avec leurs élèves l'aide-mémoire. Ce sont ces derniers qui verbalisent les dimensions travaillées afin qu'elles soient notées au tableau puis réécrites dans leur cahier de travail.

Il est intéressant de mettre en parallèle les dimensions retenues dans les aide-mémoire retrouvés dans les journaux de bord des enseignants. Il apparaît que Nicolas et Hadrien en reprenant les constats proposés par les moyens d'enseignement restent fidèles aux auteurs. Nicolas engage la discussion avec les élèves et leur demande soit de recopier les constats, soit d'en coller les photocopies issues du moyen. Sans trahir le moyen pour autant, Hadrien sélectionne les informations que les élèves vont devoir retenir. Chez ces deux enseignants, l'ensemble des modules de la séquence sont travaillés et ponctués par un constat figurant sur l'aide-mémoire.

Quentin et Jean distribuent les constats à la fin de la séquence d'enseignement, juste avant la rédaction de la PF. Ceux de Quentin apparaissent en tête de la grille d'évaluation et résument les attentes de l'enseignant : situation de communication, paragraphes, arguments, conclusion mais aussi syntaxe et orthographe (Annexe VII D). Jean mentionne quatre constats inscrits au tableau juste avant la PF : plusieurs arguments pour convaincre, donner son avis avec arguments et conseils, hiérarchisation des arguments avec nombreux exemples d'organiseurs, conclusion avec exemples d'organiseurs conclusifs (Annexe VIII E). En procédant de la sorte, Quentin et Jean permettent aux élèves de revenir sur leurs apprentissages. Les élèves de Gaspard ne font pas usage d'un aide-mémoire.

3.3 Liste de vérification

Lors de la PF, trois enseignants proposent aux élèves des listes de vérification, véritables guides de production. Ils peuvent y cocher les critères qui figurent dans leur texte. Chez Gaspard et Hadrien, la grille d'évaluation sommative à l'usage de l'enseignant comprend une colonne pour la vérification de l'élève : c'est fait ! ou j'ai contrôlé ! ainsi qu'une colonne pour l'appréciation de l'enseignant. L'enfant doit cocher chaque item qui, selon lui, est présent dans la RCL qu'il a rédigée. Jean, de son côté, distribue une liste de vérification intitulée explicitement pour m'aider à contrôler ma production finale ! (Annexe IX E). Les critères sont légèrement différents de ceux contenus sur la grille d'évaluation. Nicolas ne propose pas de liste de vérification à proprement parler, mais il donne aux élèves un document construit en plénière et qui synthétise tous les éléments devant figurer dans une RCL (fruit de l'avant-dernière séance). C'est en quelque sorte un méga aide-mémoire comprenant plusieurs parties : une RCL incomplète, les dimensions manquantes formulées par « il faudrait ... » et une lettre avec de multiples exemples : liste d'organiseurs, exemples d'arguments, exemples de conclusions, éléments à ne pas oublier (Annexe IX B). Quentin, pour finir, ne propose pas de liste à cocher mais propose aux élèves, au-dessus de la grille d'évaluation, plusieurs éléments qui devront figurer dans le texte argumentatif (Annexe IX D).

Nous constatons un point commun entre toutes les classes : l'obligation (ou du moins l'injonction) que les élèves ont de contrôler leur PF à l'aide des moyens de référence à disposition (grille ou aide-mémoire, dictionnaire, etc.). Les disparités, quant à elles, mettent

en évidence une conception différente du travail d'évaluation. Tout d'abord, à la lecture des documents mis à disposition des élèves, il apparaît que plusieurs enseignants (Nicolas, Hadrien et Jean) donnent de nombreux exemples en lien avec les critères évalués : exemples d'organiseurs, exemples de prises en charge énonciatives possible. Ces exemples peuvent être repris dans les productions. Le travail des élèves est probablement facilité. Ils disposent d'un exemplier, véritable vivier de rappels et d'idées. Sur les grilles d'évaluation, les espaces dévolus aux élèves (Gaspard, Hadrien et Jean) constituent une liste de vérification pratique pour anticiper la production du texte et guider la relecture du brouillon, puis du texte final. Les élèves peuvent cocher les éléments inclus dans la production (vérification, validation). Pour finir, Quentin, sur la grille d'évaluation, ménage une colonne supplémentaire pour un deuxième jugement de la part de l'enseignant et permet aux élèves de réécrire leur texte suite à une première évaluation de l'enseignant. Il donne ainsi à chacun la possibilité de retravailler son texte (co-évaluation). Il met en évidence les effets de l'interaction entre l'enfant et l'enseignant médiatisée par la grille d'évaluation (Colognesi, 2015) et évalue ainsi le niveau de performance avec une assistance. L'élève démontre ce qu'il est capable de faire lorsqu'il bénéficie d'un soutien maximal de son environnement, soit ici le jugement de l'enseignant inscrit dans la grille.

3.4 Synthèse

S'agissant des supports et de leur usage, des régularités et des différences sont à signaler entre les cinq enseignants de notre échantillon. Le tableau ci-dessous (Tableau 49) résume les différents constats identifiés.

Nous relevons une régularité :

- *L'activation de la mémoire didactique* en début de séance. Les enseignants réalisent tous ce retour sur les apprentissages réalisés précédemment. Au niveau qualitatif, cela va du simple rappel de la part de l'enseignant quant à l'activité réalisée (Gaspard) à un échange systématique et poussé sur la verbalisation des obstacles rencontrés et les apprentissages retenus (Hadrien).

Les disparités quant aux supports sont plus nombreuses :

- *Les institutionnalisations* diffèrent d'un enseignant à l'autre. Gaspard ne les réalise pas. Il termine ses séances lorsque les élèves arrivent au bout du temps à disposition et ramasse les activités qu'ils sont en train d'accomplir. Quentin et Jean prennent régulièrement un temps de correction en plénière ou en groupes. C'est parfois l'occasion de quelques institutionnalisations qui restent par ailleurs orales. Nicolas et Hadrien, quant à eux, terminent chaque module par un temps d'interaction sur les apprentissages effectués. Ces échanges aboutissent à des traces écrites qui prennent la forme d'un aide-mémoire.
- *L'usage d'un aide-mémoire* distingue également les enseignants. Quentin et Jean en construisent un qu'ils distribuent et parcourent avec les élèves avant la production finale. Nicolas et Hadrien l'élaborent avec la classe au fur et à mesure de la séquence. Parfois ce sont de simples copies des exemples proposés par les moyens d'enseignement, parfois ce sont des créations originales manuscrites. Les élèves consignent ces informations dans un cahier. Les apprenants de ces quatre classes disposent de l'aide-mémoire reçu ou construit au début de la production finale. Enfin, Nicolas construit avec ses élèves un *méga aide-mémoire* suite à l'évaluation d'une RCL incomplète. Gaspard renonce à cette catégorie d'outil.
- *La liste de vérification* est présente dans quatre classes, et sa forme et son usage diffèrent. Les enseignants donnent aux élèves des indications formulées à la première personne. La plupart de ces listes ont un espace dévolu à l'élève où il doit cocher s'il a réalisé ce qui lui est demandée (par exemple : j'ai écrit trois arguments, j'ai donné mon avis, etc.). Quentin ne propose pas de liste de vérification à sa classe.
- *Les dimensions du genre figurant sur les supports*. Après analyse, il apparaît qu'une partie des dimensions du genre sont ignorées par les supports proposés ou construits. En effet, les supports suggérés aux élèves de Gaspard ne touchent pas à la situation de communication ni à la macrostructure (organisation du texte en parties, normes épistolaires, etc.).

Tableau 49 : Supports proposés et dimensions travaillées

	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Mémoire didactique	Rarement (1x)	Oui	Oui	Oui	Oui
Institutionnalisation	Aléatoire (seulement pour le module 1).	Oui, avec rédaction concertée d'un aide-mémoire. Secondarisation et institutionnalisation avec usage des termes adéquats.	En filigrane de la mise en commun.		
Aide-mémoire	-	Oui, construit avec les élèves.	Oui, transmis à la fin.		
Liste de vérification	Items à cocher en regard de la grille d'évaluation. Formulation en « je ».	Pas d'espace pour l'élève mais critères de la grille formulés en « je ».	Items à cocher en regard de la grille d'évaluation. Nombreux exemples. Formulation en « je ».	-	Liste de vérification. Formulation en « je ». Indépendante et différente de la grille d'évaluation.
Outils supplémentaires		Méga aide-mémoire comprenant plusieurs exemples.			
Dimensions du genre de texte reprises dans les outils					
Situation de comm.	-	Oui	Oui	Oui	Oui
Macroplanification	-	Oui	Oui	Oui	Oui
Microplanification	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Textualisation	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Dim. transversales	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Autres	Oui (soin)	Oui (soin)	Oui (soin)	-	Oui (« je suis content de mon travail »).

Pour une comparaison de l'ensemble des enseignants, nous retenons cinq dimensions liées à l'outillage et nous les échelonons. Les schémas ci-dessous sont en rapport avec l'outillage. Les items retenus sont semi-qualitatifs :

- nombre de critères sélectionnés dans la grille qui portent sur les dimensions significatives retenues (dénombrement) ;
- formulation des critères : simples ou explicites (avec des exemples) ;
- mémoire didactique : rarement, aléatoirement ou à chaque séance ;

- facilitateurs : production finale comme une nouvelle écriture, réécriture libre, réécriture avec feedback de l'enseignant. Ces éléments sont présentés ci-dessus avec les évaluations formelles des enseignants (§ 2, p. 234)
- l'aide-mémoire : aucun, donné par l'enseignant, construit avec l'élève.

Nous constatons que l'ampleur du geste lié à l'outillage diffère d'un enseignant à l'autre. Il apparait que Nicolas et Hadrien recouvrent l'entier de la cible. Gaspard, Quentin et Jean présentent des polygones plus petits, de tailles et formes différentes. Pour rappel, Nicolas et Hadrien ont obtenu des progressions significativement plus importantes. De là à dire que l'outillage proposé à leurs élèves est plus performant, il n'y a qu'un pas que nous franchissons volontiers, mais que nous vérifierons par une analyse des corrélations (Chapitre IX).

Figure 50 : Comparaison des supports proposés dans les cinq classes

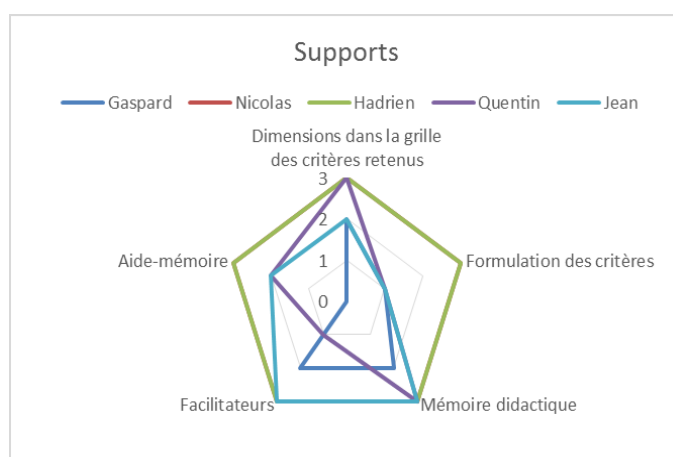
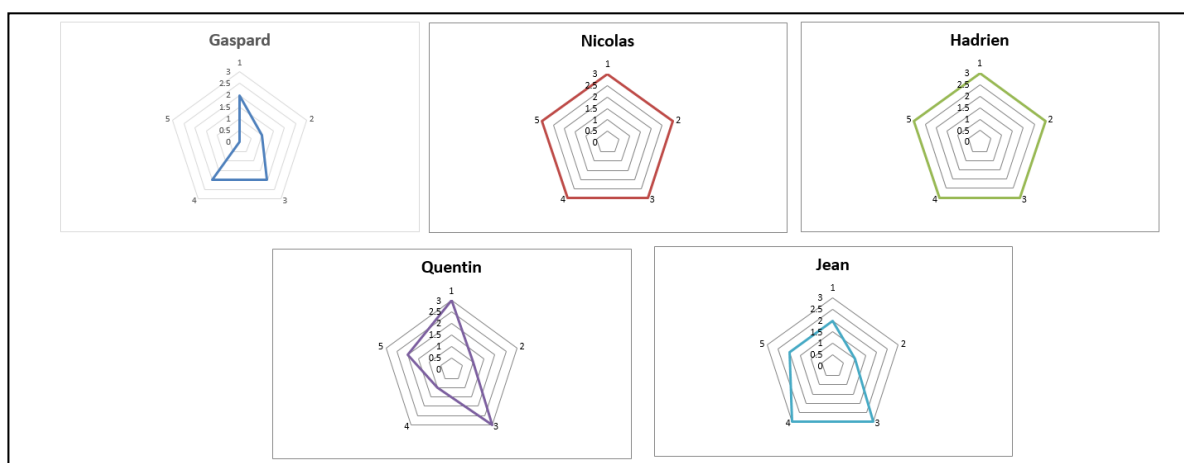


Figure 51 : Comparaison successive des cinq enseignants (Supports)



Il faut mentionner un point important dans la possible qualification des supports. Peut-on dans tous les cas les qualifier d'outils ? Leur foisonnement questionne quant à leur appropriation par les élèves. En effet, la gestion des supports mis à disposition ne semble pas aisée pour tous. Cet usage de la part de l'élève est pourtant primordial pour les qualifier d'outils. Les enseignants évoquent cette difficulté lors des entretiens. Les outils apparaissent comme utiles s'ils sont pris comme moyens de planification, puis de vérification après écriture en vue d'une réécriture éventuelle. Sinon, ils peuvent constituer un handicap pour l'élève comme le dit Hadrien :

Certains avaient démarré, tout à coup ils sont revenus, « Ah mais moi j'ai oublié, ceci ... ». Donc, pour quelques élèves, ça n'a pas été forcément un outil qu'ils ont suivi. D'autres élèves ont fait le contraire : ils ont commencé leur travail de production en faisant le point un. Ils ont tout écrit avant ça : point un, j'ai marqué ; point deux : j'ai rappelé ; point trois : j'ai marqué ; et puis on voit une élève, qui se débrouillait très bien, n'a pas forcément euh réalisé correctement son travail, parce il y a eu des redites, ça j'ai dit et puis tout d'un coup, je remets encore, puis il a ... ; elle est très consciencieuse on va dire comme ça, il faut que tous ces points apparaissent. Mais il y a des points qui sont... qui apparaissent en faisant une chose, on ré... on... couvrait deux points. Voilà mais finalement je trouvais que... si je n'étais peut-être pas passé par là je ne sais pas si je serais arrivé à ce résultat-ci. Je suis pas sûr.

Il convient donc d'accompagner les élèves non seulement dans la construction des supports pour qu'ils soient connus et compris, mais également dans l'usage qu'ils doivent en faire afin de les qualifier d'outils au service de l'apprentissage. L'analyse des corrélations (Chapitre IX) nous permettra d'identifier à quel point et pour qui les outils ont été utiles à l'apprentissage.

4. Engager les élèves dans le processus d'apprentissage

Pour analyser la microculture qui se construit en classe afin de soutenir l'apprentissage des élèves (Mottier Lopez, 2015), il est nécessaire d'identifier si et comment les élèves sont impliqués dans les évaluations et la construction des supports. Leur engagement dans la démarche d'évaluation et dans l'usage des supports est nécessaire pour qualifier ces derniers d'outils. Nous cherchons à mettre en évidence des indices qui invitent les élèves à être partie

prenante de l'évaluation formelle (formative ou sommative) par la communication des objectifs poursuivis et l'implication dans la construction des documents mis à disposition. L'objectif est d'identifier comment l'enseignant donne un rôle à ses élèves pour qu'ils s'engagent dans l'action. Sont-ils intégrés dans la rédaction d'un aide-mémoire ? Participent-ils à l'élaboration de la grille finale d'évaluation ? Les finalités de la séquence leur sont-elles communiquées ? Pour ce faire, nous prenons appui sur plusieurs sources d'information. Tout d'abord, pour la formulation des finalités, nous analysons les transcriptions et, plus particulièrement, les consignes énoncées par les enseignants lors des PI et PF. Les informations quant à l'engagement des élèves dans la conception et la rédaction des aide-mémoire, des listes de vérification et, éventuellement, des critères des grilles d'évaluation sont recherchées dans les entretiens, les transcriptions et les traces écrites consignées par les enseignants dans les journaux de bord. Le croisement de ces trois sources d'information facilite la saisie de la réalité de la classe. La définition de l'outillage en vigueur nous permet d'entrevoir les possibilités qu'ont les élèves de procéder à des régulations interactives avec du matériel favorisant une autorégulation de l'apprentissage (Allal, 1988 ; Allal & Mottier Lopez, 2005).

En premier lieu, il apparaît dans les transcriptions que tous les enseignants participant à la recherche communiquent à leurs élèves les finalités poursuivies. Ils explicitent ce qui est attendu en donnant parfois quelques indices de travail. Ce n'est donc pas le fait d'énoncer les objectifs qui diffère mais les objectifs eux-mêmes. En effet, les consignes varient du simple écrivez et répondez comme vous pouvez au écrivez comme si nous allions envoyer votre lettre à une revue. Les critères que l'enseignant insère dans sa consigne sont autant de moyens d'outiller la réflexion de l'élève.

4.1 Engagement dans l'évaluation des productions

Selon la classe, des rôles différents sont donnés aux élèves concernant l'évaluation. Comme il a été mentionné ci-dessus (§ 2.1, p. 235), certains enseignants donnent, dès la PI, un rôle d'évaluateur à leurs élèves. Dans d'autres classes, ce rôle n'apparaît qu'en fin de séquence. Nous ne retenons que trois temps d'observation pour l'auto-évaluation ou la co-évaluation des élèves : lors de la PI, au moment de la préparation à la PF et lors de la PF.

Il apparaît que les élèves sont engagés de façon très différente dans l'évaluation des productions écrites en classe. Lors de l'évaluation formative des PI, cela va d'une non-évaluation à une évaluation collective avec des critères de l'enseignant en passant par une évaluation intuitive collective. Voici la gradation identifiée :

1. pas d'évaluation de la part des élèves (Nicolas) ;
2. évaluation très générale et guidée par l'enseignant : Est-ce que la RCL répond à la demande ? (Gaspard et Jean) ;
3. évaluation laissée à la charge des élèves avec pour base la mémoire qu'ils ont du texte produit : Avez-vous utilisé les mêmes arguments ↑ d'autres ↑ Avez-vous commencé votre RCL ainsi ↑ (Quentin) ;
4. évaluation guidée par le questionnement de l'enseignant portant sur les dimensions du genre à travailler (Hadrien). Cette option donne lieu à de nombreuses interactions qui permettent la définition de l'objet à travailler.

Tableau 50 : Engagement des élèves dans l'évaluation des productions

	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Evaluation des PI	Demande très générale d'évaluation : relecture sans questionnement sur les dimensions du genre.	Pas de demande d'évaluation	Evaluation des textes à l'aune des dimensions du genre.	Evaluation personnelle sans critères + Evaluation différée au	Evaluation : la RCL répond-elle à la question de la LS ?
Evaluation avant la PF		Evaluation collective d'une RCL incomplète : - identification des dimensions manquantes à l'aide de critères précis (grille) ; - ajouts dans le texte et réécriture d'une RCL collective complète.		moment de la préparation de la PF : -co-évaluation -auto-évaluation.	Evaluation prise en charge par l'E (évaluation des PI).
Evaluation de la PF	Rédaction d'un brouillon à l'aide de la grille.	- relecture individuelle des PI et annotations (ajouter, modifier selon la grille d'évaluation) ; - rédaction d'un brouillon à l'aide de la grille ; - révision à l'aide de la grille.		Ecriture avec la grille d'évaluation ; confrontation de l'évaluation de l'él avec celle de l'E.	- rédiger avec prise en compte des annotations de l'E ; - contrôler le brouillon avec la liste de vérification.
Liste de vérification	Liste avec critères à cocher (= grille finale).	-	Liste avec critères à cocher (= grille finale).	Liste à vérifier.	Liste avec critères à cocher (différente de celle de l'E).

On constate qu'en fin de séquence, les élèves sont impliqués diversement selon les classes. Les enseignants les accompagnent différemment dans ces temps d'auto-évaluation. Durant toute la partie de la séquence qui sert de préparation à la PF, Gaspard n'implique pas ses élèves dans l'évaluation. Il leur demande, par contre, de rédiger leur PF en tenant compte des critères de la grille et en cochant les items identifiés dans les productions. L'évaluation est laissée à la charge de l'élève, sans guidage de l'enseignant, mais avec pour appui une liste de vérification qu'il peut utiliser et qui correspond aux critères finaux d'évaluation.

Jean, quant à lui, prend à sa charge l'évaluation des PI avant la dernière production. Il les distribue avec quelques commentaires écrits à chaque élève. Il leur demande ensuite d'utiliser une liste de vérification pour écrire et évaluer le brouillon de leur PF.

Quentin invite les élèves à co-évaluer l'ensemble des textes produits à l'aune des dimensions travaillées. Chacun peut ensuite réécrire son texte et l'évaluer à nouveau. Pour la PF, les élèves ont une liste de vérification qui guide leur écriture. Cette dernière ne comprend pas d'espace à valider.

Pour finir, les élèves d'Hadrien et Nicolas travaillent collectivement pour affiner les critères d'évaluation et porter un regard commun sur un texte incomplet à évaluer et à compléter. Ceci donne lieu à la construction d'un aide-mémoire particulier (élèves de Nicolas) et un travail de réflexion approfondi de la grille d'évaluation (élèves d'Hadrien). Lors de la rédaction finale, les élèves sont invités à autoévaluer leur PF à l'aide de la grille critériée en leur possession et de l'aide-mémoire qu'ils ont à disposition.

L'engagement des élèves dans l'évaluation des textes produits nous amène à identifier également leur participation à la rédaction du matériel mis à disposition. Nous présentons ci-dessous l'engagement des élèves dans la rédaction de l'aide-mémoire et de la liste de vérification.

4.2 Engagement dans la rédaction d'un aide-mémoire

Toutes les classes de notre échantillon, excepté celle de Gaspard, mettent à disposition de leurs élèves un aide-mémoire pour guider les productions. Il s'agit d'observer comment les

élèves sont engagés dans la rédaction de ce support afin qu'il puisse devenir un réel outil d'apprentissage (pour la description des supports, voir le § 3 ci-dessus). Les élèves des classes de Quentin et Jean reçoivent un aide-mémoire rédigé par les enseignants qui le présentent explicitement. Ils invitent leurs élèves à l'utiliser lors de la rédaction de la PF sans pour autant avoir participé à son élaboration. Il en va différemment des élèves de Nicolas et d'Hadrien. Dans ces deux classes, ils sont invités régulièrement à poser des constats suite aux modules travaillés. Ces constats sont rédigés en commun, oralement ou par écrit, et prennent place dans un cahier de l'élève sous forme d'aide-mémoire. Les moments de rédaction s'effectuent de façon interactive et permettent de pointer les apprentissages réalisés. Nicolas précise en entretien :

On l'a construit dans le cahier de rédaction, si tu veux chaque fois, chaque élève a fait un petit constat. Moi j'appelais ça aussi aide-mémoire. Ce qui fait que tout à la fin ils avaient leur cahier plein, soit ils ont collé des petites choses que j'ai données moi, soit on a écrit au tableau. Donc ils ont une espèce de mélange de tous les constats qu'on a faits.

Par ailleurs, dans sa classe, durant l'évaluation collective d'une RCL incomplète, l'aide-mémoire construit est utilisé pour focaliser le regard des élèves sur les dimensions manquantes du genre de texte. A cette occasion, Nicolas prend note de toutes leurs remarques et ajouts sur un écran interactif. Ces notes constituent un « méga aide-mémoire » qui leur est distribué avant la PF. Lors du dernier cours, les élèves ont à leur disposition tous les supports construits et les utilisent tels des outils au service de la production d'un genre de texte argumentatif.

4.3 Engagement dans la rédaction de la grille d'évaluation finale

Deux similitudes liées à la grille d'évaluation finale gravitent autour de sa construction et de son origine. Les élèves ne sont pas engagés dans la rédaction de la grille d'évaluation critériée telle qu'elle est utilisée dans les classes. Elle est conçue par les enseignants sur la

base de documents issus de leur expérience des années précédentes (examens cantonaux, cours de formation continue, etc.)¹⁷.

En revanche, la prise de connaissance de cette grille avant la PF diffère d'une classe à l'autre. Quatre procédures originales sont observées :

- Jean ne donne pas à voir sa grille d'évaluation. Il annonce qu'elle correspond aux critères que les élèves possèdent dans leur liste de vérification ;
- Gaspard distribue la grille d'évaluation aux élèves (qui remplit en parallèle la fonction de liste de vérification). Il explicite les critères aux élèves avant la PF ;
- Quentin donne et explicite une première fois la grille dans le cadre de la relecture des PI effectuées avant la dernière production. Il la modifie ensuite en ajoutant un critère s'inscrivant ainsi dans un processus dynamique. Il commente la version finale de la grille et les élèves ont pour mission de l'exploiter pendant leur travail ;
- Nicolas et Hadrien mettent à l'épreuve la grille lors du travail commun de réécriture d'une RCL incomplète. Ce travail qui dure plus de 50 minutes dans chaque classe permet une « prise en main » du document et une compréhension de chaque dimension telle qu'attendue dans une production réelle. Ces deux enseignants soulignent toutefois la cohérence existant entre l'aide-mémoire construit avec les élèves et la grille critériée :

Nicolas : *on a pris celui-là (l'aide-mémoire) tel quel et puis on en a reparlé et puis après je leur ai dit que j'allais avoir ça comme critère d'évaluation (la grille critériée). Que je serai attentif à tout ça.*

Hadrien : *c'est-à-dire que ça a été si on veut, le résumé de ce que l'on a vu, que l'on a dit, que l'on a résumé, qu'on a institutionnalisé à la fin de chaque cours et qui a été repris au début du cours précédent. « Qu'est-ce qu'on avait vu la dernière fois ? », « On a vu que... ceci », « On a vu que... cela. ». Ensuite, l'ensemble a été revu le cours avant la PF.*

¹⁷ Pour la description et comparaison des grilles, voir le point § 2.4, p.242.

Hadrien mentionne le besoin de faire un document sérieux et bien écrit qui puisse réellement servir à l'auto-évaluation des élèves en reprenant toutes les dimensions travaillées. Il faut qu'il soit clairement rédigé, cohérent, facile à utiliser et orthographiquement correct. *Au moment où on veut après, évaluer complètement, je trouve qu'il faut qu'on ait un outil sérieux pour l'enfant, il faut qu'il sente que c'est sérieux.*

L'engagement des élèves dans le processus d'évaluation n'est pas anodin. Plus l'élève est engagé, plus il se sent concerné. Bien entendu, l'accompagnement de l'enseignant dans cette démarche est primordial. Comme on a pu l'observer, le rôle attribué à l'élève diffère d'une classe à l'autre et est confronté à des limites de temps, de clarté, de souci d'exhaustivité. Ces pratiques nous renvoient à la microculture évaluative de la classe telle que définie par Mottier Lopez (2008, 2012, 2015).

4.4 Synthèse

Les résultats issus de l'analyse des textes ont laissé apparaître des différences significatives de progression entre les classes de notre échantillon. Pour rappel, les classes de Nicolas et Hadrien ont progressé de manière significativement plus importante. Au vu des éléments présentés ci-dessus, il convient d'identifier les points communs et les particularités des cinq enseignants en lien avec l'engagement des élèves.

Ce qui relie les enseignants repose sur quatre éléments principaux. Pour chacun d'entre eux, nous percevons des aspects qualitatifs qui les distinguent en groupes plus ou moins différents. Il est donc difficile de séparer les points communs des points divergents tant ils se mêlent les uns aux autres. En effet, plusieurs sont de l'ordre de l'implicite, du contrat qui lie les élèves à l'enseignant (usage du brouillon par exemple) :

- *La formulation des objectifs et du projet d'écriture.* Tous les enseignants annoncent à leurs élèves le projet d'écriture dans lequel ils s'engagent. Le genre de texte est nommé et décrit. Ils sont fidèles aux prescriptions des moyens d'enseignement et réalisent tous la mise en situation comme elle est proposée. Les projets d'écriture

divergent légèrement et mériteraient une réflexion en lien avec la fictionnalisation et ses impacts sur les textes des élèves (Vuillet *et al.*, 2012).

- *La rédaction d'un brouillon avant l'écriture « au propre » de la PF.* Tous les enseignants invitent leurs élèves à écrire un brouillon avant de remettre un texte pour évaluation. Les consignes sont plus ou moins explicites. En effet, même si Gaspard ne donne pas de consignes précises de réécriture suite à une auto-évaluation, ses élèves semblent se plier à l'exercice de façon routinière. Il est difficile de saisir les implicites cachés dans cette activité de classe. En revanche, les quatre autres enseignants invitent les élèves, à travers leurs consignes, à vérifier les textes produits, à les compléter ou à les corriger avant de rédiger la version qui sera soumise à évaluation.
- *La grille d'évaluation est rédigée par l'enseignant.* Nous avons déjà mentionné cet état de fait. Elle se construit au fur et à mesure des modules de façon intuitive, non systématique et non déclarée. Les enseignants conservent des traces orales ou écrites des apprentissages réalisés à la fin de chaque activité, mais ils ne les relient pas à la grille d'évaluation. Précisons que Nicolas et Hadrien annoncent par contre les critères comme découlant des constats effectués suite au travail de chaque module. La grille d'évaluation apparaît ainsi comme un prolongement naturel du travail réalisé.
- *La liste de vérification.* Tous les enseignants proposent une liste de vérification. Cette dernière laisse parfois place à des interventions de la part des élèves (espace à cocher chez Gaspard, Hadrien et Jean) ou est constituée comme une liste sans trace du travail de vérification effectué par l'élève (Nicolas et Quentin).

Pour les quatre points susmentionnés, des différences subtiles distinguent les cinq enseignants autour de deux points :

- *La dénomination de la grille d'évaluation : grille de correction ou outil d'écriture.* Gaspard la présente aux élèves comme une grille de correction, d'évaluation sommative. Dans la pratique, elle sert essentiellement à justifier la distribution des points. Utilisée par une partie des élèves comme liste de vérification des productions, elle a également un effet d'anticipation. Pour Nicolas, Hadrien et Gaspard, la grille est déclarée successivement comme outil d'écriture, d'auto-évaluation, de réécriture et de co-évaluation. Ainsi, même si elle n'est pas formellement construite avec les élèves, elle leur est confiée comme outil d'écriture.

- *L'engagement des élèves dans la rédaction d'un aide-mémoire.* Comme il a été mentionné auparavant (3.2 et 3.4), seuls quatre enseignants proposent un aide-mémoire à leurs élèves. Deux d'entre eux le donnent aux élèves sans les impliquer dans sa rédaction. Les deux autres, Nicolas et Hadrien, engagent les élèves dans la formulation des éléments à retenir de chaque module. Ces constats prennent place dans un cahier à la disposition de chaque élève durant l'intégralité de la séquence. De plus, l'aide-mémoire devient un véritable outil d'écriture lorsqu'il est utilisé dans la réécriture d'une RCL incomplète. Cette première prise en main concrète et collective est une sorte de mise à l'épreuve positive de l'outil avant le travail individuel de la production écrite finale.

Nous retenons plusieurs items que nous organisons sous forme d'échelle pour mettre en évidence l'engagement des élèves dans chaque classe. Ceci nous permet de visualiser l'étendue de l'implication des élèves. Sont retenus :

- l'engagement dans les évaluations formatives des PI (aucun, appréciation générale, critères vagues, critères précis) ;
- l'engagement dans l'évaluation formative d'une production intermédiaire (aucun, collectif, individuel) ;
- la prise en main de la grille d'évaluation sommative (réception simple, réception avec explication de l'enseignant, utilisation par une mise à l'épreuve avant la PF) ;
- la construction d'un aide-mémoire (réception sans construction de la part des élèves ni explication, réception avec explicitation de l'enseignant, construction lors des modules, utilisation lors de l'évaluation d'une RCL avant la PF).

Figure 52 : Comparaison de l'engagement des élèves effectué par les cinq enseignants

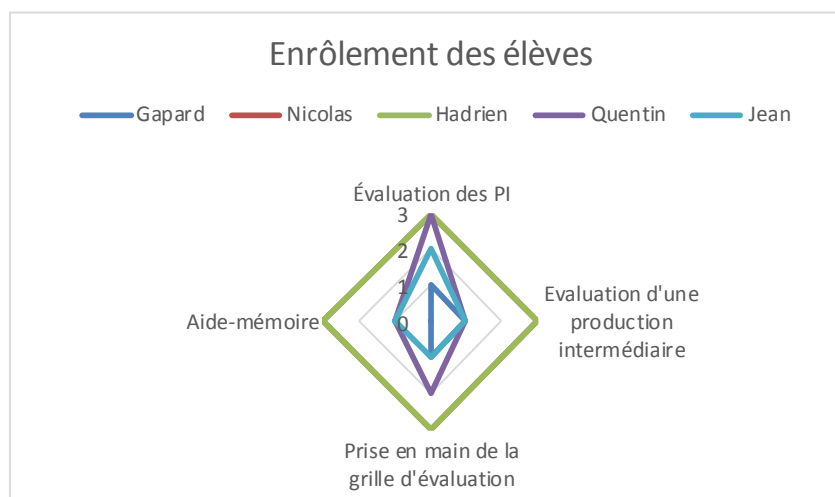
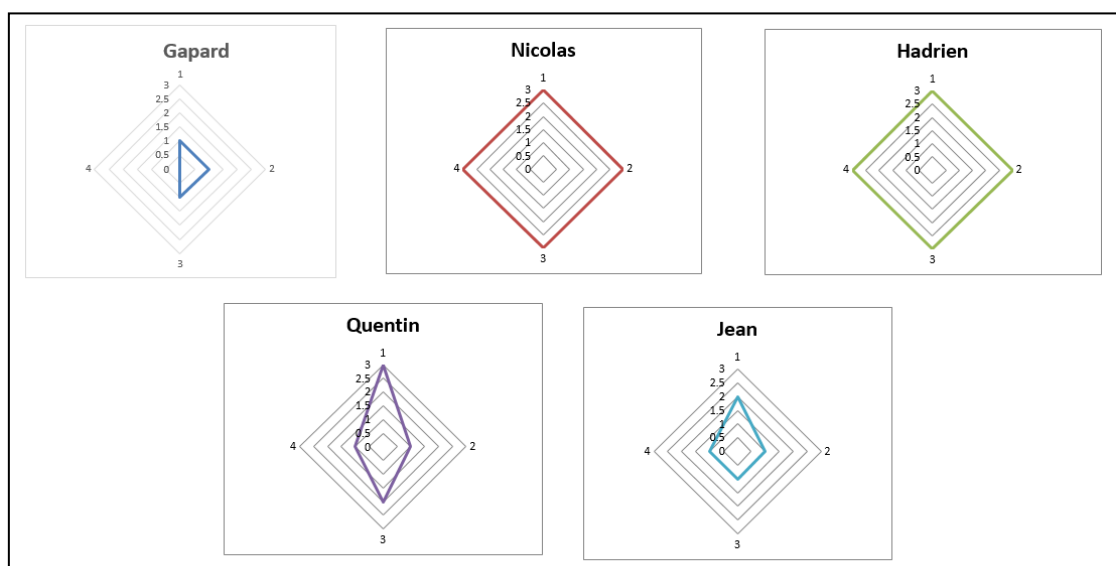


Figure 53 : Comparaison successive des cinq enseignants (engagement des élèves)



À la lecture des Figure 52 et 53, il apparaît que Nicolas et Hadrien recouvrent toute la cible liée à l'engagement des élèves. Ils invitent les apprenants à évaluer les PI à l'aide des critères précis de la grille d'évaluation même si cette évaluation formative intervient parfois bien après la production. Sur cette base, les élèves réécrivent leur texte. Les élèves prennent ainsi le support « grille d'évaluation » comme un outil pour s'auto-évaluer et rédiger leur texte. Les deux enseignants effectuent une rédaction régulière de l'aide-mémoire. Il constitue certainement un outil pour la compréhension des dimensions du genre de texte travaillé. Pour finir, dans ces deux classes, l'évaluation d'une RCL incomplète représente un temps de mise

à l'épreuve des supports construits. C'est une occasion supplémentaire de donner la dimension d'outil d'apprentissage et d'écriture à la grille sommative finale et à l'aide-mémoire.

Les analyses effectuées dans ce chapitre nous donnent à voir les particularités des enseignants quant aux gestes mobilisés.

CHAPITRE VIII

Les gestes de régulation pour dépasser les obstacles d'apprentissage

Suite aux analyses qui ont mis en évidence les gestes fondamentaux des enseignants (déploiement de la séquence, évaluation formelle, engagement des élèves et outillage), nous portons notre attention sur le rôle de l'enseignant dans les régulations interactives en classe. Pour la plupart des auteurs, l'enseignant a un rôle primordial dans les régulations. En effet, il « agit sur les conditions d'apprentissage en classe : il guide et oriente le travail des élèves, mais il ne peut jamais garantir que son action éducative produise les effets de régulation prévus sur les processus d'apprentissage » (Allal, 1993, p. 82). Ainsi, la coopération de l'élève est primordiale. C'est lui qui s'engage dans l'apprentissage avec son propre rapport au savoir et ses propres stratégies. Il est un « acteur à part entière » (Mottier Lopez, 2012) qui entre dans la dynamique des interactions. C'est pourquoi nous décidons de mettre en exergue le rôle des élèves dans la régulation de leurs apprentissages.

Le geste de l'enseignant retenu ici se rapporte aux évaluations formatives informelles dans le sens où les traces d'apprentissage sont générées pendant l'activité, dans le cours de l'action. L'évaluation intervient dans le déroulement même du processus d'apprentissage pour le faciliter, le réorienter ou le réguler. Nous concentrons ici notre attention sur les régulations interactives afin de saisir comment l'enseignant permet aux élèves de dépasser les obstacles rencontrés. Notre critère d'analyse de départ se situe sur l'objet d'apprentissage retenu, l'écriture du texte argumentatif, la RCL.

Quelques travaux sur la question ont servi de base pour l'analyse. Dans leur ouvrage des objets enseignés en classe de français, Schneuwly et Dolz (2009) décrivent la dynamique des gestes fondamentaux de l'enseignant : *mettre en place des dispositifs didactiques, institutionnaliser, créer la mémoire didactique, réguler*. S'agissant de la régulation, deux formes sont distinguées : la *régulation interne*, qui permet d'adapter la séquence aux capacités d'une classe et en garantir la cohérence, et la *régulation locale*, qui, par des

interactions en continu, contribuent à la construction de l'objet enseigné. Nous préférons emprunter à Allal (1988) la notion de *régulation interactive* qui sous-entend un réel engagement de l'élève dans le processus. « La régulation interactive située impliquant l'enseignant est conçue sur un plan intersubjectif qui stipule une coordination d'actions et une co-construction de sens avec l'élève / les élèves partenaires de l'interaction » (Mottier Lopez, 2012, p. 84).

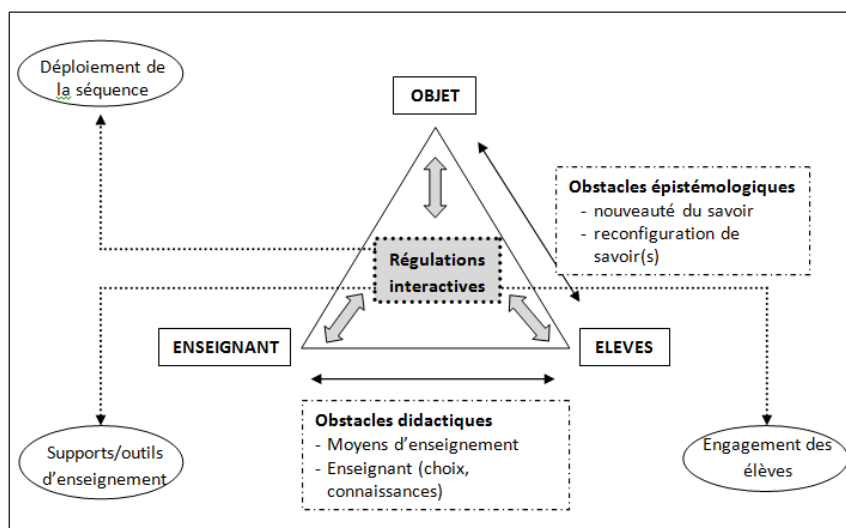
Pour appréhender les régulations interactives situées, Mottier Lopez (2012) définit trois composantes interreliées : les savoirs en jeu et les intentions visées, la dynamique sociale engagée dans le processus et les fonctions métacognitives qui sous-tendent les réflexions des interactants. Nous choisissons délibérément de focaliser notre regard sur l'enseignant et de prendre en considération uniquement les régulations interactives qui le lient à un élève, à un groupe d'élèves ou à l'ensemble de la classe. Nous ne prenons pas en compte les régulations entre élèves ou entre l'élève et les moyens utilisés. Nos données sont donc observées principalement du côté de l'enseignant. Les capacités finales des élèves et les progressions significatives enregistrées nous renseignent par la suite si ces régulations ont eu l'effet escompté (Chapitre IX).

L'analyse des régulations interactives cherche à décrire la force avec laquelle celles-ci participent à la contribution de l'objet d'enseignement au cours des activités scolaires. Par-là, nous observons également comment les régulations interactives désignent et nomment cet objet. Il s'agit donc d'une analyse fine qui suit la construction de l'objet. Le nombre de régulations interactives étant très élevé, nous choisissons de focaliser notre attention sur les trois dimensions de l'objet d'enseignement qui ont démontré des progressions significatives différentes entre les classes de notre échantillon (Chapitre VI) : situation de communication, argumentation et usage des organisateurs logico-argumentatifs. Afin d'appréhender les régulations interactives situées, une échelle est construite afin de rendre compte de la nature des interactions suite aux occurrences d'obstacles. Cette échelle prend en considération l'objet en jeu, l'implication des élèves dans la réflexion et la mise en évidence de la métacognition.

Les régulations interactives (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012) relient les trois pôles du triangle didactique : l'enseignant, les élèves et l'objet d'apprentissage. En effet, elles se

réalisent dans le flux de l'action, en partant d'informations recueillies (traces orales ou écrites *in situ*) avec, toujours en ligne de mire, l'objet d'apprentissage. C'est au cours de ces régulations que l'enseignant exploite dans l'immédiat les informations qu'il recueille en sollicitant plus ou moins le concours de l'élève. L'étayage choisi permet de s'adapter à l'élève ou aux élèves à qui est destinée l'intervention. Ainsi, les régulations interactives, tout en étant observées dans les interactions (niveau micro), recouvrent simultanément plusieurs gestes et peuvent les influencer. En effet, dans l'interaction, l'enseignant va « préagir », « réagir » et surtout « coagir » avec l'élève sur le déploiement de l'objet, les supports d'enseignement et l'engagement des élèves. Dans les régulations interactives vont se « jouer » successivement tous les gestes. On peut dès lors parler d'un « omnigeste » ou « mégageste » de l'enseignant. La Figure 54 illustre les régulations interactives au centre du triangle didactique qui lie l'enseignant, l'élève et l'objet d'apprentissage. Les données de notre recherche nous donnent à voir les interactions qui ont cours dans la classe. Nous focalisons notre attention sur les interactions qui ont bénéficié d'une progression significativement différente (situation de communication, argumentation, usage des organisateurs). Nous prenons en considération les moments complexes qui surviennent dans les interactions. Précisément, ce sont les lieux où les obstacles surviennent, qu'ils soient épistémologiques ou didactiques (Bachelard, 1938 ; voir le Chapitre III pour une définition des concepts). Les occurrences d'obstacles dans le verbatim des élèves donnent lieu à des interventions d'ajustement ou d'étayage des enseignants. Ces interventions visent à soutenir la construction de la connaissance chez l'apprenant et lui permettent de dépasser l'obstacle rencontré. Elles peuvent intervenir sur le déploiement de la séquence, sur les supports d'enseignement ainsi que sur l'engagement des élèves.

Figure 54 : Les régulations interactives comme "méga-geste" de l'enseignant.



Pour relever les régulations interactives externes entre l'enseignant et le ou les élèves, nous présentons tout d'abord les obstacles réellement rencontrés et identifiés lors des séances portant sur les trois dimensions du texte sélectionnées (§ 1, p. 275). Pour ce faire, nous analysons les transcriptions des séquences filmées et nous pointons toutes les occurrences d'obstacles avec le synopsis construit (Chapitre IV).

Sur la base des obstacles didactiques, nous remontons aux sources en les qualifiant d'empêchements didactiques s'ils sont liés aux moyens d'enseignement choisis ou aux gestes de l'enseignant (§ 2, p. 288). Les premiers sont mis en perspective avec l'analyse *a priori* effectuée (Chapitre V). Les seconds sont repris à l'aune des gestes présentés dans le chapitre précédent (Chapitre VII).

Pour finir, les régulations interactives identifiées en lien avec chaque occurrence d'obstacles sont présentées (§ 3, p. 293). Pour les qualifier, nous prenons appui sur l'échelle définie (Chapitre V). Ces régulations sont exposées pour l'ensemble des élèves puis pour les élèves en difficulté de chaque classe. Elles donnent lieu à des comparaisons entre enseignants et une mise en évidence de l'originalité de leur travail. Il s'avère que certains d'entre eux anticipent l'apparition d'obstacles. Ce faisant, ils effectuent ce que nous nommerons des problématisations.

1. Les obstacles identifiés dans le verbatim

Les obstacles sont intrinsèques aux situations d'enseignement-apprentissage. Dans le cas de l'expression écrite, ces obstacles portent sur les différentes dimensions du genre et sur les processus engagés dans les apprentissages. Astolfi (1997) précise qu'ils peuvent émerger à deux occasions : dans le conflit entre les connaissances acquises et les nouvelles à construire, entre les représentations des apprenants et les savoirs objectivés. Brousseau (1998) ajoute qu'ils apparaissent également lorsque les élèves doivent réajuster ou compléter leurs connaissances qui s'avèrent insuffisantes pour résoudre le problème nouveau face auquel ils se trouvent. Comme précisé dans le Chapitre III, les obstacles peuvent être catégorisés selon les trois pôles du triangle didactique. Notre focalisation portera essentiellement sur les deux premiers :

- *épistémologiques* : liés principalement au pôle du savoir ;
- *didactiques* : liés principalement au pôle de l'enseignant ;
- *ontogénétiques* : liés principalement au pôle de l'élève.

Comme il a été mentionné, les obstacles sont inséparables d'une situation d'enseignement-apprentissage, quelle qu'elle soit. Leur dépassement permet l'acquisition de nouveaux savoirs. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est essentiel dans le repérage des obstacles rencontrés par les élèves et leur régulation.

Afin de repérer les obstacles des élèves, l'enseignant s'appuie sur les traces orales et écrites que les élèves lui donnent à voir : productions orales ou écrites. Sur cette base, il peut saisir la logique interne des apprenants. Nous avons pu constater dans le chapitre précédent que les évaluations des PI étaient plutôt spontanées et ne donnaient pas lieu à des choix particuliers dans le déroulement de la séquence. Nous cherchons à identifier les interactions qui ont cours dans la classe au moment où les élèves rencontrent des obstacles. Il s'agit de dépister ce qui pose problème et de le situer en fonction de l'objet travaillé et de la progression des contenus. Souvent, l'origine se situe dans un « chainage de causes » (Reuter, 2013b, p. 43). Ces dernières sont multiples et peuvent se rapporter aux dimensions de l'objet, aux conditions didactiques ou aux caractéristiques de l'élève. Dans l'action, pour que l'enseignant puisse redéfinir son dispositif didactique (Schneuwly & Dolz, 2009), ses supports et ses choix, il

convient qu'il garde en tête ces multiples sources possibles. Pour notre recherche, nous focalisons notre attention sur les occurrences d'obstacles dès qu'elles sont repérées par le chercheur. Notre attention porte essentiellement sur les obstacles épistémologiques et didactiques. Souvent, des régulations les accompagnent et nous les qualifions. Il arrive néanmoins qu'aucune régulation interactive ne soutienne l'obstacle rencontré. Nous comptabilisons et qualifions également ces non-régulations ou régulations dysfonctionnelles (Laveault, 2007).

Les obstacles didactiques sont reliés à leur origine possible. Nous les classons en deux catégories :

- Les origines proviennent des moyens utilisés, comme les consignes des tâches proposées ou comme la présentation de la tâche elle-même ;
- Les origines sont liées à l'enseignant lui-même, comme les consignes orales, les imprécisions ou lacunes théoriques ou encore les choix d'organisation du travail.

Les origines d'obstacles didactiques sont qualifiées d'*empêchements* dans le sens où elles constituent des freins, des entraves à l'apprentissage de l'élève.

Nous concentrons notre attention essentiellement sur les régulations interactives qui lient l'enseignant à un ou plusieurs élèves. Nous les identifions dans le verbatim lorsqu'elles font suite à l'apparition d'un obstacle. Si l'obstacle est identifié par l'enseignant et mobilise une régulation interactive, il n'est plus considéré comme un problème, mais devient occasion d'apprentissage. Il devient un outil pertinent pour l'enseignant qui s'en saisit avec le concours plus ou moins prononcé de l'élève. Les régulations interactives identifiées sont qualifiées dans la section suivante (§ 3, p. 293).

Ce faisant, nous appréhendons les pratiques enseignantes dans une perspective micro-analytique des interactions entre les différents acteurs de la relation didactique. Nous analysons les pratiques de régulation interactive des cinq enseignants sur la base des transcriptions. Nous focalisons notre regard sur une sélection d'activités qui ont porté sur les trois dimensions de l'objet pour lesquelles nous avons enregistré des différences significatives de progression (situation de communication, argumentation, usage des organisateurs, Chapitre VI, Tableau 13 et Annexe V). D'un point de vue méthodologique,

notre unité d'analyse renvoie à l'ensemble des interactions portant sur les régulations entre enseignant et élève(s) à propos de l'une des trois dimensions sélectionnées et faisant suite à un obstacle détecté par le chercheur. Le grain d'analyse est fin et nécessite la construction de critères prenant place dans un tableau original. Ce tableau résume en particulier les activités sélectionnées et se découpe en plusieurs colonnes : activités, empêchements qualifiés, obstacles qualifiés, régulations qualifiées (voir Chapitre IV). Le repérage des occurrences d'obstacles donne lieu à une classification selon la nature des objets déclencheurs d'obstacles. La démarche demeure essentiellement inductive. C'est au cours de l'analyse que des catégories se créent, se transforment puis se stabilisent (Van der Maren, 1996).

1.1 Sur la trace des obstacles

Comme annoncé ci-dessus, du point de vue méthodologique, nous avons sélectionné les activités qui traitent des trois dimensions de l'objet et qui présentent des différences significatives de progression entre les classes d'élèves observées. Pour circonscrire les passages des séquences transcrites, nous avons pris appui sur les synopsis et les macrostructures construits. Nous avons analysé les obstacles rencontrés uniquement lors du déploiement des activités qui portent sur les dimensions choisies du texte. Cette sélection s'effectue sur la base des moyens d'enseignement utilisés par tous les enseignants de notre échantillon. Il est probable que des obstacles liés aux dimensions de l'objet retenues sont survenus en dehors de ces moments choisis. Toutefois, pour des raisons de comparaison, cet échantillon reste délimité aux principes méthodologiques que nous avons pointés. Une analyse de cas est réalisée pour deux enseignants contrastés de notre échantillon. Elle permet de narrativiser le déroulement de chaque séquence. Deux cas sont présentés dans le chapitre X.

Les dimensions de l'objet, les activités choisies qui s'y rapportent et le nombre absolu d'obstacles rencontrés dans les cinq classes sont présentés dans le tableau ci-dessous. Apparaissent dans ce tableau les chiffres absolus d'occurrences d'obstacles épistémologiques et didactiques ainsi que leur pourcentage. Les totaux par dimensions sont inscrits également.

Dans le Tableau 51 : Dimensions et activités retenues et obstacles rencontrés dans les cinq classes, nous comptabilisons 415 occurrences d'obstacles dont 295 (71%) occurrences d'obstacles épistémologiques et 120 (29%) occurrences d'obstacles didactiques. En considérant l'ensemble des occurrences sur les obstacles didactiques et épistémologiques, la dimension du genre problématique pour les élèves est liée avant tout à l'argumentation (43%), puis touche à l'usage des organisateurs (36,4%) et à la situation de communication (20%) dans une moindre mesure. Ceci est probablement lié à la nouveauté de l'objet. Les élèves travaillent la RCL comme genre de texte argumentatif pour la première fois et produire et qualifier des arguments (« pour » ou « contre » une controverse) n'est pas une chose aisée. D'ailleurs, l'usage des organisateurs logico-argumentatifs ne fait pas partie du lexique habituellement utilisé en contexte ordinaire.

Tableau 51 : Dimensions et activités retenues et obstacles rencontrés dans les cinq classes

	Objectifs travaillés	Activités	Occurrences		
			OE ¹⁸	OD ¹⁹	Total par dim.
Situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître un texte d'opinion (TO) et son support. - Identifier le sujet d'une controverse, le producteur et le destinataire d'un TO. - Identifier le but d'un TO. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sélection d'affirmations correctes. - Recherche d'informations. - Compréhension, appropriation de contenus. - Association but/producteur. 	69 (23,4%)	14 (11,6%)	83 (20%)
Arguments	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce qu'est un argument. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche d'arg. POUR/CONTRE. - Production écrite d'arguments. - Discrimination d'énoncés : arg. POUR, arg. CONTRE et non-arguments. 	125 (42,4%)	56 (46,7%)	181 (43,6%)
Usage des organisateurs	<ul style="list-style-type: none"> - Hiérarchiser une suite d'arguments. - Savoir utiliser des expressions qui lient les arguments entre eux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiérarchisation d'arguments. - Identification d'expressions. - Repérage d'expressions. - Tri d'expressions. - Utilisation d'expressions (production écrite partielle). 	101 (34,2%)	50 (41,7%)	151 (36,4%)

Comme signalé (Chapitre IV et Chapitre VII, § 1), malgré la liberté donnée aux enseignants quant au déroulement de la séquence, tous ont choisi de travailler le genre argumentatif avec

¹⁸ OE signifie obstacle épistémologique.

¹⁹ OD signifie obstacle didactique.

les séquences d'enseignement proposées dans les moyens d'enseignement officiels. On note cependant que deux d'entre eux ont choisi de ne réaliser que partiellement les séquences didactiques proposées dans les documents de référence. De ce fait, plusieurs activités proposées dans les moyens d'enseignement ne sont pas réalisées dans les classes de Gaspard et de Jean. La classe de Quentin, quant à elle, effectue à plusieurs reprises des activités similaires. En effet, cet enseignant réalise jusqu'à trois fois les activités similaires qui recouvrent le même objectif. Ceci a pour conséquence une multiplication du temps d'enseignement sur chaque dimension de l'objet. En prenant en considération ces éléments, nous avons choisi de ne pas considérer la multiplication des tâches chez Quentin. Nous avons retenu pour l'analyse uniquement la première réalisation de l'activité liée à l'objet en question. Ce choix est motivé par le fait que, probablement, c'est lors de la première réalisation que les obstacles et les régulations interactives sont les plus marqués.

Étant donné la disparité du temps consacré aux activités traitant des objets sélectionnés, il est nécessaire de rapporter les occurrences d'obstacles épistémologiques et didactiques au temps consacré (occurrences brutes / temps consacré x100).

Tableau 52 : Comparaisons entre classes, OE et OD, dénombrement but et rapporté au temps

Occurrences obstacles épistémologiques et obstacles didactiques	Gaspard		Nicolas		Hadrien		Quentin		Jean	
	OE	OD	OE	OD	OE	OD	OE	OD	OE	OD
Occurrences dénombrement brut	73	47	29	6	79	10	66	46	48	11
Occurrences rapportées au temps ²⁰	31,2	20	13,5	2,8	40,5	5	19,8	13,8	64	14,7

Dans toutes les classes, nous dénombrons plus d'obstacles épistémologiques que d'obstacles didactiques. En d'autres termes, le choix et la complexité de l'objet génèrent plus d'obstacles que les moyens d'enseignement et les interventions de l'enseignant (consignes et dispositifs). Si l'on considère les obstacles épistémologiques rapportés au temps, la classe de Jean (64) puis la classe d'Hadrien (40,5) en présentent le plus. Le verbatim de ces classes montre bien la forte présence d'obstacles. Il conviendra dès lors d'analyser ce qu'en font les enseignants

²⁰ Pour ce calcul, nous prenons le dénombrement brut des occurrences divisé par le temps et multiplié par 100.

et comment ils permettent à leurs élèves de les franchir. Sur le plan du nombre d'obstacles didactiques, ce sont par ordre d'importance les classes de Gaspard (20), Jean (14,7) puis Quentin (13,8) qui en présentent le plus.

Il s'agit à présent de décrire plus précisément les obstacles rencontrés qu'ils soient épistémologiques ou didactiques. Nous les présentons ci-dessous en les regroupant par catégories. Ensuite, des liens seront effectués avec les empêchements afin de comprendre les origines des obstacles didactiques. Ces différents éléments constituent les jalons de l'analyse des interactions de régulation qui entourent le franchissement des obstacles.

1.2 Les occurrences d'obstacles épistémologiques

Les obstacles épistémologiques sont liés au pôle du savoir. Ils se situent dans l'écart qui réside entre les savoirs que l'élève possède avant l'enseignement et les savoirs nouveaux visés. Il peut arriver que cette nouveauté ne soit que partielle. Dans ce cas, l'élève procède à une reconfiguration de ses savoirs à partir de la nouvelle situation dans laquelle il travaille.

Les obstacles épistémologiques inhérents aux situations d'apprentissage sont positifs, car leur dépassement dénote un apprentissage ou la réorganisation de savoirs inadaptés dans la nouvelle situation didactique de l'élève (ou pour la réalisation de la nouvelle tâche). En classe, les erreurs liées aux obstacles épistémologiques sont à considérer par l'enseignant comme autant de leviers d'apprentissage. Il peut, à ce moment, apporter son aide par des régulations appropriées. Nous avons tout d'abord identifié les occurrences d'obstacles survenus lors des activités sélectionnées. Une fois la liste établie, les occurrences ont été regroupées par obstacles et par dimensions du genre travaillé.

La dénomination des obstacles et leur dénombrement figurent dans les tableaux ci-dessous (Tableau 43, p. 226). Nous présentons successivement les obstacles liés aux trois dimensions du genre que nous avons sélectionnées sur la base des progrès significatifs enregistrés. Pour des raisons évidentes de comparaison possible entre les classes, nous inscrivons toujours deux informations : (i) le dénombrement des occurrences rapportées au temps d'enseignement et (ii) les pourcentages calculés sur la base des scores rapportés au temps.

Pour rappel, les enseignants consacrent des temps très différents pour chaque dimension sélectionnée.

a. Les obstacles épistémologiques liés à la situation de communication

La première dimension qui retient notre attention est liée à la situation de communication. Les 69 occurrences décelées dans le verbatim des cinq séquences analysées nous conduisent à les regrouper en cinq obstacles différents présentés dans le tableau ci-dessous.

L'obstacle qui engendre le plus d'occurrences est lié à l'*incompréhension des inférences relatives aux paramètres de la situation de production lors de la lecture de textes* (41,4%). Pour rappel, les élèves doivent valider des affirmations liées à plusieurs RCL. Ils doivent, entre autres, retrouver qui s'exprime, ce qui est dit, à quelle lettre source l'auteur répond. Plusieurs élèves rencontrent des difficultés à lever les inférences des textes lus (Giasson, 1990). Ceci leur pose des difficultés dans l'identification des informations recherchées pour réaliser l'activité. Le deuxième obstacle qui pose problème est lié à l'*incompréhension de la demande de la lettre source et de ses enjeux sous-jacents* (27%). Le troisième obstacle recouvre l'*usage et la compréhension de nouveaux termes et concepts liés à la situation de communication* (destinataire, auteur, prise de position ...) (26%). Dans la classe d'Hadrien, suite aux sollicitations de l'enseignant, les élèves sont confrontés à un obstacle original lié à la *différenciation de genres de textes contrastés*.

Tableau 53 : Obstacles liés à la situation de communication

Obstacles – occurrences	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean	Total O
Incompréhension de la demande réalisée par la lettre source et des enjeux sous-jacents.	7 (37%)	1 (25%)	4 (17,5%)	4 (57%)	0 (0%)	16 (27,5%)
Usage du vocabulaire technique et compréhension des concepts introduits liés à la situation de communication (destinataire)	5 (26%)	1 (25%)	8 (35%)	1 (14%)	0 (0%)	15 (26%)
Incompréhension des inférences relatives aux paramètres de la situation de production lors de la lecture de textes.	7 (37%)	2 (50%)	8 (35%)	2 (28,5%)	5 (100%)	24 (41,4%)
Différenciation des genres de textes contrastés (classe d'Hadrien seulement).	0 (0%)	0 (0%)	3 (13,5%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (5%)
Total par enseignant	19	4	23	7	5	

À la suite de l'identification des obstacles épistémologiques liés à la situation de communication, nous formulons trois constats. Ils peuvent être mis en lien avec l'analyse *a priori* présentée dans le chapitre méthodologique (Chapitre V) :

- *La nouveauté de la situation de communication pour des élèves de 9-10 ans* : les élèves de cet âge sont, pour la plupart, confrontés pour la première fois à une RCL. Novices en la matière, ils se retrouvent face à la complexité impliquée par la double fictionnalisation de la situation de communication (Vuillet *et al.*, 2012). Plusieurs informations nouvelles doivent être appréhendées : la prise en compte du destinataire, les normes épistolaires, la reprise de la controverse, etc. Les activités analysées plongent les élèves directement dans la complexité par l'analyse des textes et la validation des informations qui sont données.
- *La nouveauté du lexique inhérent au genre de texte choisi* : les élèves de notre échantillon ont certes déjà écrit des textes. Pour une grande majorité, la notion d'auteur leur est connue. Par contre, le terme de *destinataire* est nouveau pour la plupart et mérite une définition illustrée par des exemples.
- *L'importance des inférences liées à la situation de communication* : lors de la lecture, les élèves doivent reconstruire la situation de communication et mettre en correspondance les textes lus : LS et RCL. Cet exercice nécessite une bonne compréhension des non-dits des auteurs sur la base de la compréhension de ce qui constitue une correspondance.

Ces différents constats ont une incidence sur les éléments à prendre en considération dans les régulations interactives.

b. Les obstacles épistémologiques liés à l'argumentation

Les activités prises en considération pour le travail sur l'argumentation font partie principalement du module 1²¹. Les cinq enseignants de notre échantillon travaillent les

²¹ Le module 1 travaille l'identification de la situation de communication et la qualification d'une RCL.

activités sélectionnées. Nous dénombrons 119 occurrences regroupées en quatre obstacles épistémologiques.

L'obstacle qui génère le plus d'occurrences (42) est en lien avec la *classification de diverses propositions en arguments* (pour ou contre) ou non-arguments. Les élèves rencontrent des difficultés liées probablement à la nouveauté des concepts, mais également à la nécessité de prendre en considération la situation de communication à laquelle sont liées les propositions. Le second obstacle en termes d'occurrence correspond à la *conceptualisation de la notion d'argument* (34 occurrences). Les élèves sont confrontés à des difficultés liées à la formulation d'arguments (à l'oral ou à l'écrit). Finalement, le repérage des arguments dans un texte n'est pas évident. Les élèves doivent isoler les différents arguments compris dans le texte. Nous constatons que dans la classe de Gaspard les élèves traitent ces objets sans grand appui de l'enseignant. En conséquence, les difficultés des apprenants apparaissent avec force.

Tableau 54 : Obstacles liés à l'argumentation

Obstacles – occurrences	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Classification des arguments : POUR, CONTRE, non-argument	5 (13%)	4 (27%)	9 (41%)	17 (63%)	7 (41%)
Conceptualisation de la notion d'argument (définition, ex. qui ne sont pas des arguments, la généralisation n'est pas suffisante – trop restreinte ou trop large)	9 (24%)	10 (66%)	11 (50%)	0	4 (24%)
Formulation d'arguments (à l'oral ou à l'écrit)	11 (29%)	1 (7%)	2 (9%)	8 (30%)	6 (35%)
Repérage des arguments dans un texte (confusion : argument, non-argument, prise de position)	13 (34%)	0	0	2 (7%)	0

Les différents obstacles épistémologiques liés à l'argumentation peuvent être mis en lien avec l'analyse *a priori* réalisée. Plusieurs constats peuvent être formulés :

- *L'importance de l'identification des marques textuelles pour décider si un argument est pour ou contre la controverse* : l'analyse du lexique est importante pour qualifier les arguments. Les élèves n'y prennent pas forcément attention. Il appartient donc à l'enseignant de pointer les mots qui permettent d'identifier l'orientation des arguments par rapport à la question de départ. Le travail du lexique éveille la vigilance des élèves lors de la qualification des arguments.

- *La nécessité de relier les arguments à la situation de communication* : un argument lu hors contexte peut difficilement être caractérisé. L'élève doit, à l'aide de l'enseignant, reconstruire la situation de communication afin de classer un argument pour ou contre une controverse. Il est donc nécessaire de recontextualiser.
- *La difficulté pour les élèves de se décentrer de leur propre position pour aller à la rencontre de l'opinion des autres* : il n'est pas évident pour les élèves de 9-10 ans de prendre position par rapport à une controverse qui n'est pas forcément proche de leur quotidien. La complexité augmente pour les apprenants lorsqu'il s'agit pour eux de trouver des arguments qui ne correspondent pas à leur propre opinion. De surcroît, la dynamique contextuelle de l'argumentation n'apparaît que trop rarement dans les dispositifs proposés (Toulou & Schneuwly, 2009).

c. Les obstacles épistémologiques liés à l'usage des organisateurs

L'usage des organisateurs représente la dernière dimension analysée. Nous dénombrons 74 occurrences liées aux organisateurs. Deux obstacles épistémologiques émergent de manière significative (repérage des organisateurs dans le texte, usage et hiérarchisation). Deux obstacles s'affichent dans une moindre importance et sont plutôt spécifiques à une, puis à deux classes (justification de l'usage des organisateurs, attribution de la valeur d'un argument en relation avec l'usage des organisateurs).

Tableau 55 : Obstacles liés à l'usage des organisateurs

Obstacles – occurrences	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Usage et hiérarchisation des organisateurs	10 (63%)	3 (60%)	5 (50%)	14 (74%)	16 (67%)
Repérage d'organismes dans le texte	6 (37%)	2 (40%)	3 (30%)	4 (21%)	6 (25%)
Justification de l'usage des organisateurs	0	0	0	0	2 (8%)
Attribution d'une valeur à un argument en relation avec l'usage des organisateurs	0	0	2 (20%)	1 (5%)	0

L'obstacle repéré le plus souvent dans les interactions en classe concerne l'usage et la hiérarchisation des organisateurs (48 occurrences). Les élèves ont de la difficulté à ordonner les organisateurs en chaînes logico-argumentatives. Ceci est probablement lié à la compréhension lexicale des groupes de mots et à la connaissance de leur fonction. Il est dès

lors nécessaire de définir les termes et de constituer des chaînes d'organiseurs pour en saisir la logique et l'implication dans la hiérarchisation des arguments.

Le deuxième obstacle principal est lié au repérage des organisateurs dans le texte. Les élèves rencontrent des difficultés à faire une distinction entre les organisateurs et l'argument à proprement parler. La nouveauté de cet apprentissage semble jouer un rôle. L'élève doit également réorganiser ses connaissances en considérant des groupes de mots comme unités significatives et non plus comme des mots isolés (par exemple : « mais plus que tout » est à considérer comme un groupe précédant un dernier argument important).

d. Les obstacles épistémologiques liés aux dimensions transversales

L'analyse des obstacles épistémologiques rencontrés lors de la réalisation des activités choisies met en évidence des obstacles liés non aux dimensions de l'objet enseigné, mais à des dimensions transversales (pas de lien avec le texte argumentatif). Nous regroupons ici les obstacles liés à la justification d'une réponse, à la compréhension d'une consigne, à l'usage du dictionnaire pour chercher un mot, etc. Le dénombrement des occurrences de ces obstacles est de 52. Nous identifions surtout des difficultés des élèves pour justifier des réponses, notamment lorsqu'ils doivent étayer leurs propos. Des difficultés de compréhension d'éléments sont par ailleurs bien explicitées dans le verbatim de l'enseignant ou des documents fournis.

Tableau 56 : Obstacles liés aux dimensions transversales

Obstacles – occurrences	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Justification d'une réponse donnée (l'étayage de la réponse n'est pas suffisant ou mal orienté)	5 (71%)	1 (33%)	14 (54%)	3 (23%)	0
Compréhension (par ailleurs clairement formulée) : - de la consigne - des termes compris dans les documents - des documents fournis - du dictionnaire et de son usage - d'un mot (autre que les termes liés au genre du texte d'opinion)	2 (29%)	2 (67%)	12 (46%)	10 (77%)	3 (100%)

Les occurrences d'obstacles diffèrent d'une classe à l'autre. Les élèves de la classe d'Hadrien se retrouvent 14 fois avec la difficulté de justifier une réponse donnée. Un lien peut être fait entre les formes de régulation et les obstacles de justification rencontrés. En effet, Hadrien donne très régulièrement la parole aux élèves en leur demandant de prendre position.

Sont retenues également les mauvaises compréhensions d'éléments même s'ils ne présentent pas de difficultés *a priori* : compréhension de consignes, de termes écrits dans les documents, etc. Leur dénombrement est plus important dans deux classes de notre échantillon (Hadrien et Quentin).

e. Comparaison entre les classes

Suite à la présentation du dénombrement des obstacles épistémologiques repérés dans le verbatim, une comparaison entre enseignants est intéressante au vu des différences significatives de progression identifiées (§ 8, p. 212). Nous présentons dans le tableau ci-dessous les chiffres absolus et les données rapportées au temps consacré à l'activité. En effet, étant donné que les enseignants n'ont pas consacré le même temps aux activités sélectionnées pour l'analyse, il est nécessaire de mettre en relation les occurrences d'obstacles avec leur durée. Une comparaison entre enseignants devient alors possible.

Tableau 57 : Occurrences des obstacles épistémologiques rapportés au temps

Occurrences d'obstacles épistémologiques (OE)	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
OE liés à la situation de communication	9	3,7	15,3	3	6,6
OE liés à l'argumentation	16	7	15,9	8,7	17,4
OE liés à l'usage des organisateurs	6,2	2,8	9,3	8,1	40
Total d'occurrences OE rapportées au temps	31,2	13,5	40,5	19,8	64

Chez la majorité des enseignants, les occurrences d'obstacles épistémologiques sont plus nombreuses lors du déploiement des activités portant sur l'argumentation. Seule la classe de Jean en comptabilise plus lors des activités traitant de l'usage des organisateurs. Rappelons que Jean consacre beaucoup moins de temps que les autres enseignants aux activités traitant des dimensions du genre de texte sélectionnées pour l'analyse.

Comme il a été stipulé précédemment (§ 1.1, p. 277), nous constatons que si les occurrences d'obstacles sont rapportées au temps, ce sont les élèves de la classe de Jean qui en présentent le plus. Les élèves de la classe de Nicolas, quant à eux, n'en présentent que très peu. Étant donné que nous avons constaté des variations dans la progression des élèves, il est important de voir la relation entre les progrès constatés chez les élèves et la nature des régulations devant les obstacles épistémologiques. Dans le chapitre suivant, nous présentons cette analyse (§ 3, p. 293).

1.3 Les occurrences d'obstacles didactiques

À la lecture des transcriptions, nous avons retenu dans notre synopsis, toutes les occurrences d'obstacles didactiques. Comme il a été annoncé précédemment, ceux-ci se rapportent au dispositif choisi ou aux apports de l'enseignant (consignes formulées, organisation choisie, découpage de l'objet, choix du dispositif, maque à savoir). Nous présentons ci-dessous les occurrences d'obstacles didactiques rencontrés. Tout comme les autres données analysées, elles sont rapportées au temps consacré aux activités portant sur les dimensions sélectionnées.

Tableau 58 : Occurrences des obstacles didactiques rapportées au temps

Occurrences d'obstacles didactiques (OD)	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
OD lors des activités travaillant la situation de communication	5	0	0	0,6	0
OD lors des activités travaillant l'argumentation	8	2,8	3.5	5,4	8
OD lors des activités travaillant l'usage des organisateurs	7	0	1.5	7,8	6,7
Total d'occurrences rapportées au temps	20	2,8	5	13,8	14,7

Dans toutes les classes, les élèves rencontrent des obstacles didactiques de façon générale. Il apparaît que la classe de Gaspard rencontre le plus d'obstacles didactiques (20). Elle est suivie de la classe de Jean (14,7) et celle de Quentin (13,8). Les élèves de ces trois classes ont enregistré des progressions significativement moins importantes que les deux autres classes.

Les obstacles didactiques apparaissent plus particulièrement lors des activités traitant de l'argumentation ou de l'usage des organisateurs. Les activités en lien avec la situation de communication montrent moins d'occurrences d'obstacles didactiques. Ces obstacles didactiques méritent d'être éclairés par les empêchements qui les occasionnent.

2. Les empêchements à l'origine des obstacles didactiques

La théorie des situations (Bachelard, 1938/1993) qualifie d'obstacles didactiques les connaissances qui font obstacle et qui ont été introduites par le processus d'enseignement lui-même. En analysant le verbatim issu des transcriptions des cinq séquences d'enseignement, nous pouvons identifier les entraves qui provoquent l'occurrence d'obstacles didactiques. Nous qualifions ces entraves à l'apprentissage d'*empêchements didactiques*. Ils sont à identifier :

- soit dans les supports matériels (consignes, organisation des informations, etc.) ;
- soit chez l'enseignant (découpage de l'objet, consignes mal formulées, problème d'organisation, choix des formes sociales de travail, composition des groupes, stratégie d'enseignement qui sème la confusion, imprécisions ou lacunes théoriques de la part de l'enseignant, etc.).

Nous détaillons et dénombrons les différents empêchements à l'origine des obstacles didactiques identifiés dans le verbatim

Tableau 59 : Empêchements dans les cinq classes

Empêchements	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Empêchements dénombrés (chiffres absolus)	82	8	11	50	39
Empêchements rapportés au temps	35	4	5,5	15	52

Dans toutes les classes de notre échantillon, des empêchements sont provoqués. Néanmoins, les chiffres absolus varient entre 8 et 82 empêchements. Ces différences importantes sont atténuées si on les met en relation aux extraits temporels analysés dans chaque classe et portant sur les trois dimensions retenues. La classe de Jean (52) et celle de Gaspard (35) laissent apparaître le plus d'empêchements rapportés au temps. Il convient de s'intéresser à la nature de ces empêchements. Sont-ils liés aux moyens d'enseignement, aux consignes formulées, à l'organisation des informations figurant sur les documents ? Auquel cas,

l'analyse *a priori* des activités sélectionnées constitue un support de réflexion. Les empêchements sont-ils liés aux enseignants eux-mêmes (organisation du travail, consignes orales, imprécisions ou lacunes quant à la définition de l'objet) ?

2.1 Les moyens comme sources d'empêchements

L'analyse des modules de la séquence et des différents supports proposés par les moyens d'enseignement a permis d'identifier des empêchements potentiels. L'analyse des obstacles didactiques rencontrés nous permet de remonter vers les empêchements à l'origine de ces obstacles. Ils sont soit imputables à la consigne (*empêchement lié au moyen, consigne : EMC*), soit à l'organisation du document lui-même, par exemple : disposition des informations, distinction entre consigne et données à traiter (*empêchement lié au moyen comme support d'activité : EMS*). Le tableau ci-dessous présente les données chiffrées des empêchements liés aux moyens d'enseignement rapportés à la durée des activités analysées.

Tableau 60 : Empêchements liés aux moyens

Empêchements liés aux moyens d'enseignement choisis – rapportés au temps	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Consigne des moyens d'enseignement (EMC)	6 (14) ²²	0	1,5 (3)	2,7 (9)	9,3 (7)
Organisation du support d'enseignement (EMS)	0	1,4 (3)	0	0,3 (1)	1,3 (1)
Total rapportés au temps	6	1,4	1,5	3	10,6

Toutes les classes sont confrontées à des empêchements liés aux moyens d'enseignement. Nous constatons également, vu le nombre relativement bas d'occurrences, que les empêchements qui figurent dans les moyens d'enseignement n'occasionnent pas forcément d'obstacles didactiques repérés dans les interactions. Il apparaît que les élèves de Jean (10,6) et Gaspard (6) sont confrontés à plus d'empêchements de cette nature que les élèves des autres classes. Nous avons identifié ces empêchements potentiels dans l'analyse *a priori*

²² Entre parenthèses, dénombrement brut (chiffre absolu).

(Chapitre V). Il apparaît que les classes qui sont confrontées à moins d'empêchements didactiques ont des enseignants qui ont probablement anticipé les difficultés que peuvent rencontrer les élèves face aux tâches proposées par les moyens d'enseignement. Cette anticipation les amène à affiner les gestes qu'ils mettent en œuvre dans la classe sur le plan :

- *de l'engagement des élèves* : la communication des finalités de l'activité permet aux élèves de dépasser les éventuels empêchements liés à la formulation des consignes ou à l'organisation des supports ;
- *de l'outillage proposé* : l'activation de la mémoire didactique notamment permet de mettre en perspective les savoirs mobilisés dans les activités à réaliser ;
- *des régulations proactives* par l'explicitation des consignes, l'offre d'exemples illustratifs, le questionnement étayant des élèves sur l'un ou l'autre point qui pourrait poser problème. Le contrat didactique qui prévaut dans les classes implique un accompagnement, un étayage soutenu de la part de l'enseignant dans la mise en route de l'activité. Ainsi préparés, les élèves entrent plus facilement dans les activités.

De leur côté, les élèves entrent dans les activités en étant *accoutumés à comprendre les consignes et les tâches à effectuer*. Pour la plupart d'entre eux, les connaissances des moyens d'enseignement et le milieu didactique dans lequel ils se trouvent leur permettent de réagir adéquatement pour accomplir ce qui leur est demandé.

2.2 Les enseignants comme sources d'empêchements

À la lecture du verbatim, les consignes formulées par les enseignants peuvent constituer des entraves à l'apprentissage et provoquer des obstacles didactiques. Il arrive que les enseignants formulent une consigne beaucoup trop longue. Parfois, elle est lacunaire et peu claire. À d'autres occasions, elle est absente (*débrouillez-vous*). Il arrive également que les enseignants formulent plusieurs consignes simultanément lorsque les élèves sont affairés dans des activités différentes. Nous les signalons uniquement si elles provoquent un obstacle didactique.

Les empêchements provoqués par l'enseignant peuvent également revêtir des formes organisationnelles : nombre de controverses travaillées simultanément, choix du déroulement (deux, trois activités simultanées), forme sociale de travail (pas de médiation dans le groupe). Nous les signalons uniquement si elles sont aussi à l'origine d'un obstacle didactique.

Il s'avère que parfois les enseignants donnent également des informations de manière incomplète, voire incorrectes. Ceci peut se produire lors de la formulation de consignes ou dans les régulations interactives identifiées. Lorsque ceci se produit, nous le retenons également comme un frein à l'apprentissage en tant qu'empêchement lié à une imprécision de l'enseignant.

Le tableau ci-dessous illustre les différents empêchements liés aux enseignants. Leurs occurrences sont rapportées au temps consacré par chaque enseignant quant aux objets retenus.

Tableau 61 : Empêchements liés à l'enseignant

Empêchements liés à l'enseignant - rapportés au temps	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Consigne formulée par l'enseignant	14,5 (34 ²³)	1 (2)	4 (7)	7,8 (26)	6,7 (5)
Organisation du travail	9 (21)	3,7 (8)	0	0,6 (2)	2,7 (2)
Manque à savoir	6 (14)	3,7 (8)	0,5 (1)	3,6 (12)	32 (24)
Total rapporté au temps	29,5	8,4	4,5	12	41,4

À la lecture du tableau ci-dessus, nous constatons que tous les enseignants produisent des empêchements dans les séquences analysées. Les différences entre les classes sont importantes. Alors qu'Hadrien et Nicolas ne laissent apparaître respectivement que 4,5 et 8,4 empêchements en moyenne rapportés au temps, Gaspard et Jean en comptabilisent réciproquement 29,5 et 41,4. Gaspard présente plus d'empêchements liés aux consignes. Il accompagne très peu ses élèves dans leur lecture de consignes. Ses imprécisions et son absence d'accompagnement conduisent les élèves à rencontrer régulièrement des obstacles

²³ Entre parenthèses, dénombrement brut (chiffre absolu).

didactiques. Rappelons que toutes les imprécisions sont comptabilisées même si elles n'engendrent pas d'obstacle direct. En effet, les informations incorrectes ou imprécises données par l'enseignant peuvent être à l'origine d'obstacles didactiques et épistémologiques (fausse représentation de l'objet d'enseignement) décelables uniquement sur le long terme.

À l'opposé, la classe d'Hadrien présente le moins d'empêchements liés à l'enseignant. Il s'avère qu'il anticipe à plusieurs reprises les obstacles didactiques en questionnant ses élèves et en problématisant les dimensions de l'objet à travailler (p. 316). L'accompagnement des élèves dans la tâche à accomplir s'avère d'une grande utilité.

Soulignons que les empêchements qui jalonnent les différentes transcriptions analysées n'aboutissent pas tous à des occurrences d'obstacles didactiques. En effet, il arrive que des lacunes théoriques ou imprécisions identifiées dans le verbatim ne provoquent pas d'obstacles dans les activités qui suivent. Par ailleurs, certains empêchements ne peuvent que difficilement être évités. En effet, les consignes longues et complexes, par exemple, sont parfois liées à la nécessaire modification du sens d'une pratique sociale de référence. La transformation en objet d'enseignement – apprendre à faire quelque chose en classe n'a pas les mêmes implications que faire cette chose en dehors de l'école – représente un jeu difficile de clarification pour l'enseignant qui explicite une consigne. D'autres empêchements, en revanche, pourraient être évités grâce à une analyse *a priori* approfondie des tâches proposées (formulation univoque des consignes, prévision adéquate des outils mis à disposition des élèves, etc.). Par ailleurs, leur répétition peut être évitée grâce à une analyse en situation (durant la réalisation d'un enseignement) ou *a posteriori*. De plus, une connaissance approfondie de l'objet enseigné permettrait d'éviter les éventuelles imprécisions ou lacunes théoriques. Pour ce faire, les explications portant sur les concepts en jeu (carte conceptuelle et définition) figurant dans les moyens d'enseignement constitueraient un apport intéressant. Par ailleurs, une analyse de l'objet transposé gagnerait à être réalisée pour vérifier les éventuels chaînons manquants (Ligozat, 2015).

3 Les régulations interactives

Après avoir identifié les obstacles et les empêchements, il convient d'analyser comment l'enseignant rebondit sur les obstacles apparaissant dans la classe. Les régulations interactives élaborées par l'enseignant ont comme objectif de dépasser les obstacles identifiés. Par ailleurs, les régulations interactives mises en place sont autant d'étayages que l'élève pourra s'approprier afin de devenir, *in fine*, autonome face à la tâche d'écriture qui lui sera demandée en production finale.

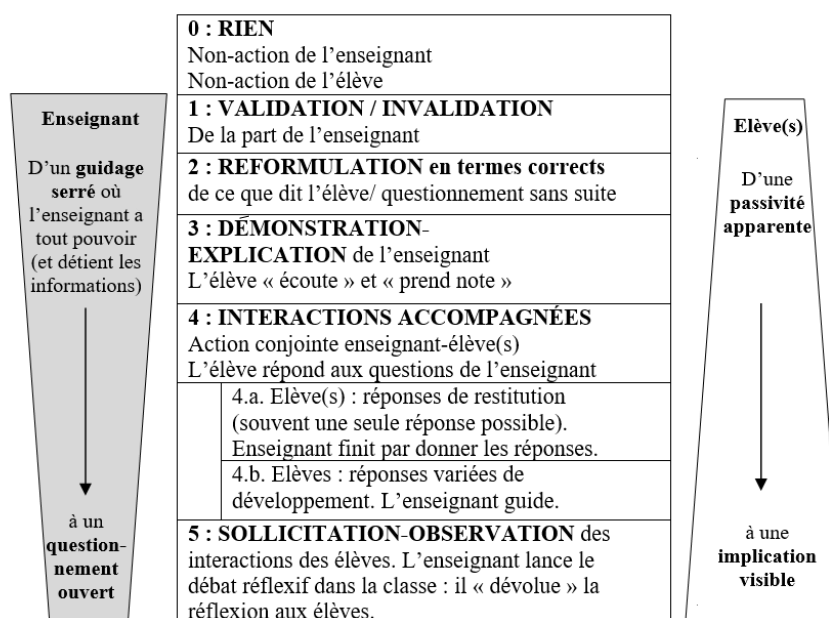
Les régulations interactives se trouvent au confluent de trois composantes interreliées :

- les savoirs en jeu et intentions visées : c'est-à-dire les significations construites pour partager des savoirs collectivement reconnus ;
- la dynamique sociale : l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs. Plusieurs paramètres discursifs peuvent être définis : les questions/réponses de restitution (la réponse est prévisible) ; les questions/réponses de développement (la réponse est singulière et pas forcément connue de l'enseignant) ; l'évaluation interactive des contributions (partage de la responsabilité entre l'enseignant et les élèves) ;
- les fonctions métacognitives : les régulations interactives ont pour fonction de soutenir l'activité de l'élève. C'est à ce dernier qu'incombe l'appropriation des processus permettant une autorégulation.

Sur le plan méthodologique, tous les obstacles épistémologiques et didactiques identifiés dans le verbatim ont été inscrits dans le tableau d'analyse (Annexe V). Nous avons ensuite repéré les régulations interactives (enseignant avec un ou plusieurs élèves) qui suivaient l'occurrence de ces obstacles. Nous avons focalisé notre attention sur les régulations interactives comprenant l'intervention de l'enseignant. Les régulations interactives identifiées ont été caractérisées. L'échelle présentée dans le chapitre méthodologique a constitué un grain intéressant de classement des régulations.

Chaque niveau de régulation est détaillé ci-dessous. La lecture des transcriptions a également mis à jour un procédé qui gagne à être mentionné. En effet, les enseignants ont parfois recours au questionnement pour anticiper, voire pour demander des justifications de réponses par ailleurs correctes. Nous les avons nommées problématisations. Elles seront présentées dans le point 3.6 ci-dessous. L'échelle est construite pour qualifier les interactions en classe liées à l'objet d'apprentissage et les obstacles qu'il soulève. La graduation choisie prend en considération l'implication des élèves. L'enseignant et les élèves de la classe prennent plus ou moins de place verbalement dans les régulations. Elles se rapportent à un étayage plus ou moins important. L'échelle part d'un guidage serré de l'enseignant (passivité apparente de l'élève) pour aboutir à l'enseignant qui laisse place aux élèves et à leurs apports (questionnement plus ouvert).

Figure 55 : Echelle des régulations interactives - implication des élèves



Cherchant à identifier plus particulièrement la progression des élèves qualifiés en difficulté par leur enseignant, nous identifions si ces derniers bénéficient de régulations interactives particulières. L'accompagnement des élèves AD nécessite une vigilance plus grande de la part de l'enseignant. Cette vigilance passe-t-elle par une adaptation des régulations interactives ?

Comme il a été annoncé, d'un point de vue méthodologique, notre unité d'analyse renvoie aux interactions de régulation entre enseignant et élève(s) portant sur une des trois

dimensions de l'objet : situation de communication, argumentation, usage des organisateurs. Nous focalisons notre attention sur les régulations interactives entourant les occurrences d'obstacles telles que détectées par le chercheur au sein du verbatim transcrit. Ce faisant, nous appréhendons les pratiques enseignantes dans une perspective micro-analytique des interactions entre les différents acteurs de la relation didactique. Le grain d'analyse s'affine au fur et à mesure des analyses. Partant du principe que plus l'élève est impliqué verbalement dans le processus d'apprentissage, plus il affinera sa réflexion et ses régulations internes, les régulations interactives identifiées sont présentées dans l'ordre croissant de complexité.

3.1 Les régulations de validation et de reformulation

Nous regroupons ici les validations et invalidations souvent accompagnées de renforcements positifs ou négatifs ainsi que les reformulations. Nous choisissons de les regrouper, car, malgré leur identité propre, elles ont beaucoup de similitudes. Ces régulations sont rapides et laissent la part belle à l'enseignant. En effet, l'élève est ici d'une passivité apparente : il écoute, prend à son compte ce que dit l'enseignant, mais également il agit selon les instructions de l'enseignant qui le renvoie à sa tâche par une injonction ou une question rhétorique (*as-tu bien regardé↑, tu es certain↑*). Ces questions remettent en doute la réponse ou l'action de l'élève et ont pour fonction, selon les habitudes de la classe, de renvoyer l'élève à sa réflexion ou de lui indiquer qu'il a fait une erreur. Ainsi, au moment où un obstacle épistémologique ou didactique apparaît dans la classe à travers un questionnement ou une erreur, l'enseignant répond à l'élève rapidement ou le renvoie vers une action précise à réaliser. C'est lui qui détient les clés de la réponse et les dévoile en cas de besoin. Nous distinguons deux cas de figure :

- les feedbacks sous forme de validation/invalidation : il peut s'agir d'un renforcement positif ou négatif, d'une question rhétorique posée à l'élève (*qu'en penses-tu↑, as-tu bien lu↑*), d'une délégation de la validation/invalidation à l'élève (*t'es sûr↑, ah↑, t'as bien contrôlé↑* ;
- les reformulations de ce que l'élève a énoncé : elles peuvent être déclaratives et modifier quelque peu ce que dit l'élève ou interrogatives en cherchant une confirmation de la part de l'élève ou une transformation de sa réponse.

L'apprenant doit, selon l'intonation de l'enseignant, prendre à son compte la validation ou non de sa réponse. Selon le contrat didactique en vigueur dans la classe, il en tirera les conséquences et tentera de remédier. Mais il s'agit également de reformuler en termes corrects la réponse erronée de l'élève.

Ce niveau regroupe donc toutes les réponses de l'enseignant comme oui, non, c'est juste, etc. qui suit l'occurrence d'un obstacle. Voici quelques exemples de feedbacks ou de reformulations identifiés dans le verbatim :

Rom ²⁴ : ça veut dire quoi destinataire↑	
E: pardon↑	
Rom: destinataire:	
E: c'est pas destinataire: c'est pas écrit destinataire	Feedback de l'E
Rom: (<i>relit le mot</i>) desti:na.TEUR↑	El relit
E: non plus: lis voir comme il faut	Feedback
Rom: eh: (<i>s'éloigne</i>)	
E: non mais: viens ici: lis comme il faut	
Rom: des: des:tina:TAIRE↑	
E: destinataire: qu'est-ceH il y a plusieurs qui ont posé la même question qu'est-ce que c'est que le destinataire↑	Feedback
alors Mathilde elle a déjà répondu: faut voir si Mathilde elle sait↑	
Mat: c'est par exemple si je dis: à ma maman c'est un destinataire XXX(<i>indistinct</i>)	
E: si t'envoies la lettre à ta maman c'est la destinataire: puis t'avais dit juste Emma: comment tu dis↑	
Emm: eh que c'est la personne qui reçoit la lettre	
E: c'est la personne qui reçoit la lettre: t'as compris↑	Reformulation +
Rom: oui	demande de
E: c'est bon↑ (<i>Romain retourne à sa place</i>)	compréhension
	sans vérification

Dans l'exemple suivant, face à la non-compréhension de l'expression « aliment frais », l'enseignant donne un feedback négatif. Le travail s'effectuant ici avec l'ensemble de la classe, le contrat didactique en vigueur dans la classe implique qu'un autre élève va prendre à sa charge la réponse. L'enseignant valide. Dans ce cas-là, les régulations de renforcement et de correction sont réalisées et partagées entre l'enseignant et les élèves. Il s'agit en fait d'une juxtaposition de réponses qui font sens à l'aide de l'orchestration de l'enseignant distributeur

²⁴ Tous les prénoms utilisés sont fictifs.

de parole. Les interactions sont moins horizontales (l'élève ne répond pas à la difficulté d'un pair) que verticales (l'élève répond à l'enseignant insatisfait de la réponse d'un autre).

El2: mais moi j'ai moi j'ai mis euh: // pour parce que / les dans: le McDonald's il y a pas tout qui est frais il y a par exemple les frites c'est c'est chaud c'est:	Feedback Un autre élève répond
E: X c'est pas dans ce sens-là	
Bar: le sens c'était H le sens qui est frais les légumes ils sont frais ils sont: ils viennent d'être cueillis / puis voilà	Feedback
E: d'accord /	

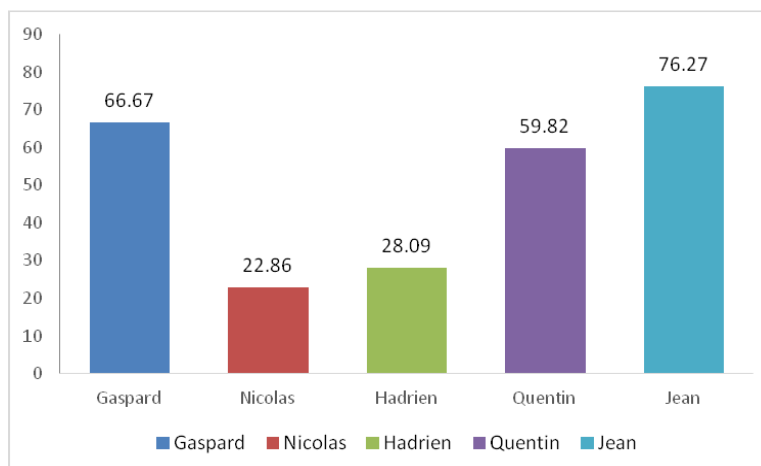
Au moment de la recherche des organisateurs précédant les arguments dans le texte, l'enseignant revient sur un obstacle rencontré durant la réalisation de l'activité : un élève avait entouré « en conclusion ». L'élève essaie de justifier et l'enseignant prend à sa charge la reformulation.

E: de plus 6> en outre ouais entoure-le 3> t'avais entouré aussi en conclusion pourquoi finalement c'est faux↑	
Pas: parce que c'est	Reformulation
E: c'est pas un argument d'accord c'est bon↑	

Les régulations présentées dans ce premier niveau sont souvent ponctuelles et rapides dans le sens où elles n'ouvrent pas à un questionnement interactif. L'élève repart dans son activité et peut prendre pour siennes les questions de l'enseignant. Ce dernier, quant à lui, ne s'offre pas l'opportunité de vérifier et comprendre le raisonnement qui a conduit l'élève à la réponse donnée.

La comparaison des cinq classes de notre échantillon laisse apparaître des différences dans l'usage de ces régulations que nous avons regroupées. À des fins de comparaison, nous avons rapporté le dénombrement effectués aux occurrences d'obstacles. Les chiffres bruts peuvent difficilement être comparés. En effet, ce qui importe, c'est le rapport entre occurrences d'obstacles rencontrés et régulations. Nous avons donc rapporté les régulations aux occurrences d'obstacles épistémologiques et didactiques.

Figure 56 : Régulations de validation, renforcement et reformulation



Il apparaît que même si tous les enseignants ont recours aux régulations rapides de validation, renforcement et reformulation, Jean, Gaspard et Quentin en effectuent le plus. Les deux autres enseignants en effectuent comparativement 50% de moins. Après analyse des régulations, plusieurs constats peuvent être effectués. Nous pouvons qualifier ces régulations comme :

- *économiques, rapides, efficaces* : elles permettent un retour direct sur l'intervention de l'élève sans complexification et engagement de l'ensemble des élèves tout en faisant avancer le déploiement de l'objet sans perdre du temps. L'élève obtient rapidement une réponse quant à la difficulté qu'il rencontre.
- *nécessaires dans certaines situations* : l'enseignant qui connaît ses élèves peut user de feedbacks rapides ou de reformulations interrogatives surtout lorsqu'il considère que l'élève se trouvant face à l'obstacle a les capacités personnelles pour le dépasser.
- *bas niveau d'activité de l'élève* : son implication dans l'activité, son engagement ne sont pas très intenses. Parfois l'enseignant invite les élèves à juxtaposer les réponses des élèves. Elles se succèdent sans vraiment faire écho. L'enseignant finit par valider la réponse désirée. Ainsi, du point de vue de la topogenèse (Chevallard, 1985/1991 ; Sensévy & Mercier, 2007), l'apprenant est plutôt

récepteur. En lien avec la topogenèse (évolution des positions des actants dans le savoir), *le contrat didactique implicite dans la classe* permet aux élèves de saisir ce que l'enseignant signifie par certaines de ces interventions (questions rhétoriques par exemple). Ils peuvent ainsi réajuster leur comportement et leur réflexion suivant les habitudes de la classe.

3.2 *Les explications et démonstrations*

Sont regroupées ici les interactions qui se rapportent au premier niveau d'étayage tel que défini par Wilkinson et Silliman (2001, cités par Mottier Lopez, 2012). Ce niveau prend en considération les situations dialogiques qui ont cours dans la classe. L'étayage est un processus qui permet de négocier des significations partagées et de co-construire de nouvelles connaissances. Les régulations que nous regroupons dans le niveau moyen correspondent aux étayages directifs (*directive scaffolds*). Ils laissent peu de place aux initiatives des élèves pour développer leurs connaissances et leur autonomie. En effet, c'est essentiellement l'enseignant qui gère les interactions, le contrôle des informations, les évaluations et le déroulement des tâches. Les interactions lient les protagonistes par une explication ou démonstration de l'enseignant. Ceci est souvent précédé par un questionnement serré de l'élève pour saisir le raisonnement qu'il effectue. Il s'agit d'un questionnement de prise d'information et non de guidage dans la démarche à effectuer. Ainsi, l'enseignant montre les procédures gagnantes à adopter afin de dépasser l'obstacle qui pose problème.

Ce premier exemple illustre la façon dont un enseignant prend à sa charge l'explication de la procédure à effectuer. Tout d'abord, il guide la lecture de l'élève par des questions sur chaque étape de la consigne. Ainsi il permet à l'élève de pallier à la perte de compréhension. Cet obstacle a été provoqué par un empêchement lié à l'enseignant. Ce dernier n'a pas présenté la consigne et l'activité aux élèves. Ensuite, il va questionner puis expliciter et montrer ce qui devrait être réalisé. Ce faisant, il ne vérifie pas la compréhension de l'élève. Cette explicitation est particulièrement importante, car, très souvent, la préoccupation de l'enseignant réside dans la compréhension de la tâche. Sa fonction est de pouvoir entrer dans l'activité. Ce n'est donc pas un enseignement explicite sur l'objet étudié, mais une explicitation de la tâche.

E: ah : Romain: (qui vient)

Rom: XX

E: alors on va regarder déjà ce que t'as écrit: c'est marqué quoi?

Rom: eh:

E: dans le texte de la fiche 11: ah la fiche 11: c'est celle-là d'accord? (la prend) vas-y

Rom: (lit) "cherche trois arguments qui montrent qu'il est préférable qu'un enfant reste chez ses parents: même si son frère ou sa sœur l'embête"

E: stop: donc trois arguments? t'as compris? trois arguments t'as compris ce que ça voulait dire?

Rom: eh oui

E: trois raisons: trois idées: trois: tu dois trouver dans le texte-là trois choses qui sont ditesH trois arguments: qui montrent: qu'il faut: que c'est mieux de rester à la maison?

Rom: puis il y a: dans la fiche 11: je dois chercher XX

E: oui : mais XX de copier: tu peux : (lire?) regarder: mais: si tu: mais tu (dois?) aussi bien : trouver trois arguments pour: tu dois de nouveau chercher: trois arguments qui montrent que c'est mieux d'aller vivre ailleurs? trois arguments qui disent que c'est mieux de rester à la maison: trois arguments qui disent que c'est mieux de s'en aller? c'est compris?

Rom: oui (s'en va)

Rom ne comprend pas la consigne et ce qu'il doit faire (OD)

E guide :

- relecture

- questionnement

- réponse aux questions, ne vérifie pas la compréhension de l'élève

- explication de la démarche et de ce qui doit être fait. Ce faisant, l'E comble pour cet élève l'empêchement didactique qu'il avait provoqué en ne lisant pas la consigne avec les élèves (EEC)

L'exemple ci-dessous démontre comment l'enseignant face à un obstacle épistémologique lié à la conceptualisation de l'argument (concept nouveau à construire) tisse des liens avec les éléments évoqués précédemment, prend à sa charge l'exemplification, puis laisse place à l'élève pour clore la définition.

E: c'est quoi ça? 3>

él: argument

E: ouais ça veut dire quoi vous vous rappelez?

él: si c'est vrai ou faux dire ce qu'on pense

E: si c'est vrai ou faux / ok c'est ce que tu penses si c'est vrai ou faux (il écrit au tableau) quelqu'un a envie de dire autre chose? ce que c'est ce que ça veut dire argument / un autre mot un synonyme Anne

Ann: ben si c'est pour ou contre

E: vrai ou faux si on est pour ou contre (il écrit aussi au tableau la proposition) 5> il est pas là aujourd'hui, mais est-ce que quelqu'un se rappelle ce que Simon avait donné il est malade Simon (il désigne une élève de la main)

ély: une raison

E: (il écrit au tableau) une raison / Brigitte d'autres idées?

Bri: non

E: non / quelqu'un d'autre? une raison (il désigne un élève de la tête)

élx: pour prouver

Les éls doivent réaliser une activité sur l'argumentation

E questionne

E tisse un lien avec le cours précédent

E: (il écrit au tableau) pour prouver / c'est bon, ben c'est pas mal ok (il tire un trait sous ce qu'il a écrit) là-dedans ben heu quand on dit heu si on est pour ou contre je vais dans ton sens un peu je vais dire tiens on dit qu'il y a des arguments pour et des arguments contre / on peut trouver des arguments pour et on peut trouver des arguments contre
 Nad: heu ben pour ça veut dire heu qu'on est heu qu'on est qu'on est d'accord avec lui si par exemple heu heu Isabelle elle veut regarder la télé plus tard que neuf heures et ben nous on dit ouais faut que tes parents ils laissent regarder la télé plus tard et tout
 E: ça veut dire que tu es d'accord avec elle donc tu la soutiens
 Nad: oui
 E: tu as donné des raisons pour qu'elle puisse répondre ok

E exemplifie et reprend les différents éléments de la définition énoncée par bribes

Él donne un exemple correct validé par l'E

L'exemple ci-dessous intervient au moment de valider avec l'ensemble de la classe les réponses données par les élèves lors de l'activité réalisée en groupe. L'obstacle épistémologique qui apparaît est lié à l'incompréhension des inférences relatives aux paramètres de la situation de production lors de la lecture de textes. L'enseignant va tout d'abord demander à l'élève qui est dans l'erreur de justifier son raisonnement. Il tente de lui venir en aide par une série de questions « orientées » et définit un terme qui ne semble pas compris par l'élève. L'enseignant répond lui-même à certaines questions qu'il pose à l'élève notamment à celle que l'on doit se poser pour comprendre l'affirmation posant problème.

E: alors explique comment on organise des colonies de vacances //

Jan: ben

E: est-ce qu'on a

Jan: moi j'ai entouré / mais moi j'étais H j'étais pas trop d'accord parce que Frédéric et Agathe ils disaient ils disaient que / ils étaient deux contre un donc c'était une H les deux ceux qui sont deux qui gagnent

E: oui est-ce qu'ils t'ont donné des avis est-ce qu'ils t'ont prouvé de H la phrase du texte qui argumentait ou qui prouvait leur euh leur opinion?

Jan: ben non (sa voisine lève la main)

E: alors Agathe // la première?

Aga: et ben j'ai dit que // tout (ceux?) qui ont donné leur avis ben ça veut dire (coupure de son) XX / un peu

E: est-ce que // dans le premier texte on dit comment on organise les colonies de vacances? >>' (Agathe est penchée sur son texte) ou bien elle dit ce qui lui plaît pas >>' ça veut dire quoi organiser? / pour

E encourage l'él à répondre

E se renseigne sur la procédure et la réponse choisie par le groupe

Comme les éls n'ont pas argumenté leur réponse, il réalise en direct l'exercice avec eux en

toi↑

Aga: euh:: organiser c'est comme préparer↑

E: oui préparer / par exemple qu'est-ce qu'on pourrait dire si tu dois préparer toi une colonie de vacances / de quoi est-ce que tu vas parler↑

Aga: ben: de: X

E: des affaires qu'il faut prendre >>5'' (la regardant) de l'endroit où on va / de la nourriture qu'il faut prévoir / du matériel / des jeux / de ce que vous allez faire / de l'hébergement de la cuisine / des dortoirs des j H des:: terrains / des en H des alentours pour si on peut faire une promenade ou si on veut faire quelque chose donc ça c'est l'organisation / est-ce que c'est ça ton H dont on parle dans le texte↑

Aga: oui

E: non // donc↑ est-ce vous qui avez raison ou Janus↑

Fre : Janus

E: alors X Janus tu as pas été un bon défenseur de tes arguments / parce que si tu leur avais dit de la même manière que je leur explique maintenant en leur disant ben l'organisation c'est ça et ça / ils auraient compris /

Jan: oui / mais je suis XXX

E: on s'en fiche de savoir si ça c'est faux ou juste / l'important c'est est-ce que tu as compris comment on argumente comment on explique / ça aussi ça fait partie du texte argumentatif / si tu leur dis moi je suis pas d'accord // j'suis pas d'accord d'aller en colonie je suis pas d'accord de:: d'aller au MacDo etc. / il faut donner les arguments pourquoi /

les guidant

Pour vérifier la compréhension d'un terme qui pose problème, l'enseignant demande d'exemplifier. Comme l'él hésite, il prend à sa charge l'explication

E Pose la question qui va permettre d'invalider la question initiale

L'él se trompe, l'E répond et revient à la question initiale

E revient sur la démarche et explique l'importance de l'argumentation. Ce faisant, il donne une procédure à adopter lors des travaux de groupe

L'exemple ci-dessous présente les explications que donne l'enseignant à un élève confronté au repérage des arguments dans un texte au sujet de la colonie de vacances (pour ou contre un départ en colonie). L'élève n'arrive pas à les trouver. L'enseignant le guide dans sa lecture. Ils trouvent un argument ensemble, puis l'enseignant l'encourage à en trouver d'autres. Ce faisant, il lui montre et fait avec l'élève.

Tho: *(vient poser une question)* là *(il y a pas?)* les trois choses quiH:XX

E: ah si↑ il y a: il y en a : beaucoup↓

Tho: non je les cherche partout↑ *(retourne à sa place)*

E: alors: *(s'approche de Thomas pour l'aider à trouver les arguments)* c'est quoi ça c'est: *(désigne une phrase sur la feuille de Thomas)* tu dois tout refaire après: la suite c'est pas bon↓ // t'as mis quoi↑ *//(lit)* "parce que tu n'as pas XX " *(indistinct)* alors dans le

E donne un feedback qui invalide la réponse L'él repart et l'E le reprend et pointe « fait avec » lui afin de l'aider à repérer les arguments dans le texte

Ils sont interrompus par l'arrivée de 4 éls avec

premier texte il y en a trois ou quatre† (à Romain)
 bonjour† (lit son argument) XXX //

[...]

E: (à Thomas - lisant le texte) qu'est-ce qu'il dit le
 monsieur là XXX: (indistinct)

Tho: XX

E: hein†

Tho: (lit indistinct)

E: XX (indistinct - cite les arguments) / [...] répond à
 Thomas qui lit son argument) c'est un argument pour pas
 que XX : nous mais vous pouvez prendre l'argument pour
 qu'il parte

Thomas: oui je le prends†

E: oui mais il faut avoir trois autres pour que tu: tu
 partes† regarde un peu: regarde la construction† trois
 arguments qui montrent que c'est préférable qu'un
 enfant reste chez ses parents / et: -ET- trois
 arguments qui montrent que c'est mieux pour un enfant
 d'aller vivre ailleurs† /

Tho: ah

E: courage†

demandes successives.
 E pointe et questionne le
 texte

E identifie l'argument
 (montre)

El est incertain

E confirme et relit la
 consigne

Le dernier exemple présente une interaction qui débute par un questionnement de l'élève pour bien saisir où se situe la difficulté. Une fois les informations identifiées, l'interaction se termine par une explication de la part de l'enseignant. La régulation porte sur la contextualisation : article lu dans un journal, rédaction d'un texte, réponse avec un conseil, parler de sa propre expérience.

Sac: c'est quoi la phrase†

E: t'as pas compris† alors tu vois: (s'assied en face
 d'eux pour leur expliquer) (toi/quand?) t'as lu ce
 journal il y avait cet article: ça: (Sacha approuve)
 puis qu'est-ce que tu dois en faire maintenant†

Sac: ben XXX (réponse indistincte)

E: non le problème il est là (montre un paragraphe)
 qu'est-ce que tu dois faire alors†

Sac: ben: écrire XXX ? (montre la page de son cahier -
 indistinct)

E: un texte quoi: XX

Sac: XX

E: oui mais:

Sac: la réponse (X?) à Jacques†

E: voilà une réponse à Jacques: ou un conseil : parler
 de ce qui t'arrive chez toi ou: qu'est-ce que tu
 ferais à sa place: XX

Sac: oui

E: ça joue comme ça†

Sac: oui (confirme de la tête)

E commence par une
 contextualisation

E montre où se situe la
 controverse et questionne

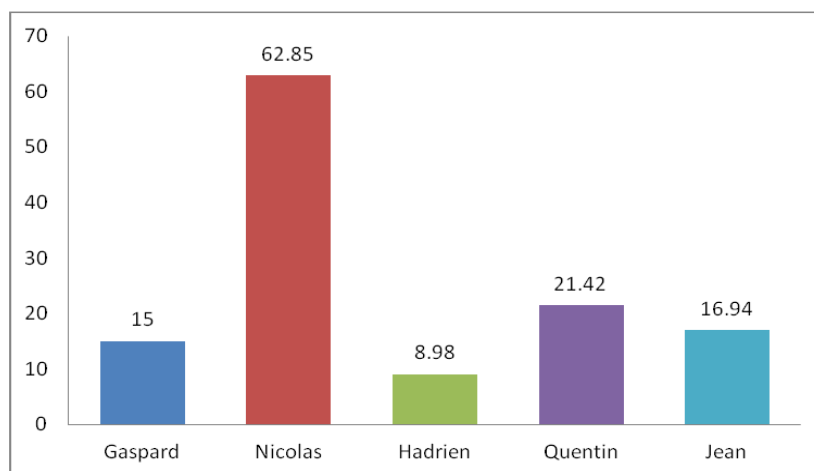
El répond vaguement

E questionne puis

...
 explique

Si nous comparons les régulations explicatives dans les cinq classes de notre échantillon, nous constatons qu'elles diffèrent d'une classe à l'autre. Comme précédemment, nous avons rapporté les régulations dénombrées aux occurrences d'obstacles afin de rendre la comparaison possible. Il apparaît que Nicolas utilise surtout les explications prises en charge par l'enseignant ainsi que le questionnement soutenus par des exemples et d'explications (plus de 60). Les autres classes quant à elle gravitent autour des 20.

Figure 57 : Comparaison des régulations explicatives rapportées aux obstacles



Signalons que les explications portent plus souvent sur la consigne que sur les dimensions du genre à travailler. L'enseignant face à la difficulté de l'élève va expliquer et souvent vérifier que l'élève suit (parfois simplement par une question). Les régulations explicatives présentent plusieurs caractéristiques dans le processus d'apprentissage. Elles permettent :

- *l'engagement des élèves* sur le plan de l'écoute et de la compréhension de l'explicitation. En leur posant des questions sur leur raisonnement, l'enseignant prend les informations à propos de l'obstacle rencontré et peut ensuite réguler son enseignement et, si besoin, proposer un outillage, organiser la prochaine séance, engager les élèves.
- *l'étayage des apprentissages* : l'enseignant accompagne la réflexion de l'élève en montrant et verbalisant ses procédures. L'élève le regarde et l'écoute et peut ainsi faire siennes des questions et démarches de l'enseignant (démonstration). Ce dernier décompose les problèmes et les accompagne avec des explications. Face à un obstacle à franchir, l'enseignant présente à l'élève un raisonnement correct.

3.3 Les régulations par questionnement

Les interactions que nous regroupons sous « régulations par questionnement » suivent l'occurrence d'un obstacle en ouvrant un questionnement individuel, en groupe ou en plénière. Tout en guidant les élèves par le questionnement, l'enseignant ouvre la discussion pour leur permettre de verbaliser leur raisonnement. Ce faisant, il rend visible la procédure de réflexion pour les élèves bloqués par l'obstacle. La résolution de l'obstacle s'effectue par une participation croisée avec renforcement de la part de l'enseignant. Nous avons délimité deux cas de figure principaux :

- l'interaction accompagnée par un questionnement relativement serré : l'enseignant pose des questions pour lesquelles l'élève apporte des réponses de restitution. Il fait lire, sollicite des éléments présents, requière des liens avec des connaissances préalables, accompagne la réflexion.
- l'interaction accompagnée avec questions ouvertes qui nécessitent un développement de la part des élèves, une explicitation de leur raisonnement, de leur démarche.

L'extrait qui suit illustre une interaction où l'enseignant questionne les élèves. Lors de la mise en commun autour du classement des organisateurs, les apprenants proposent de placer « mais plus que tout » en tête de hiérarchisation. Ils sont confrontés à un obstacle épistémologique lié à l'usage et à la hiérarchisation des organisateurs. L'enseignant, par le questionnement, parvient à faire invalider la réponse. Il favorise également le repérage de la bonne solution par d'autres élèves. Au terme de l'interaction, il valide leur bonne réponse et, surtout, pointe les éléments lexicaux qui permettent de solidifier et justifier la bonne réponse. Ce faisant, il prend à sa charge l'explicitation de la bonne réponse.

E: d'accord, alors j'aimerais que Cécilia et Sandrine / qui / elles ont mis que c'était le plus important mais elles l'ont mis en tête // j'aimerais savoir pourquoi, quel a été votre raisonnement,	E interroge le processus décisionnel
Emm: >>2'' ben on a mis // plus que tout parce que: c'est / E: parle plus fort	
Emm: / j'ai mis mais plus que tout parce que c'est: argument qui dit (en/une?) premier euh:	E pointe le lexique pour reformuler la

E: parce que ça te paraît le plus important plus que tout↑	réponse de l'él
Emm: BEN OUI	
E: qu'est-ce qui fait les autres maintenant que vous n'avez pas H que vous avez pas suivi Sandrine↑ Janus	E interroge les autres éls et leur processus pour mettre en confrontation les deux réponses
Fre: ben / moi plus que tout ben moi je dis moi plus que tout c'est que c'est ce que je pense le plus et pis en en tête parce que si on dit mais surtout c'est que avant il y avait on avait encore dit quelque chose	
E: exactement c'est parce qu'il y a le mais / PLUS QUE TOUT / c'est mais est-ce que c'est français ça↑ plus que tout // non par contre si on met un MAIS devant MAIS PLUS QUE TOUT / ça veut dire qu'on a déjà donné des arguments puis tout d'un coup il y a encore l'argument qui tue / le plus puissant de tous et là je sors l'argument canon↓ d'accord↑ // mais il faut à ce moment-là le mais et c'est ce mais qui dit qu'on a déjà dit des choses avant / (en direction de Janus) juste // vous avez compris les quatre↑ / bien↓	E met en évidence le lexique qui permet de valider la deuxième réponse et l'exemplifie.

Dans la classe de Nicolas tout d'abord, les élèves sont amenés à valider des exemples d'arguments rédigés par les élèves sur la controverse « regarder la télé tard le soir ». Une élève doute de la formulation d'un argument.

Bar: mais moi je suis pas très sûre mais j'ai mis une phrase c'est le	El doute de la formulation de sa phrase, arg. ou non ?
E: alors dis-nous Barbara	
Bar : c'est le moment où les parents peuvent discuter entre eux	
E: mmmmmh qu'est-ce que vous en pensez↑	E renvoie la question au groupe classe
Del: c'est pas trop un argument	
E: est-ce que c'est un argument	
Bar: ça ressemble pas trop à un argument enfin c'est pas un argument contre	Les éls prennent position, mais n'argumentent pas
Del: c'est pas un argument	
E: ce serait pas un argument si tu dis à ton enfant non écoute maintenant tu vas au lit parce que maintenant c'est un petit moment où nous on discute ensemble donc maintenant vous êtes au lit / toi tu penses que oui↑	E prend le relais et contextualise la proposition et questionne l'él.
Ann: oui	Tissage avec la réalité de l'él.
E: si c'est pas trop indiscret c'est quelque chose que l'on t'a dit que tes parents t'ont eu dit↑	
Ann: non mais des fois heu ils discutent quand on est au lit donc ça pourrait être un argument oui moi je pense hein ça pourrait / maintenant tu vas au lit c'est pas l'heure de regarder la télé parce que maintenant c'est à notre tour / t'as regardé entre sept heures et demie et huit donc nous maintenant c'est notre tour	El verbalise sa pensée et prend position

Lors d'une correction commune, les élèves doivent vérifier la qualification des phrases et se trouvent confrontés à un obstacle épistémologique lié à la classification des arguments « pour », « contre » et « non-argument ». L'enseignant ouvre le débat sur la phrase « on en trouve partout dans le monde » étant donné que les élèves ne sont pas tous d'accord avec la proposition de leurs pairs. Il revient sur un obstacle sous-jacent lié aux inférences à reconstruire dans la situation de communication.

E: > dix on en trouve partout dans le monde
Hél: pour
E: pour pourquoi pour↑
Hél: ben parce que c'est bien si on en trouve partout dans le monde
E: on sait qu'au moins là on tombe bien / on sait que si on est au sud de l'Afrique on peut aller tout-à-coup au Mcdo on sait ce qu'on va manger etcetera bon / et puis y a quelqu'un qui a mis autre chose↑
Jus: moi j'ai mis une croix
E: une croix↑
Tan: moi en fait j'avais pas compris cette fois que c'était sur le Mcdonald
E: ouais alors maintenant maintenant si on a compris bien / oui oui ben maintenant si on a compris p ou c↑ ou croix
Hél: p p
E: c'est pour à votre avis↑ bon alors celui qui pense pour c'est juste parce qu'il dit ah ben c'est chouette le Mcdo parce qu'il y en a partout dans le monde comme ça je peux en trouver partout / est-ce que ça pourrait être contre↑
Ale: oui
E: il penserait quoi alors le gaillard qui mettrait c↑
Cha: c'est pas bien / c'est pas bien parce que moi j'aime pas ce truc et puis il y en a partout
E: ouais d'accord et puis franchement il y en a partout ça me sort par les oreilles d'accord↑
Cha: l'alimentation et ben ils l'aiment pas
E: ouais / mais vous pouvez laisser p c'est juste ça peut être un avantage/mais aussi un inconvénient / c

Él donne une réponse

E questionne le raisonnement de l'él.

E reformule.

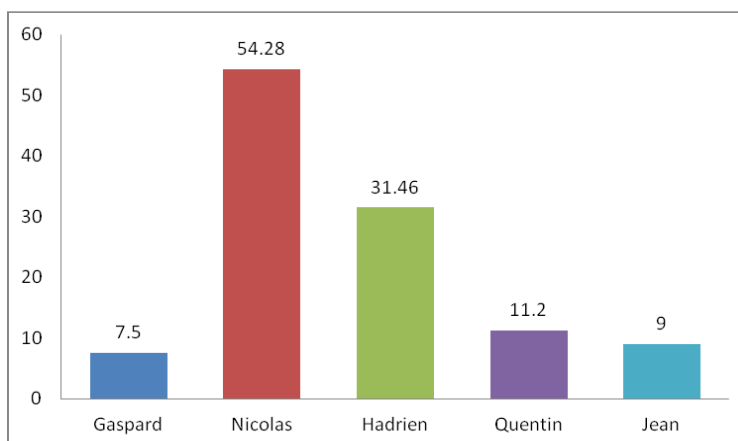
Questionne la possibilité de mettre une autre réponse
Él répond
E demande de justifier en se mettant dans la situation de l'émetteur

E reformule la réponse de l'él.

E clôt en redonnant les deux réponses possibles

Après avoir identifié les régulations par questionnement dans le verbatim des enseignants, nous les avons rapportées aux occurrences d'obstacles. L'usage de cette régulation que fait chacun de nos cinq enseignants est visible dans la figure ci-dessous. De grandes différences sont indentifiables.

Figure 58 : Régulations par questionnaire



Nicolas a recours très souvent au questionnaire (54,28). Hadrien accompagne également ses élèves par un questionnaire. Par contre, les trois autres enseignants, Quentin, Jean et Gaspard, font comparativement peu appel au questionnaire pour permettre aux élèves de dépasser les obstacles rencontrés. Rappelons que Nicolas et Hadrien ont un nombre plus petit d'élèves. Ils ont l'habitude de travailler en plénière et sur une activité liée à une controverse à la fois. Les autres enseignants amènent leurs élèves soit à travailler majoritairement en groupes (Jean), soit de façon individuelle (Quentin et Gaspard) avec des validations qui se font souvent de façon individuelle.

Les régulations par questionnaire identifiées dans le verbatim transcrit nous permettent de dégager quelques caractéristiques :

- *verbalisation des démarches et des réflexions des élèves* : l'importance du langage pour la clarification de la pensée est ainsi mise en avant (Vygotsky, 1985). Nous constatons également que le questionnaire diffère. Il se cantonne parfois uniquement à un questionnaire avec réponses de restitution. Les boucles interactives qui invitent les élèves à construire des réponses de réflexion sont plus ou moins longues et impliquent un ou plusieurs élèves. L'enseignant peut clore les régulations par une phase explicative plus ou moins forte ;
- *guidage de l'enseignant* : par le questionnaire, l'enseignant guide la réflexion des élèves. Il pointe les éléments importants, il élémentarise les dimensions de l'objet, il parcourt avec eux (fait avec) le raisonnement qu'ils devraient s'approprier ;

- *visibilité de la réflexion* : en entendant le raisonnement de l'élève, l'enseignant peut immédiatement réguler en posant une question supplémentaire, en changeant le pilotage de la séance, en tissant des liens, en stabilisant des définitions ou des procédures par des institutionnalisations intermédiaires ;
- *élémentarisation de l'objet* : étant donné que l'enseignant questionne pour élémentariser les concepts ou les procédures, il donne un rythme aux interactions. Comme il garde le leadership sur l'interaction et qu'il donne lui les explications finales, cela permet de faire avancer le déploiement de l'objet.

3.4 Les régulations de débat interactif

Les régulations interactives regroupées dans ce niveau incitent les élèves à participer à des débats réflexifs autour d'une dimension de l'objet qui génère un obstacle. Plusieurs recherches ont démontré l'importance de l'engagement des élèves par la prise de parole pour résoudre des problèmes de l'ordre du savoir ou pour débattre et définir collectivement l'objet d'enseignement (Mottier Lopez, 2012). L'ouverture du débat favorise les prises de position des élèves sur les diverses réponses données. L'enseignant sollicite les élèves et observe les échanges en distribuant la parole. Ce faisant, la place est laissée à la confrontation d'idées différentes et à l'argumentation. Les élèves peuvent prendre des initiatives pour poser des questions à un pair, le contredire, l'interpeller, argumenter leur réponse.

Ce niveau recouvre des moments d'interaction assez intenses et longs qu'il convient d'illustrer par quelques exemples. Ils sont présentés et commentés ci-dessous.

Le premier est issu de la séance liée au classement d'arguments (pour, contre, non-argument). L'item « on en trouve partout dans le monde » pose problème. Le silence de l'enseignant encourage les élèves à parler et à échanger. L'enseignant laisse démarrer la discussion sans prendre parti. Il intervient de temps en temps plus pour relancer la discussion que pour trancher. Son questionnement permet d'explorer diverses possibilités de réponse et d'ouvrir l'argumentation en posant la question « pourquoi ? ». Ensemble ils explicitent, argumentent, exemplifient et contextualisent pour aboutir à la conclusion que l'argument peut être pour ou contre la controverse posée.

Aur: on en trouve partout dans le monde, x // parce que: on sait pas si c'est bien ils disent pas si c'est bien de d'en trouver partout dans le monde et H (réactions de quelques éls) et puis c'est pas un argument (L'ens. reste silencieux ; des éls veulent parler.)

Bar: mais ils // ho c'est H le le McDonald's il est il est connu partout dans le monde Aurélia

Aur: oui mais

Bar: tu vas tu vas tu vas en / bon tu vas en Italie en Corse tu trouves

E: oui

El(autre): mais oui on trouve partout

Ann: mais ici t'as pas XXXX (riant)

E: j'ai pas compris

Ann: ça n'a pas XXXX (tous parlent en même temps)

E: ha oui oui d'accord bon vous allez pas vous mettre à: chaque fois XXXX XXX mais euh il y a l'avis de d'Aurélia H oui

Ari: mais // moi j'ai aussi mis x parce que en fait / on en trouve partout dans le monde ok ils disent ça //

E: oui

Ari: (désignant son voisin qui a protesté) et ben tant pis il a pas mis ça // on en trouve partout dans le monde /

E: oui

Ari: ok mais: c'est pas un argument

Aur: ben ouais

Ari: ils disent juste qu'on en trouve partout dans le monde

Aur: ben oui ben oui c'est comment j'ai dit // il dit pas euh: c'est bien parce qu'on en trouve partout dans le monde / c'est mal parce qu'on en trouve partout dans monde (réactions de toute part)

E: mmm (mimique indécise) / Anne

Sop: mais ils disent ils:: faut trouver un:: ha comment dire euh ça dit on trouve on en trouve partout dans le monde ben c'est peut-être vrai c'est vrai / mais // enfin j'en sais rien moi / mais euh: mais c'est bien pour McDonald's

E: alors et euh on va pas parler de XXXXX pour nous est-ce que c'est bien de trouver un McDonald's partout dans le monde

(Les avis sont partagés)

Aur: oui pour ceux qui aiment mais pour ceux qui aiment pas

E: ha // et pour ceux qui aiment pas le McDonald's qu'est-ce qu'ils peuvent dire eux (brouhaha) qu'est-ce qu'ils peuvent nous dire

Cor: ben j'sais pas mais:

Sop: ils peuvent dire mais c'est bien fait pour les autres mais moi je suis contente

E: oui::

Cor: on dirait qu'on est en politique

E: >>2'' oui ben: H

Cor: on est XXXXXX

E: mais XX H XXX que ça se passe comment mais c'est bien ça il y a des gens en politique qui amènent des arguments / voilà moi j'ai une XXX mais il y a eu un une grande votation vous avez vu ce week-end passé la libre circulation / ben il y a des gens qui étaient pour il y a des gens qui étaient contre puis après il a fallu qu'ils se décident / après pour les décisions ben: on l'a fait d'une manière qui s'appelle des votations et puis après il y a des gens qui ont amené des // avant les votations je donne H de chaque côté il y avait des

Els: des arguments

E: des arguments (montrant le résumé au tableau)

Els: pour

E: des arguments pour et des arguments

Els: contre

E: et ben voilà puis les gens se sont fait une opinion / ils ont dit ben tiens on a la X, alors maintenant on revient juste à notre sujet on a dit /

il y a des restaurants partout du McDonald's / alors on a dit que c'était pour pour des gens qui aiment bien ça / on pouvait dire H

Sop: X parce que en fait euh j'suis aussi peut-être un peu d'accord avec Aurélia parce que parce que ça peut être pour / ça peut être contre parce que on dit partout dans le monde ça veut dire dans tous les pays partout mais à mon avis en Chine il y en a pas (réactions des éls)

Aur: mais c'est pas H

E: alors ça m'étonne qu'en Chine il y en ait pas hein, si si,

Cor: en Asie

E: je sais pas l'Asie c'est le c'est un continent mademoiselle

El: en Afrique

E: en Afrique euh alors bon je suis d'accord avec toi qu'il y a des zones d'Afrique X je crois que les parcs animaliers (qu'on?) nous a montré l'autre jour n'ont pas des McDonald's mais je suis sûr qu'il y en a XXX dans les grandes villes il y a des McDonald's ça j'en suis sûr, / voilà oui,

Cat: moi moi j'ai mis contre euh parce que j'étais pas sûr qu'il y en avait partout dans le monde

E: d'accord

Cat: je sais qu'à Sion il y en a et et::

E: oui

Cat: le Valais je sais pas vraiment

E: Pascal,

Pas: euh mais par exemple ben / si: euh par exemple Alexis il aime pas le McDo ben il peut mettre contre / mais par exemple si moi j'aime le MacDo je peux mettre pour

E: d'accord, euh euh euh: je crois que ceux qui sont pour on a bien compris pourquoi est-ce qu'on peut encore ici être contre qu'il y en ait partout (des mains se lèvent) // question un peu difficile // on a une question un peu difficile pourquoi est-ce qu'on est contre qu'il y en ait partout, (à ceux qui lèvent la main) qui je n'ai pas entendu / Sandrine hein si tu veux dire (rire gêné de l'él) mais non non hein j'oblige pas à donner H c'est quand tu veux mais n'hésite pas, oui,

Cat: euh moi moi j'avais été contre: parce que: c'est pas bien qu'il y en ait euh: à chaque coin de rue

E: mais pourquoi,

Cat: ben parce que après ça prend beaucoup trop de place et puis après il y a tout le monde qui va X de venir (tous veulent parler, l'E demande le silence)

E: // peut-être ouais il y a beaucoup de place tout le monde va venir (passant la parole)

Bar: mais c'est parce que parce que après les gens ils vont se lasser parce que ils vont tout ils vont aller tout le temps parce que il y a un là / ha il faut tester celui-là puis après celui-là

E: d'accord

Sop: mais non mais c'est parce que la personne elle aime pas donc elle va dire euh: / XXX

E: ha ça c'est un autre phénomène mais il y a (plutôt?) Sandrine

El9: mais mais ça prend de la place au lieu des cultures / et puis ça et ça ça: ça pollue parce que / pour faire la cuisine ben il faut tout euh:

E: donc tu parles des déchets toi du McDonald's ça c'est vrai il y a des quantités c'est vrai / les emballages (faisant signe à un autre él)

Cat: euh en plus XXXX quand il y en a partout euh: comment

E: et qu'est-ce que XXX

Cat: ça c'est XX parce que il y en a qui mettent là là là

E: on avait dit avant quelque chose

Aur: mais H mais c'est parce que // pour les marchandises là elles doivent passer dans: (des?) à l'autre euh en camion en avion et en bateau et donc euh ça pollue et pis ben voilà

E: et puis avant aussi on en avait parlé vous aviez dit qu'au départ c'était une H on avait est-ce que c'était une nourriture?

El: saine

E: équilibrée

Els: non

E: alors imaginez si dans le monde on ne mange que du McDonald's (un él commente, inaudible)

E: voilà, ça risquerait d'être un tout petit peu // dramatique hein, c'était dans ce sens-là, bien alors et maintenant on n'a pas le H je crois que pour cette réponse on pourrait très bien imaginer pour le cet énoncé qu'il y ait des gens qui soient H

Els: pour

E: et des gens qui soient

Els: contre

E: comme on a vu un peu avant

Dans l'exemple qui suit, lors du travail sur les organisateurs, l'enseignant décèle un obstacle éventuel caché derrière les majuscules utilisées dans le tableau de classement de la fiche. Une partie des élèves de la classe écrivent les organisateurs avec majuscules et d'autres pas. L'enseignant va pointer cet élément afin de thématiser la position des organisateurs par rapport à l'argument. Par après, tout est prétexte à discussion et débat. L'enseignant renvoie à l'ensemble du groupe les questions qui lui sont adressées et les erreurs qu'il perçoit dans le verbatim. C'est aux élèves de les valider ou compléter. L'enseignant institutionnalise à la fin.

E: bien sûr Ariane on y VA 5> euh moi j'aimerais bien heu attendez vous baissez juste la main c'est assez étonnant tous les mots dans le tableau commencent par majuscule / pourtant c'est pas une phrase / mais tous les mots dans le tableau commencent par une majuscule ou groupe de mots j'ai vu xx alors CERTAINS D'ENTRE VOUS vous avez mis en ah je vois des gens qui corrigent il y a des gens qui ont mis tout de suite la majuscule ou bien ils ont mis la minuscule euh ce serait bien de mettre la majuscule / alors là il faut demander pourquoi tiens comment se fait-il que alors que c'est pas une phrase et xxx explique les mots si sont pas dans une phrase ils ont pas de majuscule et là ils en mettent alors on va vous expliquer tout ça // oui Jean-Paul

Jea: c'est parce que en fait c'est c'est comme si c'était une toute petite phrase mais et en fait c'est au début alors c'est

E: ah est-ce qu'il a raison? notre ami Jean-Paul

Els: oui

E: mais bien sûr il y a juste quand tu dis que c'est une petite phrase premièrement ce n'est pas une phrase mais en revanche tu as dit quelque chose de

Pas: c'est que normalement les arguments c'est placé au début d'une phrase

E: attention attention Pascal nous dit les arguments sont placés au début d'une phrase

Pas: euh non c'est (E rit) le c'est les arguments là ce qui est dans le tableau

E: est-ce que c'est des arguments qui sont dans le tableau

Els: oui

E: pardon est-ce que ce sont des ARGUMENTS qui sont dans le tableau euh pourquoi euh quand je parle d'aller au Mc Donald's il dit PREMIEREMENT voilà j'ai donné un argument /

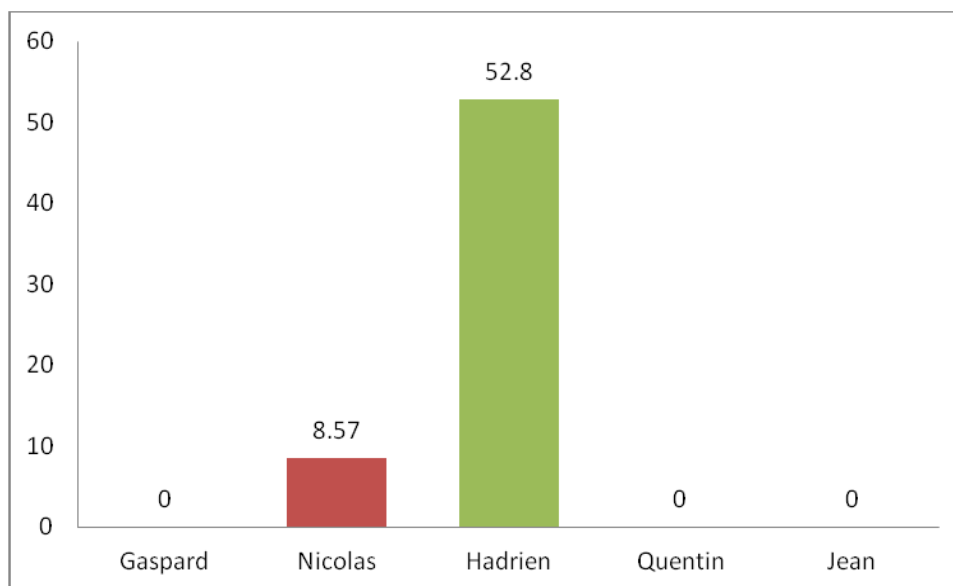
Els: non non oui ben oui
 Ely: oui parce que premièrement par exemple euh dans une phrase euh premièrement
 E: oui mais je dis stop je m'excuse mais euh je repose ce genre de chose je redis si quelqu'un me dit est-ce que tu aimerais aller au xxx je dis oui alors donne-moi un argument PREMIEREMENT mmh voilà / c'est mon argument
 E: euh Aurélia c'est bon↑ tu as compris mon argument↑ PREMIEREMENT POINT voilà c'est mon argument
 Aur: monsieur euh je un argument xx c'est une phrase
 E: ah Pascal il m'a dit c'est tous les arguments ça
 Aur: oui mais c'est dans les phrases que c'est des arguments
 Pas: non
 Elx: monsieur j'avais dit avant que c'était le petit mot qui venait avant pour classer
 E: juste avant quoi / avant quoi(en chuchotant)
 Ely: avant la phrase
 E: mais avant la phrase qui x l'argument vous voyez la différence ↑ c'est qu'un mot ce ne sont que des mots ou des groupes de mots ça / ou vous êtes bien d'accord↑ parce que et si je dis que premièrement deuxièmement troisièmement et voilà ma rédaction est finie vous connaissez mes arguments↑
 Els: non
 E: xxx que des mots alors c'est je sais pas si Pascal avait donné son idée que c'était le début de l'argument je suppose VOILA oui il faut que les mots il faut que les choses soient claires hein parce que si tu me dis que dans ce tableau il y a des arguments je peux pas te laisser dire oui tu as raison non ça c'est pas des arguments ce sont des mots alors maintenant on revient à la question d'avant POURQUOI majuscule et puis je Jean-Paul nous a dit il nous a déjà donné la réponse Jean-Paul /
 Elx: que ce sera ça au début d'une phrase
 E: ça s'installe oui d'accord si tu veux
 Elx: xxxx au début d'une phrase
 E: voilà ça se place les mots on les écrit au début d'une phrase donc la dans le choix c'est un souci d'orthographe les auteurs de cette fiche et n'oublie pas c'est le début d'une phrase DONC //
 Jea: majuscule

De grandes différences entre les classes concernant l'usage du débat sont visibles. Les dénombrements représentés ci-dessous (Figure 59) sont rapportés au nombre d'obstacles rencontrés.

La figure (Figure 59) laisse à voir trois classes qui ne font pas usage du débat interactif dans la classe pour dépasser les obstacles durant les extraits sélectionnés. La classe de Nicolas invite quelques fois les élèves à débattre en plénière. En revanche, la classe d'Hadrien privilégie ce genre de régulations. Dans cette classe, l'enseignant démontre une grande propension à solliciter les élèves dans les échanges, à leur permettre de prendre position quant aux réponses des autres, à argumenter. La parole circule réellement dans la classe. L'enseignant répond souvent aux élèves pourquoi, justifie, comment as-tu fait, explique. Soulignons toutefois que les formes sociales de travail choisies dans ces deux

classes permettent des discussions en plénière. Nicolas et Hadrien rassemblent régulièrement leurs élèves pour des moments de réflexion en plénière alors que les autres enseignants le font uniquement sous forme de correction. Ajoutons que ces deux classes sont les plus petites de notre échantillon (15 et 11 élèves). Pour finir, il est intéressant de constater que ces deux classes amènent leurs élèves à travailler simultanément sur la même activité.

Figure 59 : Régulations sous forme de débat



L'ouverture de débats réflexifs en guise de régulations interactives présente plusieurs avantages quant au niveau du processus d'apprentissage :

- *visibilité du raisonnement de l'élève* : étant donné que les élèves doivent s'exprimer, argumenter, dire pourquoi, leur raisonnement est verbalisé et donné à voir. Ceci permet un pilotage de la leçon (orientation du déploiement de la séquence, questionnement plus approfondi, explications, etc.). L'enseignant récolte ainsi des informations sur le raisonnement des élèves et leur zone proximale de développement ;
- *problématisation des obstacles* : le questionnement de l'enseignant sur la base des verbalisations des élèves ouvre un espace de problématisation qui permet l'anticipation d'autres obstacles ;

- *engagement des élèves dans le raisonnement* : l'élève est actif. Il rentre en collaboration avec les autres et les interactions horizontales prévalent. La communauté discursive est impliquée dans la construction du savoir. Il y a une sorte d'émulation de l'intérêt des élèves en faisant circuler la parole et la réflexion ;
- *autonomie de l'élève* : elle est recherchée, car il n'y a pas de réponse « à la carte ». Toute réflexion nécessite une prise de position et une justification de la part de l'élève. Le climat de la classe et la bienveillance de l'enseignant permettent l'ouverture de la discussion ;
- *recherche de dialogue entre pairs* : étant donné que les élèves valident les réponses de leurs pairs, il y a une volonté de croiser les réflexions des uns et des autres. Les divergences sont prises en considération et sont même pointées afin d'être explicitées. La démarche argumentative est verbalisée par un « dialogue avec la pensée de l'autre » au sein de la classe (Dolz, Rey & Surian, 2004). Ceci convient particulièrement à l'apprentissage d'un texte argumentatif ;
- *temporalité plus longue* : les boucles de régulations interactives présentées ci-dessous sont plus longues que les précédentes.

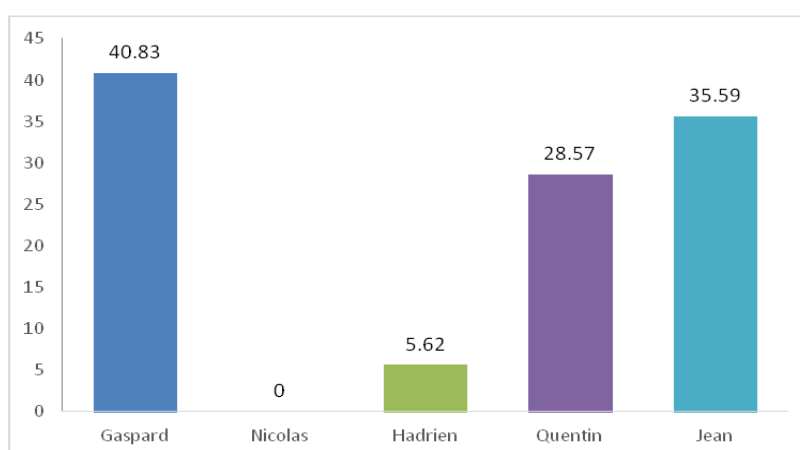
3.5 Les régulations dysfonctionnelles, une contribution aux empêchements

Sur la trace des régulations interactives faisant suite aux occurrences d'obstacles, des régulations particulières sont apparues dans le verbatim transcrit. Parfois, face à un obstacle, l'enseignant ne dit rien, ne montre rien ou renvoie l'élève à son travail (« débrouille-toi », « tu devrais être capable »). Il arrive également que l'enseignant valide une réponse erronée ou, au contraire, invalide une affirmation par ailleurs correcte. Ces inexactitudes mettent à jour des imprécisions ou lacunes de l'enseignant sur le plan du savoir en jeu.

Au lieu de nommer ces différentes interactions de régulations négatives, nous les désignerons de régulations dysfonctionnelles. C'est en ces termes que Laveault (2007) signale les feedbacks contre-productifs.

Nous avons regroupé les différentes régulations dysfonctionnelles et nous les avons rapportées aux occurrences d'obstacles. Il apparaît que ces régulations sont particulièrement nombreuses dans les classes de Gaspard et Jean, suivies par celle de Quentin. Hadrien présente également quelques régulations dysfonctionnelles qui ne sont pas dues à des imprécisions ou lacunes théoriques, mais par des non-réponses face à l'occurrence d'un obstacle.

Figure 60 : Régulations dysfonctionnelles



3.6 Les problématisations ou l'anticipation des obstacles

À la lecture des transcriptions apparaissent non seulement les obstacles didactiques et épistémologiques, les régulations qui les suivent, mais également une stratégie intéressante que nous n'avions pas anticipée. En effet, quelques enseignants questionnent régulièrement les élèves afin de les faire avancer dans le processus d'apprentissage. Souvent, ils anticipent l'obstacle à venir. Ce faisant, ils *problématisent* une ou l'autre dimension de l'objet d'apprentissage. Nous identifions plusieurs formes de problématisation. L'enseignant peut :

- anticiper un obstacle qui pourrait entraver la réalisation de la tâche ;
- demander des précisions, des preuves, des justifications aux élèves même si la réponse donnée est correcte.

Les différentes problématisations identifiées dans le verbatim sont présentées dans le tableau ci-dessous. Il apparaît que tous les enseignants les réalisent, mais à des fréquences

différentes. Pour permettre la comparaison, nous les avons rapportées au temps consacré aux activités liées aux trois dimensions de l'objet retenues.

Tableau 62 : Problématisations rapportées au temps

Problématisations rapportées au temps	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean
Anticipation d'obstacles	3,4	1,4	8	0,9	6,6
Demande de justification, élémentarisation	1,3	3,7	7,7	0,9	0
Total	4,7	5,11	15,7	1,8	6,6

À la lecture du tableau, nous constatons qu'Hadrien questionne le plus ses élèves pour anticiper les obstacles possibles, demander des précisions et justifications. Par ailleurs, ces problématisations se font toujours en plénière et amènent les élèves à débattre au sujet de l'objet d'apprentissage. Ce faisant, les problématisations s'insèrent dans les régulations interactives avec la particularité d'être proactives. Les autres enseignants de notre échantillon problématisent l'objet d'enseignement, mais avec moins d'intensité.

Voici quelques exemples de problématisations qui anticipent un obstacle qui pourrait entraver la réalisation de la tâche. L'enseignant, dans le premier cas, anticipe un possible obstacle de compréhension pour entrer dans l'activité. Il questionne les élèves sur la signification du terme « intermédiaire ». Ce faisant, il ouvre une discussion et accompagne la réflexion des élèves. Il permet ainsi de contourner l'empêchement occasionné par les moyens d'enseignement (§ 2.1, p. 287).

E: vous comprenez ce que veut dire les arguments
INTERMEDIAIRES ah c'est bien Alex euh Alexis euh
Sacha
Sac: un peu entre les deux
E: vous êtes d'accord c'est ce que vous vouliez dire
Els: oui
Els: comme ce que j'ai dit la dernière fois neutre
E: oui TRES BIEN maintenant dans chaque catégorie si
je prends la catégorie des arguments les plus
importants Ariane qu'est-ce qui vient encore comment
est-ce que je les classe qu'est-ce que je dois
regarder
Ari: il y a ceux qui sont classés en (tête?)
E: oui
Ari: et ceux classés en (queue?)
E: voilà est-ce que vous comprenez?
Els: oui
E: alors si j'utilise je veux mettre mes arguments
les plus importants au début qu'est-ce que je vais
employer et si je veux les mettre à la fin qu'est-ce

E questionne le lexique

Contextualise le lexique
dans son usage avec la
hiérarchisation des
arguments

Continue en explicitant
l'usage d'intermédiaire par
rapport à l'activité qui est
demandée aux élèves. Ce

<p>que je vais employer, vous êtes bien d'accord la même chose pour les autres ah pas pour le deuxième pourquoi ils disent marquer au début et pas pourquoi n'ont-ils pas écrit placer en tête ou en queue pourquoi est-ce qu'il ont pas mis pour les arguments intermédiaires je vous embête // Aurélia Aur: parce que c'est entre les deux donc on peut pas E: oui je peux pas mettre argument intermédiaire en tête euh on va rien comprendre d'accord dans mon classement ça joue, els: oui</p>	<p>faisant l'E annule l'empêchement qui réside dans la consigne et l'organisation de la fiche d'activité</p>
--	--

À l'occasion du travail sur les arguments, les élèves ne sont pas face à un obstacle particulier, mais c'est l'enseignant qui va le provoquer. Il leur demande où le lecteur peut déceler l'avis de l'énonciateur. Les élèves, en interaction, vont nommer les arguments et la prise de position initiale et finale. L'enseignant fait ainsi avancer la réflexion des élèves. Il les pousse à exploiter au maximum les supports sur lesquels ils travaillent. Il élémentarise les dimensions de l'objet pour en tirer toute l'essence.

E: d'accord donc là il lui dit maintenant puis est-ce qu'il y a par rapport à par rapport l'idée aussi est-ce qu'il y a pas un autre endroit où on voit l'accord et le désaccord
 Els: oui oui
 E: mmh // ouaih il y a pas un autre endroit,
 Yan: oui oui oui
 E: ah mmh il me semble c'est toujours Yan qui trouve// ah oui Juan
 Jua: ben on va heu
 E: Delphine faut lire la preuve je la prends dans le texte rapidement
 Jua: ben ou heu là les mots qu'on a soulignés (E esquisse un sourire) à la suite des mots c'est ça dit sur si on est d'accord ou pas d'accord
 E: je comprends alors cette suite de mots là c'est quoi cette suite qu'est-ce qu'on a en grande partie dans la lettre tu le sais
 Elx: des arguments en fait
 E: ah oui excuse-moi Ale oui
 Ale: heu pis euh les mots tout d'abord ensuite en plus c'est pour classer
 E: ah ben dis donc là on avance un petit bout vous êtes d'accord c'est bien alors ça rejoint ce que dit Juan c'est grâce à tout cela que je vais expliquer pourquoi je suis d'accord OU pas d'accord maintenant il y a un autre xxx Yann on va quand même l'écouter comme cela on va faire avancer
 Yan: il y a aussi au tout début
 E: ouaih
 Yan: c'est écrit tu affirmes qu'aller au Mc Donald ce n'est pas bien
 E: / ça c'est quoi ce petit,
 Ely: xxx
 E: attends un instant ce que vient de dire Yann
 Elx: ce qu'a dit l'autre
 E: voilà c'est l'xx de l'autre
 Ely: xx
 E: MAIS alors Yann j'écoute excuse
 Yan: personnellement j'aime bien y aller de temps en temps
 E: ah ça veut dire quoi alors
 Elx: là il est entre les deux il aime bien

E: ouaih
 el: il est plus pas d'accord
 E: exactement il plus pas d'accord écoute personnellement j'aime y aller
 donc je ne suis pas tout à fait d'accord avec toi c'est une manière de dire
 VOILA alors d'accord pas d'accord

Les problématisations telles que décelées rendent visible l'anticipation de l'enseignant. Cette anticipation est soit le fruit d'une réflexion préalable (analyse *a priori* de la tâche, analyse conceptuelle de l'objet d'apprentissage), soit le fruit d'une réflexion liée aux informations qu'il reçoit de la part des élèves (interactions, observations de leur travail, etc.). Elles sont une forme de régulation à part entière, car elles permettent :

- d'anticiper les obstacles épistémologiques : décomposition de la complexité de la dimension à travailler, élémentarisation ;
- d'anticiper les obstacles didactiques : annulation de l'obstacle didactique créé par un empêchement figurant dans les moyens d'enseignement (consigne, forme de l'activité).

4. Synthèse

Les analyses effectuées jusqu'à présent ont donné à voir des contrastes importants entre les enseignants sur le plan des occurrences d'obstacles, des empêchements, mais surtout des différents types de régulation qui les accompagnent. Le Chapitre VI (p. 155) montre que tous les élèves progressent dans leurs apprentissages, et ce de manière significative quelles que soient leurs capacités de départ. Nous avons également mis à jour que des différences significatives de progression sont visibles entre les classes. Les progressions observées sont certainement liées à la séquence déployée (Chapitre VII, p. 221), mais également aux régulations effectuées par les enseignants. Pour identifier ces régulations, nous avons retenu les régulations interactives qui interviennent lors de l'occurrence d'un obstacle didactique ou épistémologique. Cela nous permet d'observer le rapport dynamique entre obstacle et régulation. Nous focalisons ci-dessous notre attention sur les régulations afin de dégager les différentes fonctions des régulations interactives observées dans la dynamique de classe

(Mottier Lopez, 2012), les liens entre régulations interactives et contenus d'apprentissage, les différences entre les enseignants du point de vue de l'usage des régulations.

4.1 Les différentes fonctions des régulations interactives identifiées

L'échelle construite pour identifier les régulations interactives comprend cinq niveaux (p. 293). Nous ne considérons pas ici les régulations dysfonctionnelles. Les régulations interactives identifiées sont commentées ci-dessous par rapport à leurs occurrences et à leurs caractéristiques :

- Les deux premiers niveaux se rapportent aux validations et reformulations de la part de l'enseignant. Nous les avons regroupées, car elles sont très similaires du point de vue de leurs caractéristiques. Tous les enseignants les réalisent à des degrés variables. L'analyse du verbatim laisse apparaître que les régulations sous forme de feedback de bas niveau d'interaction ou de reformulation de la part de l'enseignant ne laissent que peu de place aux élèves. Leur raisonnement est peu visible. Ils sont d'une passivité apparente. Par contre, malgré ce niveau d'activité extérieurement bas, ces régulations sont à la fois économiques au niveau temporel et efficaces dans le sens où elles permettent à l'élève d'obtenir rapidement la bonne réponse. Par ailleurs, elles sont parfois nécessaires. Ces deux premiers niveaux correspondent à l'étayage directif (Roehler & Cantlon, 1997, cités par Mottier Lopez, 2012). Le degré de liberté accordé aux élèves est ici très faible. Peu de place est accordée à l'élève pour développer ses connaissances et son autonomie. C'est l'enseignant qui gère les interactions et le contrôle de l'information.
- Le troisième niveau se rapporte aux explications et démonstrations de l'enseignant. Tous les enseignants en font usage, mais plus particulièrement Nicolas. Ces régulations permettent l'engagement de l'élève dans une posture d'auditeur. L'enseignant explicite le raisonnement et les concepts en les démontrant. Il *montre* aux élèves ce qu'ils doivent faire. En ce sens, il étaye leurs apprentissages de façon directive.

- Le quatrième niveau laisse apparaître un réel engagement de l'élève par la verbalisation de ses propres démarches et réflexions guidées par le questionnement de l'enseignant. L'étayage de l'enseignant est ici important. Il *fait avec* les élèves, il les accompagne dans leur réflexion en élémentarisant les éléments importants. Tous les enseignants de notre échantillon utilisent le questionnement pour dépasser les obstacles rencontrés par les élèves. Ce sont surtout Nicolas et Hadrien qui le font.
- Le cinquième niveau instaure le débat interactif en classe. Les élèves doivent se positionner par rapport au raisonnement et aux réponses des pairs, argumenter, décider. L'enseignant orchestre ces échanges. Il *regarde faire* tout en guidant les élèves lorsque cela est nécessaire. Ce faisant, les apprenants sont engagés dans la réflexion sur l'objet qui fait obstacle, rendent visible leur raisonnement à l'ensemble de la classe, sont autonomes dans leur réflexion. Ce sont surtout Hadrien et Nicolas dans une moindre mesure qui animent ces discussions en classe. Alors que pour les quatre premiers niveaux le sujet régulateur est essentiellement l'enseignant, dans ce cinquième niveau l'élève revêt ce rôle de régulateur externe (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012).

À partir du troisième niveau, les régulations s'hybrident entre étayage directif et de soutien. C'est surtout à partir du quatrième niveau, avec le questionnement qui demande des réponses de développement, que l'enseignant déploie un étayage de soutien (*supportive scaffolds*). Ceci permet aux élèves de développer leurs capacités dans des activités plus ouvertes (résolutions des obstacles rencontrés, réflexions sur les problématisations énoncées par l'enseignant). La gestion des interactions, des évaluations et du déroulement des tâches et du choix des stratégies est partagée entre les différents protagonistes. De ce fait, dans la classe, se créent « des zones multiples de développement proximal » (Mottier Lopez, 2012, p.76).

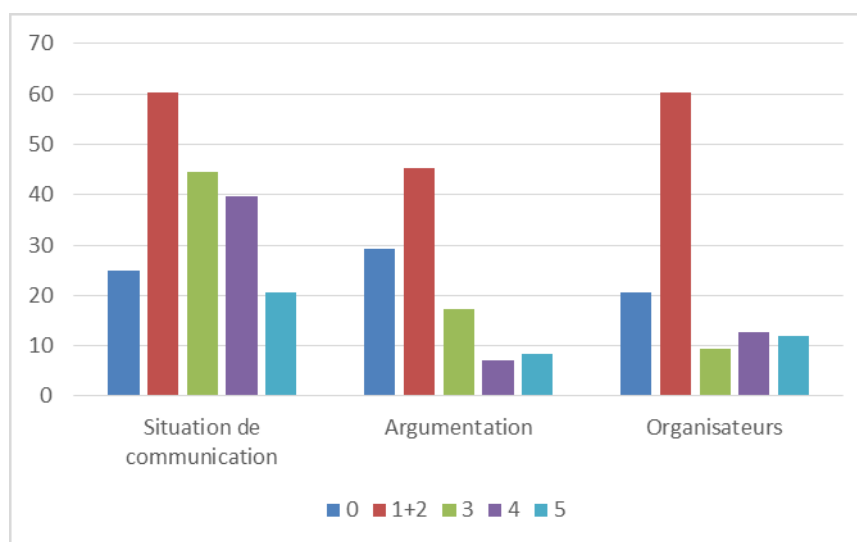
À l'instar de Crahay (1977) qui avait exprimé l'effet des feedbacks sur les apprentissages, nous constatons que plus l'enseignant utilise des feedbacks d'évaluation simples (Gaspard, Quentin et Jean), plus les élèves progressent de façon aléatoire. Plus l'enseignant invite les élèves à vérifier leur réponse et celle des autres (Nicolas et surtout Hadrien), plus les élèves progressent dans leurs apprentissages. Crahay a mis en évidence le fait que les élèves

acquièrent dans ce cas des connaissances, mais également des savoir-faire d'autorégulation dans la mesure où on les guide tout d'abord dans la manière de procéder.

4.2 Les liens entre régulations et dimensions de l'objet d'apprentissage

Les enseignants présentent une sorte de pattern dans leur usage des régulations interactives face aux obstacles d'apprentissage. Est-ce que ce pattern évolue selon les trois dimensions retenues pour l'analyse des régulations : la situation de communication, l'argumentation et l'usage des organisateurs ? Pour l'observer, nous avons regroupé les régulations selon les dimensions de l'objet travaillées et nous les avons rapportées aux occurrences d'obstacles rencontrés par les élèves.

Figure 61 : Types de régulations interactives selon les dimensions de l'objet travaillées



Le schéma ci-dessus laisse apparaître que pour chaque objet d'apprentissage toutes les régulations interactives sont déployées. Ceci est valable si l'on considère tous les enseignants confondus. Ce qui prévaut chez ces derniers, ce sont les régulations avec un bas niveau d'interaction (feedbacks et reformulations). Ces derniers sont majoritaires pour dépasser les obstacles liés aux trois objets d'enseignement sélectionnés. En revanche, la figure laisse voir des hiérarchies différentes selon les trois dimensions retenues. Ceci peut être mis en rapport avec les objets eux-mêmes, mais surtout avec les activités choisies pour les travailler.

Lors du travail de la *situation de communication*, l'enseignant repère les obstacles et les travaille rapidement par des feedbacks de validation et de reformulation qui permettent un avancement dans l'activité. Ce type de régulations est suivi par les explications et par le questionnement guidé par l'enseignant.

Au moment du travail sur l'*argumentation*, les validations et reformulations sont également majoritaires. Les régulations dysfonctionnelles apparaissent en deuxième position. Ceci indique que tous les obstacles ne sont pas forcément repérés par les enseignants. Ainsi, ils ne sont pas toujours traités par ces derniers ou, lorsqu'ils le sont, des inexactitudes apparaissent dans le verbatim. Ces régulations dysfonctionnelles deviennent des empêchements didactiques liés à des lacunes théoriques de l'enseignant. Comme il a été indiqué dans l'analyse *a priori* (§ 3.1, p. 144), l'activité proposée demande aux élèves de juger des propositions. Il s'avère que sans contextualisation préalable, plusieurs d'entre elles placent les élèves face à un obstacle didactique.

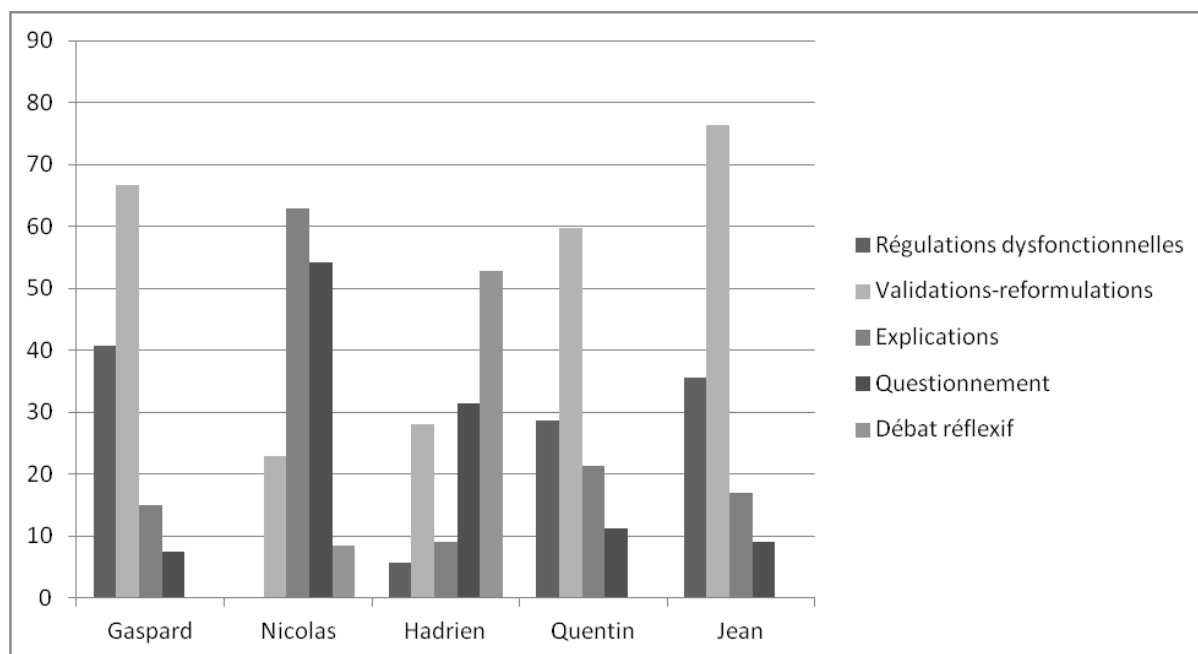
S'agissant du travail sur les *organiseurs*, une hiérarchie similaire apparaît entre les différentes régulations interactives utilisées. Ceci nous amène à considérer que ce qui prévaut dans l'usage des régulations n'est pas l'objet d'apprentissage, mais ce que nous sommes tentés d'appeler le « style » de l'enseignant. Ce style est certainement déterminé, entre autres, par sa personnalité, le nombre d'élèves, la configuration de la classe, le contrat didactique qui lie les élèves à l'enseignant et les élèves entre eux. Nous regardons ainsi, dès à présent, les régulations liées aux enseignants.

4.3 Les régulations interactives selon les cinq enseignants

Les élèves de toutes les classes ont progressé dans leurs capacités générales. En outre, toutes les dimensions de l'objet prises séparément démontrent des progressions significatives chez tous les élèves. En revanche, il y a des différences dans l'évolution des capacités des élèves entre les deux moments de production. En effet, des différences significatives de progression ont été enregistrées entre les cinq classes de notre échantillon. Il s'avère également que plusieurs élèves AD de deux classes de notre échantillon (Gaspard et Jean) demeurent en dessous du seuil de réussite fixé. Dès lors, étant donné que nous avons constaté des

différences dans l'usage des régulations chez les cinq enseignants, nous cherchons à mettre à jour les caractéristiques des enseignants du point de vue des régulations interactives. Nous avons ainsi schématisé le taux de chaque niveau de régulation utilisé face aux obstacles rencontrés.

Figure 62 : Usage des différentes régulations interactives dans les cinq classes



Il apparaît que tous les enseignants déploient une grande diversité dans les formes de régulation face aux obstacles rencontrés par les élèves. Néanmoins, une variété dans les usages apparaît. En effet, la figure ci-dessus donne à voir trois usages différents des régulations interactives :

- *L'usage prédominant des feedbacks de validation et des reformulations.* Des similitudes apparaissent dans les classes de Gaspard, Quentin et Jean. En effet, ces derniers utilisent plus particulièrement des régulations de validation-reformulation. Il s'avère que ces enseignants repèrent les obstacles et les travaillent rapidement par des régulations qui laissent peu de place à l'implication des élèves. De plus, des régulations dysfonctionnelles apparaissent en deuxième position dans ces classes. Pour finir, l'ouverture de débats réflexifs dans la classe n'est coutumière dans aucune de ces trois classes.

- *L'usage prédominant des explications.* Nicolas, pour sa part, privilégie les explications et le questionnement. Son enseignement explicite permet à une majorité des élèves de franchir les obstacles. Il utilise également les validations et reformulations et il lui arrive d'ouvrir le débat dans sa classe. Cet enseignant ne laisse pas apparaître de régulations dysfonctionnelles : il régule tous les obstacles rencontrés par ses élèves.
- *L'usage prédominant des mises en débat.* Hadrien donne beaucoup la parole aux élèves avec l'ouverture de débats dans la classe et la régulation d'obstacles par le questionnement. Rappelons que cet enseignant effectue de nombreuses problématisations en ouvrant la discussion avec les élèves. Ce faisant, il prévient les obstacles et élémentarise les dimensions de l'objet (Bautier & Goigoux, 2004). Les validations et reformulations sont également nombreuses. Les débats qui ont cours dans la classe placent les élèves dans une situation-problème afin de comprendre les concepts plus difficiles. L'enseignant semble tirer parti de l'hétérogénéité des réponses. Il ne la considère pas comme un handicap, mais plutôt il utilise cette altérité des élèves comme un enrichissement. Les élèves débattent et dénouent les obstacles sous l'impulsion de l'enseignant.

Avant de regarder les effets probables de l'usage des différentes régulations, nous voulons souligner que le nombre d'élèves est en rapport avec les régulations interactives. Plus il y a d'élèves, moins il y a de débats sans doute parce que les régulations avec un haut niveau d'interaction prennent plus de temps et nécessitent une circulation importante de la parole dans la classe.

CHAPITRE IX

Analyse des prédicteurs des gains d'apprentissage des élèves

Dans ce chapitre²⁵, les différentes données analysées précédemment sont mises en relation pour identifier les contributeurs prédictifs des gains d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, les progressions des élèves entre les deux moments de production sont mises en corrélation avec le déploiement de l'objet, les évaluations formelles, la construction de supports, l'engagement des élèves et enfin les gestes de régulation.

L'échantillon avec lequel nous avons travaillé est faible pour pouvoir prétendre à une analyse statistique (cinq enseignants, 28 PI, 28 PF). Malgré cela, nous choisissons de la faire, car elle a l'avantage de solidifier les tendances pressenties à travers nos analyses des chapitres VII et VIII. C'est pourquoi, des analyses descriptives et de corrélation entre nos différentes variables sont effectuées. Toutefois, vu l'échantillon restreint, même si certains résultats confirment des tendances et des corrélations, nous devons les considérer avec précaution.

Les données utilisées pour ces analyses sont présentées dans les chapitres précédents (Chapitres VI à VIII). Nous retenons huit variables différentes. A la variable « gains d'apprentissage » se confrontent sept variables différentes afin de dégager celles qui contribuent au développement des capacités scripturales des élèves. Nous présentons chaque variable succinctement :

1. *Gains d'apprentissage* (variable quantitative) : progressions entre PI et PF des élèves AD et des élèves SD (Chapitre VI). Nous considérons les deux groupes d'élèves séparément (TXTAD : élèves avec difficulté ; TXTSD : élèves sans difficulté).

²⁵ Avec l'aimable contribution de Philippe Wanlin.

2. *Déploiement de la séquence* (variable quantitative) : Temps total consacré aux activités analysées (TTOT), soit les activités portant sur la situation de communication, l'argumentation et les organisateurs logico-argumentatifs.
3. *Engagement des élèves* (variable qualitative) : comptabilise les qualités chiffrées des différents éléments analysés, soit la construction d'un aide-mémoire, la prise en main de la grille d'évaluation, l'évaluation des PI et l'évaluation d'une production intermédiaire (TIMPL).
4. *Outillage proposé* (variable qualitative) : regroupe les pondérations accordées (i) aux dimensions de la grille, (ii) à la formulation des critères, (iii) à la construction d'un aide-mémoire, (iv) aux facilitateurs d'écriture, (v) aux spécificités de l'aide-mémoire (OSETOT).
5. *Obstacles épistémologiques* (variable quantitative) : comptabilise les occurrences d'obstacles épistémologiques rapportées au temps consacré à l'enseignement des trois dimensions retenues (OE).
6. *Obstacles didactiques* (variable quantitative) : comptabilise les occurrences d'obstacles didactiques rapportées au temps consacré à l'enseignement des trois dimensions retenues (OD).
7. *Empêchements* (variable quantitative) : comptabilise les empêchements rapportés au temps consacré à l'enseignement des trois dimensions. Nous regroupons ici les différents empêchements observés en faisant une distinction entre ceux qui se rapportent aux moyens d'enseignement (EMOY) et ceux qui se rapportent à l'enseignant lui-même (EENS).
8. *Types de régulation* classés en quatre catégories, soit quatre variables quantitatives différentes. Chacune d'entre elles comptabilise le dénombrement des régulations rapportées aux obstacles rencontrés :
 - 8.a. régulations avec bas niveau d'interaction (RBN) ;
 - 8.b. régulations avec niveau moyen d'interaction (RNM) ;
 - 8.c. régulations avec haut niveau d'interaction (RHN) ;
 - 8.d. régulations dysfonctionnelles (RDYS).

Il apparaît dans les caractéristiques des régulations analysées que le niveau d'implication de l'élève dans les interactions diffère. C'est pour cette raison que nous regroupons nos

différentes catégories en trois niveaux distincts (§ 3, p. 293-319) :

- *Régulations laissant très peu de place à l'élève* : nous regroupons ici les validations de l'enseignant et les reformulations de réponse sans partage de la parole. L'élève demeure dans une apparente passivité. Nous qualifions ces régulations de *bas-niveau* d'interaction. Ces régulations visent essentiellement à donner le signal de la bonne réponse aux élèves (feedback). De leur côté, les élèves sont susceptibles de savoir utiliser les indications qui leur sont données grâce à leurs connaissances de base.
- *Régulations interactives avec l'élève mais avec grande place prise par l'enseignant* : s'assemblent dans ce niveau les démonstrations et explications de l'enseignant mais également le questionnement serré avec explications de l'enseignant face aux difficultés de l'élève. Nous avons donc scindé en deux les régulations par questionnement (§ 3.3, p. 305). En effet, ce niveau de notre échelle d'analyse laissait à voir des régulations différentes en termes d'engagement des élèves. Celles que nous retenons ici sont des questions de restitutions à la suite desquelles l'enseignant a une grande part d'explication. Ceci les approche des régulations de démonstration-explication. Nous qualifions ce niveau de régulation de *niveau moyen* d'interaction. Les élèves et l'enseignant doivent ici identifier les savoirs en jeu, les dimensions de l'objet ou les empêchements qui font obstacle. Le guidage vers la construction de l'apprentissage est ici serré et correspond à un étayage important.
- *Régulations interactives laissant une place importante à l'élève* : le guidage de l'enseignant est ouvert, sollicite les interactions, permet un débat dans la classe pour lequel les élèves s'investissent verbalement. Nous les qualifions de régulations de *haut niveau* d'interaction. La construction des apprentissages se réalise ici en étroite collaboration verbale entre les élèves et l'enseignant mais également entre les élèves. Nous prenons ici en considération les régulations de débat et le questionnement avec réponses de réflexion de la part des élèves.

Nous prenons également en considération les régulations dysfonctionnelles :

- *Régulations dysfonctionnelles* : non-réponse de l'enseignant à une difficulté d'élève et régulation comprenant des informations erronées de la part de l'enseignant (jugement incorrect, imprécision, etc.).

Notre chapitre se décline en plusieurs parties. A la présentation de l'influence des régulations interactives réalisées dans la classe sur les progrès des élèves succède l'analyse des facteurs prédictifs de gains d'apprentissage. Nous présentons une analyse descriptive suivie d'une analyse de corrélation en utilisant les calculs de Pearson et de Spearman.

1. Influence des régulations interactives

L'hypothèse réside dans le fait les choix de régulation interactive influencent les scores des élèves (voir liens théoriques). Dans notre cas, il s'agit donc d'identifier si les différents niveaux de régulation retenus sont associés à des progressions contrastées. Nous vérifions si les influences varient selon le niveau des élèves tel que jugé par les enseignants en début de dispositif (élèves AD ou SD).

Nous procédons en trois temps. D'abord, quelques graphiques sont proposés en vue de décrire les données. Ensuite, les corrélations entre variables sont analysées. Enfin, quelques analyses de régression sont proposées. Pour chaque point, une distinction est effectuée entre les élèves SD et ceux qualifiés comme AD. Pour rappel, les enseignants ont désigné eux-mêmes les élèves SD et AD en début de séquence.

1.1 Analyse descriptive

Tout d'abord, nous procédons à deux analyses : une analyse descriptive, puis un traitement statistique pour quantifier les corrélations. La première nous permet de mettre en évidence les associations entre gains d'apprentissage des deux groupes d'élèves et usage des quatre niveaux de régulation. Le second confirme les tendances d'association. Nous présentons les résultats de chaque groupe d'élèves puis nous les comparons.

a. Élèves sans difficulté

L'association entre gain d'apprentissage et régulations interactives mises en place indique des tendances différentes d'une catégorie à une autre. L'étude des Figures 63a à 63d montre que les régulations dysfonctionnelles, de bas niveau et de niveau moyen s'associent à une baisse des gains d'apprentissage pour les élèves SD. Les régulations de haut niveau quant à elles s'accompagnent d'une augmentation des gains d'apprentissage.

Figure 63 : Associations entre régulations et gains d'apprentissage pour les élèves sans difficulté

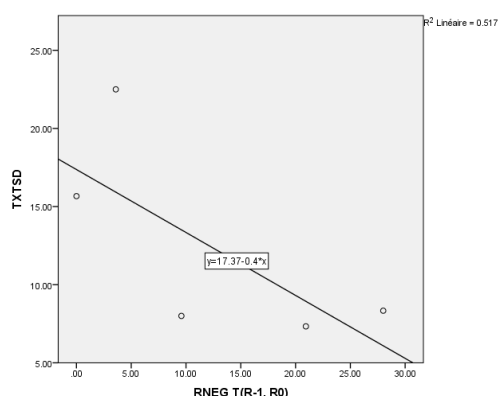


Fig. 63a : Association régulations dysfonctionnelles et gains d'apprentissage

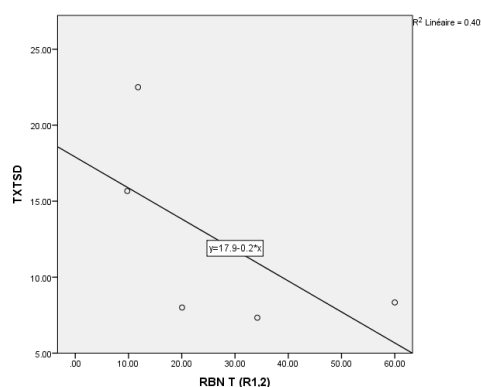


Fig. 63b : Association régulations de bas niveau d'interaction et gains d'apprentissage

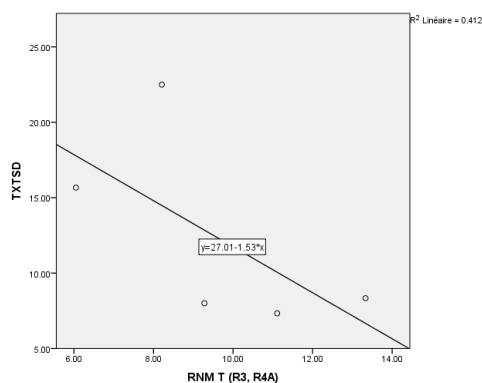


Fig. 63c : Association régulations de niveau moyen d'interaction et gains d'apprentissage

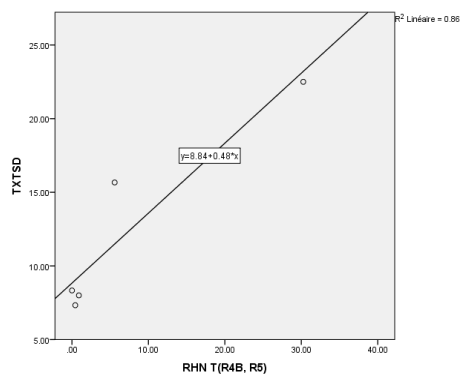


Fig. 63d : Association régulations de haut niveau d'interaction et gains d'apprentissage

Il apparaît que l'engagement des élèves dans les régulations, l'accompagnement par le questionnement pour mettre à jour le raisonnement et le débat réflexif dans la classe ont des effets positifs sur les apprentissages. Par contre, au vu des courbes descendantes dans les autres figures (63a, b, c), les autres formes de régulation sont associées statistiquement à une baisse des gains d'apprentissage. Ces analyses confirment ce que donnaient à voir les schémas comparatifs entre enseignants (Chapitre VII). Les élèves SD ont besoin d'être stimulés dans

leurs réflexions, de verbaliser leurs procédures, de prendre position dans un débat. Ces différentes verbalisations les engagent positivement dans le processus d'apprentissage. Ces élèves ont le bagage nécessaire pour dialoguer avec la pensée de l'autre (Dolz *et al.*, 2004) et prendre position par rapport aux réponses d'un tiers (Schubauer-Leoni, 2003). Ce faisant, les obstacles rencontrés peuvent être dépassés et les apprentissages se réalisent.

b. Élèves en difficulté

Les élèves AD présentent des résultats similaires. En effet, comme pour les élèves SD, les régulations qualifiées de bas niveau d'interaction s'associent à une diminution des gains d'apprentissage des élèves AD : régulations dysfonctionnelles, régulations de bas niveau d'interaction et de niveau moyen d'interaction. En revanche, les régulations de haut niveau se lient à des gains d'apprentissage plus élevés que pour les élèves SD. A noter cependant que les pentes des droites associant les régulations dysfonctionnelles, de niveau bas et moyen sont également plus inclinées pour les élèves AD que pour les élèves SD. Les associations entre régulations et gains ou pertes d'apprentissage apparaissent donc comme plus exacerbées.

Figure 64 : Associations entre régulations et gains d'apprentissage pour les élèves avec difficulté

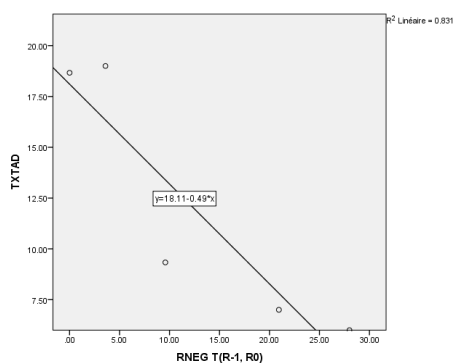


Fig. 64a : Association régulations dysfonctionnelles et gains d'apprentissage

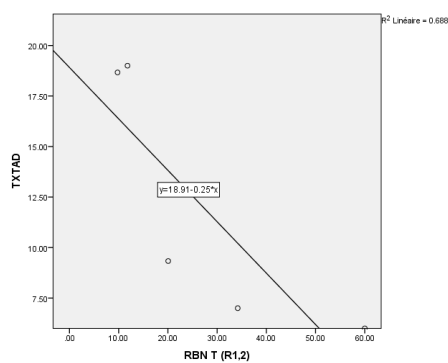


Fig. 64b : Association régulations de bas niveau d'interaction et gains d'apprentissage

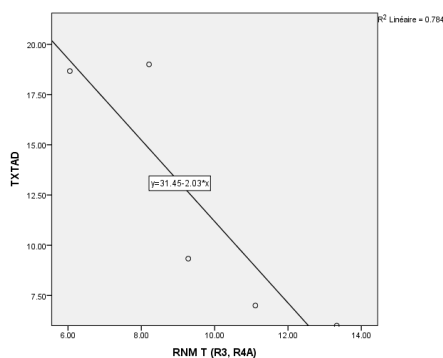


Fig. 64c : Association régulations de niveau moyen d'interaction et gains d'apprentissage

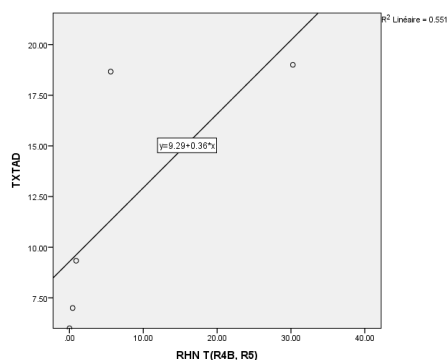


Fig. 64d : Association régulations de haut niveau d'interaction et gains d'apprentissage

L'observation des figures qui précèdent montre que les associations « régulations – gains d'apprentissage » épousent un pattern similaire pour les élèves, quel que soit leur niveau de départ déclaré par l'enseignant. Seules les régulations de haut niveau d'interaction s'associent à des gains d'apprentissage. Les autres régulations se lient à des diminutions de gains d'apprentissage avec, pour les élèves présentant des difficultés, un poids plus important sur les diminutions de gains d'apprentissage.

L'étude descriptive des données permet de maintenir l'hypothèse que les types de régulation s'associent à des gains d'apprentissage différents. Dans la suite, nous vérifions si cette hypothèse peut être maintenue d'un point de vue statistique.

1.2 Analyse par corrélations

Avec seulement les cinq enseignants de notre échantillon et donc très peu de variabilité, les conditions ne sont pas idéales pour utiliser des coefficients de corrélation. En effet, ces derniers sont basés sur une variabilité raisonnable des scores de variables dont on veut étudier la corrélation. Malgré tout, avec nos cinq classes, cette étude est possible en considérant les résultats de manière prudente. A nouveau, nous procédons à une présentation des corrélations pour les élèves SD puis pour les élèves AD.

Le Tableau 63 présente les corrélations entre les types de régulation et les gains d'apprentissage. Il s'organise en deux parties délimitées par une diagonale : la partie en dessous de la diagonale donne les valeurs des coefficients de corrélation de Pearson et celle au-dessus, les valeurs des coefficients de corrélation de Spearman. Les deux premières colonnes s'intéressent aux corrélations entre régulations et gains d'apprentissage, les colonnes suivantes aux associations entre types de régulations. Nous prenons en considération plus particulièrement les corrélations de Pearson qui donnent à voir des informations intéressantes.

**Tableau 63 : Corrélations entre les types de régulations et les performances
selon le positionnement face à la difficulté**

	TXTSD	TXTAD	RDYS (R-1, R0)	RBN (R1,2)	RNM (R3, R4A)	RHN (R4B, R5)
TXTSD		.700	-.600	-.600	-.600	.700
TXTAD	.918*		-.900*	-.900*	-.900*	1.000**
RDYS	-.719	-.912*		1.000**	1.000**	-.900*
RBN I	-.640	-.829	.966**		1.000**	-.900*
RNM I	-.642	-.885*	.980**	.950*		-.900*
RHN I	.932*	.742	-.549	-.527	-.426	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

La première observation à énoncer est le fait que les régulations corrélaient principalement de manière non significative pour les élèves SD (TXTSD). Seule une exception apparaît pour les régulations de haut niveau (signification à 0.05). On retrouve le pattern décrit plus haut : seules les régulations de haut niveau sont associées à des gains d'apprentissage (significatif) : les autres à des pertes (non-significatif).

Pour les élèves AD (TXTAD), les régulations dysfonctionnelles et les régulations de niveau moyen d'interaction (explication et questionnement serré) sont les seules à s'associer à des baisses de performances significatives (0.05). Le pattern de liaison entre régulations de haut niveau d'interaction et gains d'apprentissage tel que décrit plus haut se vérifie si on considère les tendances. Il n'est en revanche pas significatif.

Le Tableau 63 met à jour également d'autres informations intéressantes. Il permet de voir que les régulations analysées s'associent surtout entre les trois premières : régulations dysfonctionnelles, de bas niveau d'interaction et de niveau moyen d'interaction. Une dernière observation est rendue possible par le tableau : lorsque les enseignants augmentent les performances des élèves SD, ils le font aussi pour les élèves AD.

1.3 Analyses par régressions linéaires

Pour l'utilisation des analyses de régression linéaire, les conditions de notre recherche ne sont pas idéales non plus. La petite taille de l'échantillon (cinq enseignants) conduit à un manque de variabilité dans les distributions de données. Cette analyse est possible si on considère les analyses proposées ici comme étant seulement exploratoires et les constats formulés comme indications de tendances.

Pour les analyses de régression nous procédons en deux étapes pour chaque groupe d'élèves contrastés : (i) une analyse de régression régulation par régulation puis, si les conditions le permettent, (ii) une régression impliquant le système des régulations dont nous mesurons l'effet d'ensemble.

a. Élèves sans difficulté

Les analyses par régressions linéaires confirment les résultats mentionnés avec les analyses descriptives et de corrélation. Les courbes de régression sont présentées visuellement dans la Figure 63 (p. 332). Il apparaît que la prédiction des gains d'apprentissage par les régulations dysfonctionnelles est non significative ($F_{1/3} = 3,22$; $p = 0,17$). Il en va de même pour les régulations de bas niveau d'interaction ($F_{1/3} = 2,08$; $p = 0,25$) et de niveau moyen d'interaction ($F_{1/3} = 2,10$; $p = 0,24$). La prédiction des gains d'apprentissage par la régulation de haut niveau d'interaction est statistiquement significative ($F_{1/3} = 19,99$; $p < 0,05$). Ainsi, plus l'enseignant encourage les débats réflexifs dans la classe, plus ses élèves ont des chances de progresser significativement dans leurs apprentissages. La corrélation entre les régulations de haut niveau et les gains d'apprentissage des élèves SD (données dans le Tableau 63, p. 334) est de 0,93 (β). La régression montre que la part de variation des gains d'apprentissage expliquée par la distribution des régulations de haut niveau est de 87% (82% R^2 ajusté). Ceci signifie qu'une augmentation d'un écart-type de la variable régulations de haut niveau d'interaction conduit à une augmentation de 0,87 écart-type des gains d'apprentissage.

À ce stade, on ne peut pas considérer que les régulations prises dans leur ensemble vont permettre une prédiction des gains d'apprentissage.

b. Élèves en difficulté

Auprès des élèves en difficulté, les résultats sont différents. Les régulations dysfonctionnelles ont un impact négatif significatif sur les rendements ($-0,91$, $F(1/3) = 14,75$; $p < 0,05$). La part de variance expliquée est de 83%, c'est-à-dire que l'augmentation d'un écart-type des régulations négatives correspond à une diminution de 0,83 écart-type de la performance. Il en va différemment pour les autres variables. Tout d'abord, l'influence des régulations de bas niveau est non significative ($F(1/3) = 6,61$; $p = 0,08$). Si on accepte un intervalle de confiance de 90%, on peut estimer que la part de variance des gains d'apprentissage expliquée par la distribution des régulations de bas niveau est de 69%. Ensuite, les régulations de niveau moyen prédisent significativement les gains d'apprentissage ($F(1/3) = 10,86$; $p < 0,05$). La part de variance expliquée est de 78%. L'apport pour l'apprentissage des régulations de haut niveau n'est pas significatif statistiquement ($F(1/3) = 3,68$; $p = 0,15$).

Etant donné que plusieurs types de régulations contribuent à la prédiction des gains d'apprentissage, nous testons un modèle combinant les différentes catégories de régulations. Ce modèle intégrant l'ensemble des régulations prédictives (dysfonctionnelles, de niveau bas et moyen d'interaction) n'est pas statistiquement viable ($F(1/3) = 2,25$; $p = 0,45$). Par contre, les prédictions sont significatives lorsque l'on considère les régulations une à une ($F(1/3) = 14,75$; $p < 0,05$). Lorsque nous testons le modèle considérant une à une les régulations selon l'échelle que nous avons utilisée, le logiciel statistique identifie que les régulations négatives suffisent à prédire les gains d'apprentissage. De ce fait, il exclut les autres types de régulations. Ceci est explicable par le fait que ces trois types de régulations corrélaient fortement entre elles. La conservation des seules régulations dysfonctionnelles signifie qu'elles suffisent à elles seules à prédire la perte d'apprentissage pour les élèves AD.

On retient de ce qui précède que les gains d'apprentissage ne sont pas expliqués par les mêmes types de régulations si on considère les élèves AD ou SD. Pour les premiers (AD), ce sont les diminutions de régulations dysfonctionnelles qui contribuent à une augmentation des gains d'apprentissage ; pour les seconds (SD), c'est une augmentation des régulations de haut niveau qui y contribue. Ce constat invite à poser quelques considérations :

- *Les régulations dysfonctionnelles sont plus dommageables aux élèves AD.* Apparemment, ils sont plus marqués par les non-réponses ou les manques à savoir de l'enseignant. D'une part, ils ont besoin de feedbacks précis pour dépasser les obstacles rencontrés. D'autre part, ils sont probablement moins critiques face aux imprécisions ou inexactitudes de l'enseignant. Ils les prennent à leur compte et peuvent en être déstabilisés. Ces empêchements didactiques occasionnent des obstacles didactiques marquants. Les élèves SD, sans doute plus sûrs d'eux, parviennent à se débrouiller même si l'enseignant ne les aiguille pas ou leur donne de fausses pistes.
- *Le débat interactif sur les objets d'apprentissage n'est pas à la portée de tous les élèves.* Même si les élèves AD en profitent (tendance positive en termes de corrélation), ce sont surtout les élèves SD qui peuvent pleinement en tirer les fruits. Les débats sont probablement trop déroutants pour un certain nombre d'élèves AD s'ils ne sont pas clairement clos par l'enseignant avec une mise en évidence de la réponse ou de la procédure à retenir (institutionnalisation).

2. Influence des autres variables

Après avoir mis en lumière les corrélations existantes entre types de régulations et progressions significatives, nous souhaitons mettre à l'épreuve les autres variables décrites dans le deuxième chapitre de cette partie (Chapitre VI). Nous présentons ci-dessous les analyses descriptives puis l'analyse des corrélations mettant en évidence les liens entre progression des élèves et les variables regroupées ainsi :

- variables liées aux gestes de l'enseignant (Chapitre VI) : temps accordé à la séquence d'enseignement, supports utilisés par l'enseignant (outillage), engagement des élèves ;
- obstacles épistémologiques (Chapitre VII, § 1.2) ;
- obstacles didactiques et les empêchements (Chapitre VII, § 1.3 et § 2); empêchements liés aux moyens d'enseignement, empêchements liés à l'enseignant.

Ceci nous permet de dégager le faisceau d'influence qui prévaut pour l'un ou l'autre des groupes d'élèves de notre échantillon (élèves AD et SD) avec l'analyse de la contribution combinée des variables.

2.1 Analyse descriptive des gestes de l'enseignant associés aux gains d'apprentissage

Nous procédons tout d'abord à l'analyse descriptive qui permet de cerner les associations entre les variables liées aux gestes de l'enseignant et les progressions d'apprentissage. Nous les décrivons pour les élèves SD, puis pour les élèves AD. Les variables suivantes sont retenues : le temps accordé à la séquence d'enseignement, les supports utilisés, l'engagement des élèves.

a. Association du temps alloué à la séquence d'enseignement avec les gains d'apprentissage

Les Figure 68 a et b montrent l'association de la variable temps alloué sur les gains d'apprentissage des élèves SD et AD (pour plus de détails voir le point 1.4 ci-dessus). Les droites représentées indiquent des associations peu prononcées.

Figure 65 : Associations variable temps et gains d'apprentissage pour les élèves SD et AD

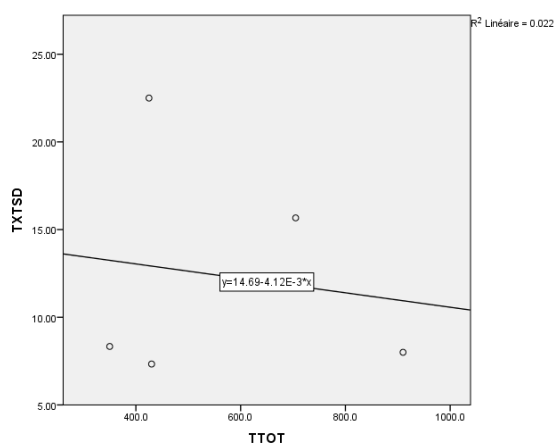


Fig. 65a : Association temps alloué et élèves SD

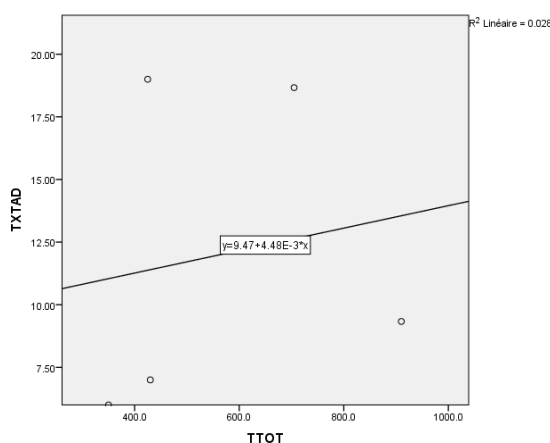


Fig. 65b : Association temps alloué et élèves AD

Par les droites représentées, il apparaît que le temps alloué à la séquence est peu associé à un

gain d'apprentissage. Par ailleurs, chez les élèves SD, l'association est négative. En revanche, elle est positive pour les élèves AD (Figure 65b). Ainsi, l'augmentation du temps de travail est bénéfique pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Ce résultat confirme les recherches qui mettent en évidence la différenciation et le temps à accorder aux élèves qui ont besoin d'assimiler de nouveaux apprentissages.

b. Association de l'implication des élèves avec les gains d'apprentissage

L'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage est apparu précédemment comme très différent d'une classe à l'autre (Chapitre VII, p. 259). Nous retenons pour l'association avec les gains d'apprentissage ce que font les enseignants pour impliquer les élèves dans le processus au niveau de :

- l'évaluation des PI ;
- l'évaluation d'une production intermédiaire ;
- la prise en main d'une grille d'évaluation ;
- la construction d'un aide-mémoire.

Figure 66 : Association implication des élèves et gains d'apprentissage

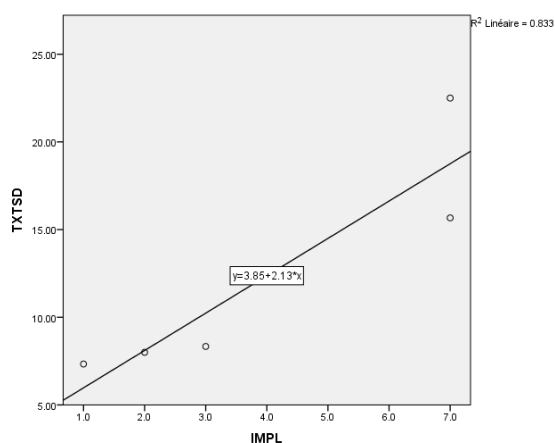


Fig. 66a : Association implication des élèves et gains d'apprentissage élèves SD

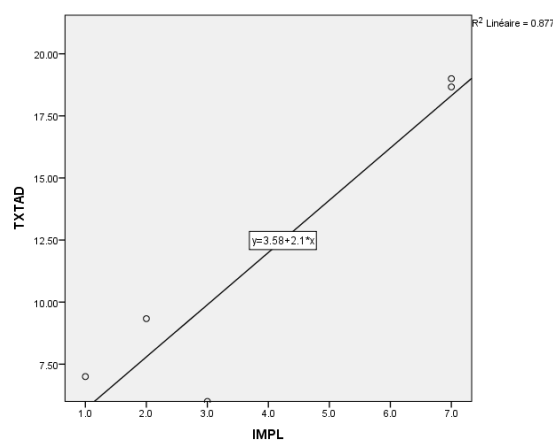


Fig. 66b : Association implication des élèves et gains d'apprentissage élèves AD

Les droites représentées indiquent des associations positives et prononcées avec l'implication des élèves. Elles sont d'autant plus prononcées pour les élèves AD (Figure 66b). L'engagement des élèves dans leur tâche leur permet d'acquérir de nouvelles capacités en

favorisant probablement leur attention et leur motivation. Bautier et Goigoux (2004) mettent en évidence l'importance de l'action des élèves. Dans la séquence didactique, les élèves peuvent être engagés dans l'évaluation des textes produits (PI, productions intermédiaires, PF), dans l'élaboration des aide-mémoire, dans la prise en main de la grille. Les moyens d'enseignement invitent les enseignants à mobiliser les élèves de la sorte (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

c. Association de l'outillage proposé avec les gains d'apprentissage

Le troisième point analysé en lien avec les gestes de l'enseignant porte sur les supports proposés et à leur usage comme outils d'apprentissage (§ 3, p. 251). Il convient de regarder également quelles associations peuvent être mises à jour avec les gains d'apprentissage. Nous retenons pour ce faire plusieurs éléments :

- les dimensions de la grille évaluative ;
- la formulation des critères ;
- l'activation de la mémoire didactique ;
- les traces et commentaires apportés par l'enseignant sur les copies des élèves.

Les figures ci-dessous rendent compte des liens avec les gains d'apprentissage.

Figure 67 : Association outillage proposé et gains d'apprentissage

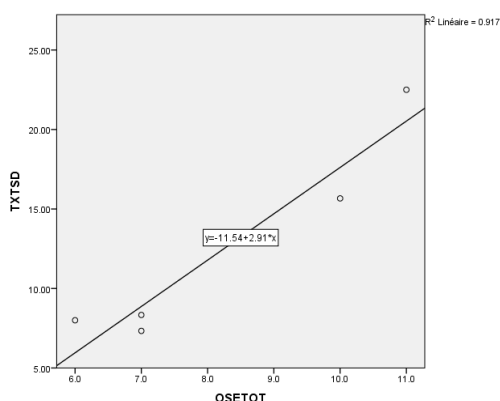


Fig. 67a : Association outillage et gains d'apprentissage des élèves SD

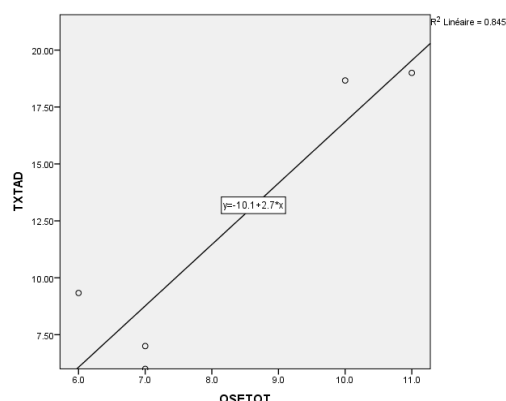


Fig. 67b : Association outillage et gains d'apprentissage des élèves AD

Les droites représentées indiquent des associations prononcées pour la variable « outils

proposés ». Cette association est d'autant plus prononcée pour les élèves AD. Nous voyons ici l'importance des supports pour l'apprentissage des élèves. Plus les critères de la grille sont explicites et recouvrent les dimensions de l'objet à travailler, plus l'élève peut l'utiliser comme un outil au service de la production écrite. La grille devient un instrument de régulation interactive à des fins d'autorégulation de l'élève. Cet instrument revêt des fonctions de contrôle, d'ajustement et de vérification de la production écrite (Mottier Lopez, 2012). Les outils construits sont des artefacts situés à l'interface entre régulations externes et régulations internes.

2.2 Analyse descriptive des obstacles associés aux gains d'apprentissage

Après avoir analysé les liens entre gestes des enseignants et gains d'apprentissage, nous nous penchons sur les obstacles et empêchements. Les obstacles épistémologiques sont en lien avec le savoir en jeu. Ils ont un caractère positif dans le sens où leur dépassement indique l'apprentissage d'un nouveau savoir ou la reconfiguration de connaissances préalables. Les obstacles didactiques sont occasionnés par des empêchements liés aux moyens d'enseignement ou à l'enseignant lui-même (consignes, choix dans le déroulement, imprécisions au niveau des savoirs). Pour cette analyse descriptive, nous allons les considérer conjointement afin de mettre à jour de possibles corrélations.

a. Obstacles didactiques et empêchements

En effectuant une analyse descriptive des empêchements et des obstacles didactiques, nous constatons qu'ils sont associés négativement aux apprentissages des élèves quels qu'ils soient.

En observant les droites des différentes Figures 68 a, c et e, nous constatons que les associations sont chaque fois négatives. Pour les élèves AD (Figures 68 b, d et f), les associations sont encore plus prononcées.

Figure 68 : Associations empêchements, obstacles didactiques et gains d'apprentissage pour les élèves SD et AD

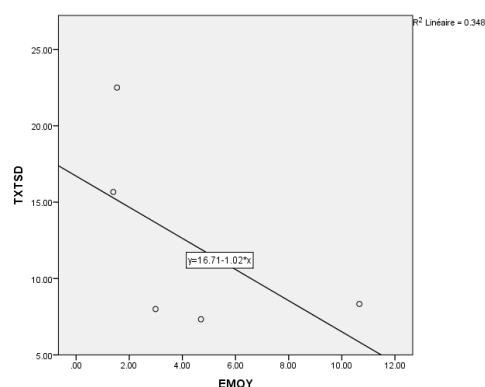


Fig. 68a : Association empêchements provoqués par les moyens et gains d'apprentissage des élèves SD

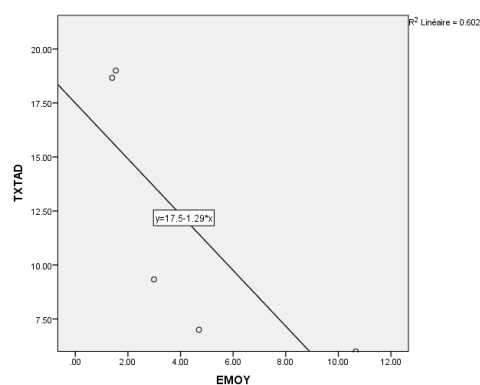


Fig. 68b : Association empêchements provoqués par les moyens et gains d'apprentissage des élèves AD

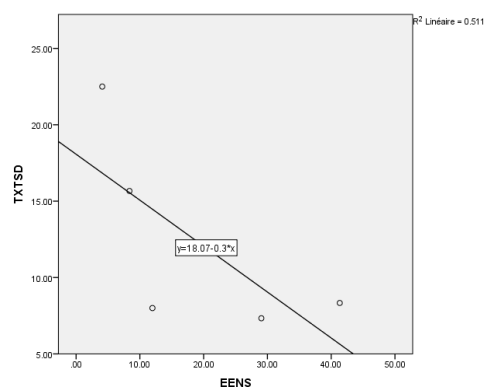


Fig. 68c : Association empêchements provoqués par l'enseignant et gains d'apprentissage des élèves SD

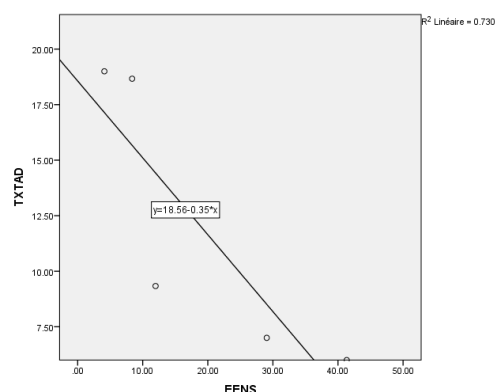


Fig. 68d : Association empêchements provoqués par l'enseignant et gains d'apprentissage des élèves AD

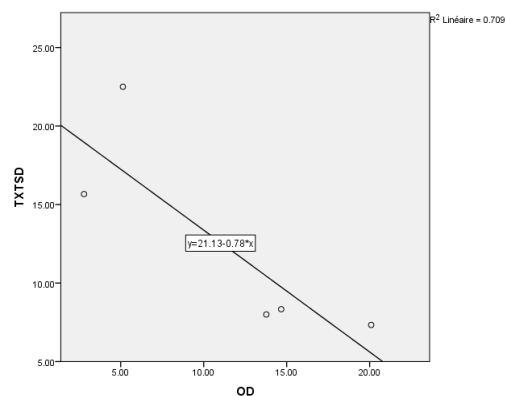


Fig. 68e : Association occurrences d'obstacles didactiques et gains d'apprentissage des élèves SD

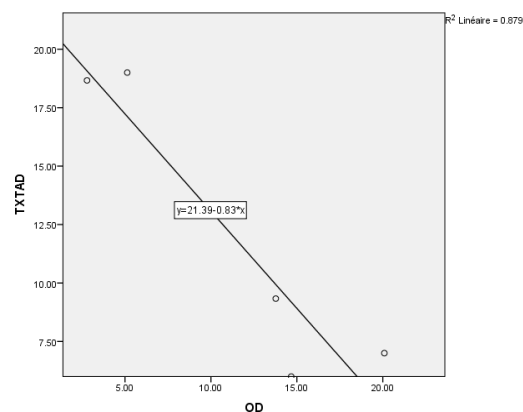


Fig. 68f : Association occurrences d'obstacles didactiques et gains d'apprentissage des élèves AD

Il apparaît que les obstacles didactiques sont plus dommageables pour les élèves AD. Ce constat nous invite à réfléchir aux moyens de prévenir la présence d'empêchements dans les

situations d'enseignement. Ceci passe par une préparation préalable de deux éléments :

- l'analyse conceptuelle de l'objet d'apprentissage ;
- l'analyse *a priori* des moyens d'enseignement et des activités proposées. Ceci permet de prévoir des régulations proactives (accompagnement dans la lecture des consignes, contextualisation des activités, étayage des apprentissages) et d'effectuer des problématisations qui permettent d'ouvrir la discussion avec les élèves et d'élémentariser les dimensions de l'objet qui pourraient occasionner des difficultés.

b. Obstacles épistémologiques et gains d'apprentissage

L'analyse descriptive des occurrences d'obstacles épistémologiques nous permet de revenir sur les régulations interactives qui ont lieu en classe. Une différence d'association apparaît pour les élèves SD et AD.

Figure 69 : Association entre occurrences d'obstacles épistémologiques et gains d'apprentissage

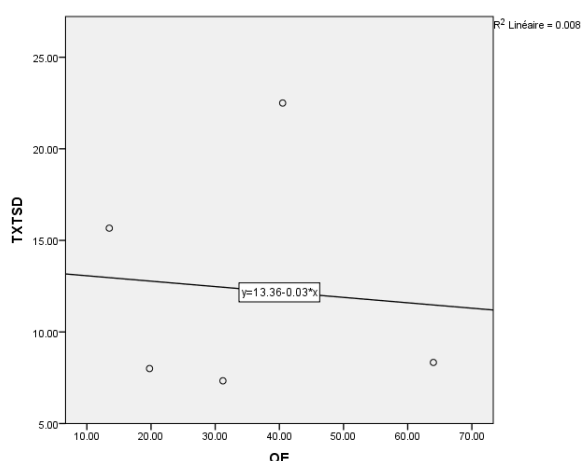


Fig. 69a : Association occurrences d'obstacles épistémologiques et gains d'apprentissage des élèves SD

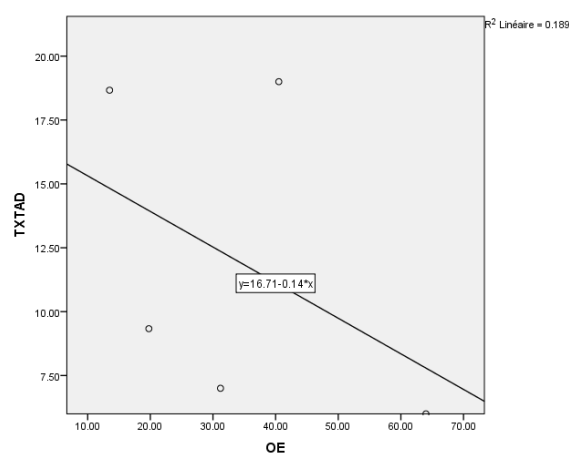


Fig. 69b : Association occurrences d'obstacles épistémologiques et gains d'apprentissage des élèves AD

Les obstacles épistémologiques sont négativement associés aux apprentissages des élèves et ce, plus fortement pour les élèves AD. Même si on garde à l'esprit que tous les élèves progressent grâce à la séquence didactique proposée ces associations questionnent :

- L'objet est-il à la portée de l'élève, dans sa zone proximale de développement ?

- L'élève a-t-il les prérequis nécessaires ?
- Est-ce que le temps d'enseignement correspond au temps d'apprentissage (Chevallard, 1991) ? Nous avons vu ci-dessus que le temps était associé positivement pour les élèves AD (§ a, p. 338).
- La verbalisation est-elle suffisante pour structurer la pensée et permettre le franchissement de l'obstacle (Bourdier-Savioz, 2008) ?
- L'enseignant questionne-t-il suffisamment l'élève pour identifier ce qui fait obstacle pour lui, pour vérifier son raisonnement, pour lui permettre de provoquer des questions qui n'adviennent pas spontanément (Bourdier-Savioz, 2008) ? Etaye-t-il suffisamment le raisonnement de l'élève (Vygotsky, 1985 ; Crahay, 1977) ? L'enseignant invite-t-il l'élève à devenir acteur de ses régulations (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012) ?

Etant donné que les obstacles épistémologiques ne peuvent être évités et sont au contraire parfois recherchés afin de permettre aux élèves de progresser (Bachelard, 1938 ; Brousseau, 1998 ; Simard, 1992), il nous semble important de regarder les corrélations entre les différentes variables de notre analyse. En effet, comme les questions ci-dessus le laissent apparaître, le rôle des régulations interactives revêt une grande importance.

Une mise en garde est néanmoins nécessaire : la faible taille de notre échantillon ne contribue pas à une variation optimale des données. La confiance à accorder aux analyses corrélationnelles et de régression est relative. La prudence dans l'interprétation est de rigueur.

2.3 Analyse par corrélation

Après avoir décrit l'influence des variables par une analyse descriptive, nous procédons à une analyse par corrélations. Le Tableau 64 présente les corrélations selon les deux groupes d'élèves SD et AD. Les deux premières colonnes du tableau indiquent les corrélations qui nous intéressent particulièrement. Nous pouvons y trouver celles qui lient les progressions des deux groupes contrastés d'élèves (TXTSD - élèves sans difficulté, TXTAD - élèves avec

difficulté) et les différentes variables analysées.

Tableau 64 : Corrélations entre les autres variables et les performances selon le positionnement face à la difficulté

	TXTSD	TXTAD	TTOT	IMPL	OSETOT	EMOY	EENS	OD	OE
TXTSD		.700	-.300	.975**	.821	-.600	-.700	-.800	.100
TXTAD	.918*		.300	.667	.667	-.900*	-1.000**	-.800	-.400
TTOT	-.147	.166		-.205	-.410	-.500	-.300	-.300	-.900*
IMPL	.913*	.936*	-.026		.789	-.667	-.667	-.872	-.051
OSETOT	.957*	.919*	-.234	.938*		-.564	-.667	-.564	.103
EMOY	-.590	-.776	-.525	-.507	-.549			.900*	.700
EENS	-.715	-.854	-.539	-.648	-.619	.948*		.800	.400
OD	-.842	-.937*	-.205	-.971**	-.847	.580	.731		.500
OE	-.089	-.435	-.789	-.157	-.116	.824	.694	.309	

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Il ressort que seules deux variables corrélaient significativement et positivement avec les gains d'apprentissage des élèves SD :

- l'implication des élèves (IMPL) ;
- les outils ou supports d'enseignement (OETOT).

Pour les élèves SD en particulier, s'ajoute une troisième variable négativement corrélée aux gains d'apprentissage :

- les obstacles didactiques (OD).

Toutes les autres variables n'étant pas corrélées aux progrès d'apprentissage, elles ne prédiront pas significativement les gains d'apprentissage. Dès lors, les analyses de régression qui suivent ne les intégreront pas.

Le tableau des corrélations (Tableau 64) permet des observations intéressantes. La première relève que les gains d'apprentissage des élèves SD corrélaient positivement et significativement avec ceux des élèves AD. Cela signifie que si l'enseignement contribue aux améliorations d'un groupe d'élèves, il contribue également à celles de l'autre groupe. La deuxième souligne que la variable « temps alloué » n'est corrélée avec aucune des autres variables. Ainsi, elle peut d'emblée être écartée des analyses.

Seulement trois corrélations entre variables sont significatives :

- implication des élèves (IMPL) et outils, supports d'évaluation (OSETOT) : corrélation positive. Lorsque les enseignants impliquent leurs élèves dans la construction des supports, ces supports deviennent des outils à part entière (Chapitre VII) ;
- implication des élèves (IMPL) et obstacles didactiques (OD) : corrélation négative. Plus les élèves sont impliqués dans la séquence au niveau de la construction d'outils, de l'évaluation des productions, de l'élaboration d'un aide-mémoire, moins les obstacles didactiques apparaissent. Cela sous-entend probablement qu'un travail conséquent de préparation préalable a été fait afin de favoriser l'implication des élèves. Les enseignants ont acquis une connaissance de l'objet d'apprentissage plus aigüe. Ils identifient avec plus d'aisance des empêchements que les moyens d'enseignement ou leur propre comportement peut provoquer. Ils parviennent ainsi à les prévenir pour réduire les occurrences d'obstacles didactiques. Par ailleurs, les enseignants, une fois l'objet d'enseignement analysé, peuvent plus aisément se consacrer à ce qui se passe réellement en classe. Ils peuvent enrôler les élèves dans l'élaboration et la réalisation d'auto et co-évaluations. Ceci contribue également à réduire les obstacles didactiques et surtout à favoriser l'apprentissage des élèves ;
- corrélation entre empêchements liés aux moyens d'enseignement (EMOY) et empêchements provoqués par les enseignants (EENS) : corrélation positive. Lorsque les empêchements liés aux moyens ne sont pas identifiés, les empêchements provoqués par l'enseignant sont plus nombreux.

2.4 Analyses par régressions linéaires

Suite aux analyses de corrélations, une analyse par régressions linéaires est proposée. Le tableau ci-dessous (Tableau 65) montre les variables significatives retenues et les gains d'apprentissage des élèves SD et AD.

Tableau 65 : Résultats des régressions linéaires pour les autres variables prédictives des gains d'apprentissage selon le positionnement face à la difficulté

Variables	Élèves sans difficulté	Élèves en difficulté
Temps alloué	n.s.	n.s.
Implication	$F_{1/3} = 15,00$ $p < 0,05$ $R^2 = 0,83$	$F_{1/3} = 21,39$ $p < 0,05$ $R^2 = 0,88$
Outils et supports d'évaluation	$F_{1/3} = 33,03$ $p < 0,01$ $R^2 = 0,92$	$F_{1/3} = 16,38$ $p < 0,05$ $R^2 = 0,85$
EMOY	n.s.	n.s.
EENS	n.s.	n.s.
OD	n.s.	$F_{1/3} = 21,73$ $p < 0,05$ $R^2 = 0,88$
OE	n.s.	n.s.

Il apparaît que seules deux variables sur sept prédisent significativement les gains d'apprentissage des élèves SD. L'augmentation d'un écart-type de l'implication entraîne l'augmentation de 0,83 écart-type des rendements. L'augmentation d'un écart-type de l'utilisation des outils et supports d'évaluation augmente de 0,92 écart-type les gains d'apprentissage.

Pour les élèves sans difficulté, l'analyse de régression multiple montre que la variable outils, supports d'évaluation (OSETOT) suffit pour la prédiction. La variable implication des élèves est ainsi écartée des analyses. Ce résultat confirme donc les radars ou toiles d'araignées décrits dans le Chapitre VII.

Pour les élèves AD, un modèle intégrant les trois variables en simultané est significatif ($F_{1/3} = 340,19$; $p < 0,05$) avec une part de variance expliquée de 99%. Toutes les variables contribuent à la prédiction, mais la significativité de leur contribution se situe entre 0,06 et 0,08. La considération pas à pas des mêmes variables aboutit à un modèle significatif ($F_{1/3} = 21,73$; $p < 0,05$). Ce modèle conserve une seule des variables sous étude, car elle est la seule qui contribue à la prédiction des pertes d'apprentissage. Dès lors, la variable obstacle didactique (OD) est maintenue, les autres sont écartées.

Pour les élèves AD, le même tableau montre que les variables qui contribuent à l'explication de la variabilité des gains d'apprentissage sont les mêmes que pour les élèves SD. Pour

l'implication, elle contribue à l'explication de 88% des gains d'apprentissage, les supports d'évaluation à 85%. Une variable est négativement corrélée aux apprentissages. Il s'agit de la variable comptabilisant les obstacles didactiques (OD). Ces derniers contribuent à 88% à l'explication des pertes d'apprentissage des élèves AD.

3. Modèles explicatifs intégrant toutes les variables significatives

Après avoir analysé séparément les variables « régulations » (§ 1) et les autres (§ 2), nous rassemblons toutes les variables qui se sont avérées significatives. Pour les élèves SD, nous retenons les deux variables corrélées aux gains d'apprentissage : (i) les régulations de haut niveau d'interaction (RHN) et (ii) les outils et supports d'évaluation (OSETOT). Pour les élèves AD, nous retenons deux variables négativement corrélées aux gains d'apprentissage : (i) les régulations dysfonctionnelles (RDYS) et (ii) les obstacles didactiques (OD).

Pour les élèves SD, l'étude de contribution combinée des deux variables susmentionnées aboutit sur un modèle significatif ($F_{1/3} = 33,03$; $p < 0,01$) où seuls les outils et supports d'évaluation jouent (les régulations de haut niveau sont écartées, car elles ne contribuent pas à la prédiction). Les variations des gains d'apprentissage expliquées par les supports d'évaluation sont de 92%.

Pour les élèves AD, un modèle introduisant en simultané les variables « régulations dysfonctionnelles » et « obstacles didactiques » n'est pas significatif ($F_{1/3} = 14,53$; $p = 0,06$). La considération une à une des variables conduit à un modèle significatif ($F_{1/3} = 21,73$; $p < 0,05$) où seuls les obstacles didactiques interviennent (les régulations négatives sont écartées). L'augmentation de l'écart-type des OD explique la diminution de 0,94 écart-type des gains d'apprentissage.

4. Synthèse

Comme les analyses le montrent, des corrélations sont identifiées entre les régulations interactives proposées par les enseignants et le développement des capacités langagières observables dans les textes des élèves. Notre troisième question de recherche trouve donc une réponse. Même si l'échantillon est faible et que les résultats doivent être considérés avec précaution, les analyses descriptives révèlent des tendances. Les corrélations confirment certaines d'entre elles.

Tout d'abord, le *temps consacré à la séquence* n'est pas une variable significative. Elle a une tendance légèrement positive pour les élèves AD, mais ne peut être considérée comme un prédicteur important. Cette tendance positive pour les élèves AD correspond probablement à un réel besoin temporel pour intégrer les apprentissages nouveaux ou pour reconfigurer leurs connaissances à l'aune des nouvelles informations.

Ensuite, l'*implication des élèves* dans la construction de supports et dans l'évaluation des productions est une variable significative de progression pour les élèves SD et encore plus pour les élèves AD. Ceci corrobore les recherches qui donnent de l'importance à l'implication de l'élève dans les processus d'apprentissage (Peroz, 2010). En étant impliqués, les élèves peuvent mieux saisir ce sur quoi ils vont être évalués (Mottier Lopez, 2015). Par ailleurs, cela leur évite de se faire une idée fausse des attentes de l'enseignant (Cardinet & Laveault, 2001). En impliquant les élèves dans les évaluations des textes (PI, PF et productions intermédiaires) et en leur donnant l'occasion d'élaborer un aide-mémoire, l'enseignant a l'occasion d'explicitier les attentes. Ceci constitue un réel levier d'apprentissage qui permet aux élèves de bien comprendre la tâche (Wegmuller, 2007).

Les éléments susmentionnés sont fortement liés à l'*outillage et aux supports proposés*. Cette variable est également positivement corrélée aux gains d'apprentissage pour nos deux groupes d'élèves contrastés. De plus, pour les élèves SD, elle constitue la variable essentielle qui explique les variations des gains d'apprentissage (92%). Pour les élèves AD, cette variable joue avec l'implication des élèves et permet d'explicitier les gains d'apprentissage. L'outillage proposé et notamment les listes de vérification (Earl, 2012) constituent des supports utiles pour l'apprentissage des élèves. Ils revêtent ainsi leur fonction d'outil d'étayage et

d'appréciation (Mottier Lopez, 2015). Par ailleurs, lorsque les outils sont construits avec les élèves, ils sont d'autant mieux intégrés et peuvent ainsi faire partie des outils d'autorégulation auxquels l'élève aura recours une fois seul devant sa tâche.

Si l'on considère les régulations interactives et leur influence sur les apprentissages, l'analyse descriptive montre des effets positifs pour nos deux groupes d'élèves uniquement avec les régulations qualifiées avec haut niveau d'interaction : questionnement sur les procédures et ouverture de débats réflexifs dans la classe avec ou sans problématisation préalable. Les autres niveaux de régulation analysés, soit les régulations dysfonctionnelles, régulations de bas niveau d'interaction (validation et reformulation) et régulations de niveau moyen d'interaction (explication de l'enseignant et questions de restitution), sont négativement liés aux gains d'apprentissage. L'analyse des corrélations effectuée confirme un certain nombre de tendances. Pour les élèves SD, les discussions et ouvertures de débats sont significativement prédictives de gains d'apprentissage. Quant aux élèves AD, ce sont les diminutions des régulations dysfonctionnelles qui contribuent à une augmentation des gains d'apprentissage. Ces éléments nous amènent à formuler plusieurs remarques :

- Le choix des régulations de haut niveau d'interaction favorise d'abord la prise de parole des élèves et permet ainsi de dépasser les obstacles rencontrés. L'enseignant va à la rencontre des démarches des élèves (Allal *et al.*, 2001). Ce modèle polylogal permet d'augmenter la participation des élèves qui s'engagent dans un véritable travail énonciatif de type argumentatif. L'enseignant considère chaque élève comme une « instance susceptible de faire avancer la leçon conformément à ce que le professeur estime pouvoir gérer » (Schubauer-Leoni, 2003, p. 11). Par ailleurs, la verbalisation clarifie la pensée des élèves (Vygotsky, 1985). Le pilotage de l'enseignant et les interactions entre pairs dans la zone proximale de développement des élèves favorisent le dépassement des obstacles. Ceci est plus évident pour les élèves SD. Les dimensions de l'objet travaillé s'insèrent probablement plus dans leur zone proximale de développement.
- Les régulations dysfonctionnelles sont plus dommageables aux élèves AD. Avec des capacités plus fragiles, ils sont plus déstabilisés par les non-réponses de l'enseignant ou par ses éventuelles imprécisions.

Les différentes corrélations et tendances identifiées nous ont permis de formuler ces constats. Ils rejoignent ceux de Black et Wiliam (2005, in Mottier Lopez, 2015). Ces auteurs étaient parvenus à identifier quatre types de pratiques perfectionnées que nous complétons avec nos propres résultats et ceux formulés par le Centre de la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) :

- Améliorer les dimensions interactives des feedbacks pour que le dialogue avec la classe soit plus long, plus riche et ainsi plus utile. Ceci correspond aux régulations de haut niveau dans notre recherche. Les *régulations interactives laissant une place importante à l'élève* permettent le guidage ouvert de l'enseignant. Elles sollicitent les interactions, permettent le développement d'un débat dans la classe pour lequel les élèves s'investissent verbalement. Peroz (2010) a démontré les avantages de l'implication des élèves dans les interactions. Nous avons qualifié ces régulations de *haut niveau* d'interaction. La construction des apprentissages se réalise ici en étroite collaboration avec les élèves et l'enseignant mais également entre les élèves (Schubauer-Leoni, 2003). Pour clore les interactions, l'enseignant suggère des pistes pour encourager les élèves à poursuivre leurs apprentissages (étayage de soutien) et stabilise les nouvelles acquisitions grâce à une institutionnalisation qui est accompagnée de la rédaction d'un aide-mémoire.
- Mettre l'accent sur les commentaires écrits dans les travaux des élèves (Simard, 1999). Ceci correspond à un aspect de l'*outillage* décrit dans notre recherche. Les apports des réécritures successives sur la base de commentaires ont été également démontrés par Colognesi (2015).
- Utiliser l'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation. Cet élément est corroboré par l'importance de *l'engagement des élèves* dans les évaluations formatives et la construction des supports d'apprentissage et d'évaluation. Ce faisant, l'élève développe ses compétences d'auto-évaluation. Par le développement du rôle des élèves dans l'évaluation entre pairs (dans les débats lors de régulations ou à travers des évaluations de textes), la critique constructive est promue. Par ailleurs, les élèves ont un moyen de faire des évaluations pertinentes et intelligibles.
- Exploiter les évaluations sommatives à des fins formatives. Les listes de vérification telles que proposées par Earl (2012) et Scallon (2000) correspondent à cette proposition et font partie de l'*outillage* utilisé dans notre recherche. Ce

dernier est corrélé positivement aux gains d'apprentissage. L'outillage nécessite, à un moment ou à un autre, une confrontation entre les appréciations des élèves et celles de l'enseignant. Le développement des compétences d'auto-évaluation se voit ici renforcé.

CHAPITRE X

Etude de cas de deux enseignants contrastés : Gaspard et Hadrien

Dans ce chapitre, nous souhaitons mettre en évidence les particularités des gestes des enseignants dans le déploiement de séquences entières. Nous désirons également montrer comment les élèves AD sont pris en charge dans la classe. À travers les chapitres précédents, nous avons fixé des critères d'analyse précis pour décrire les gestes déployés durant les activités liées à trois dimensions du genre de texte (Chapitres VII et VIII). Cela nous a permis, entre autres, de dégager les variables prédictives d'apprentissage (Chapitre IX) pour nos deux groupes contrastés d'élèves (AD et SD). Ici, nous souhaitons décrire avec plus de précision les classes de Gaspard (§ 1) et d'Hadrien (§ 2) pour mettre en évidence le déploiement de l'objet dans son ensemble et plus particulièrement le tissage des apprentissages dans la classe. Notre objectif ici n'est pas d'être exhaustive en traitant de la situation des cinq enseignants de notre échantillon mais de porter un regard sur deux formes de déploiement très différentes. Nous pouvons ainsi identifier et présenter ce qui se passe dans la séquence et qui dépasse les critères d'analyse retenus jusqu'à présent (Chapitres VII et VIII). Par ailleurs, ces études de cas ont le mérite de lier tous les critères retenus. Ce faisant, nous contribuons à expliquer d'une autre manière les résultats des élèves en mettant en évidence le geste de tissage (Bucheton, 2009).

Les deux enseignants choisis pour cette analyse de cas pratiquent depuis de nombreuses années à 100% dans leur classe (32 années d'enseignement). Ils choisissent tous deux de travailler avec la même séquence d'enseignement et d'y consacrer quasiment le même temps (huit séances avec au total 430 minutes pour Gaspard ; sept séances avec au total 425 minutes pour Hadrien). Les classes sont situées dans deux lieux différents : un environnement citadin pour Gaspard et un environnement plus rural pour Hadrien (à proximité d'une grande ville). Le nombre d'élèves diffère : 21 élèves chez Gaspard et 23 élèves chez Hadrien, mais ce dernier ne travaille qu'avec les 11 élèves de 6H (classe à double degré, 6H et 7H). Les deux classes sont donc bien différentes. Ce qui nous intéresse ici est d'examiner les gestes des enseignants qui choisissent le même temps d'enseignement, ont à disposition le même outil,

mais parviennent avec leurs élèves à des résultats très différents, même si les capacités de départ étaient similaires (Chapitre VI, Figure 17). Pour rappel, en fin de séquence, les trois élèves de la classe de Gaspard sont restés, malgré leur progression, en dessous du seuil de réussite fixé par le chercheur. En revanche, tous les élèves de la classe d'Hadrien progressent et franchissent le seuil attendu.

1. Gaspard : action des élèves, relances de l'enseignant

Nous examinons tout d'abord la classe de Gaspard. Ceci nous permet de dégager les particularités de son action.

1.1 Une école en ville, un enseignant expérimenté

La classe de Gaspard est composée de 21 élèves de 6H. Elle se situe en plaine, dans une ville valaisanne qui présente une population mixte au niveau socio-économique. L'enseignant observé est au bénéfice de longues années d'expérience (32 ans). Par ailleurs, il travaille dans le degré concerné depuis 10 ans. Dès lors, il a déjà enseigné la séquence sur la RCL à plusieurs reprises. Gaspard a suivi sa formation dans les années 80. Par la suite, il n'a pas ressenti le besoin de se former de façon spécifique aux moyens d'enseignement *S'exprimer en français*. Il déclare donc n'avoir pas suivi de cours de formation continue ni effectué de lectures spécifiques en lien avec l'expression écrite et, plus particulièrement, en lien avec le genre de texte argumentatif RCL.

1.2 Vision globale sur l'ensemble de la séquence

La séquence d'enseignement-apprentissage telle que travaillée avec les élèves reprend, dans les grandes lignes, les modules proposés par les moyens d'enseignement. Gaspard décide de ne pas exploiter certaines tâches proposées dans les moyens. Les choix effectués ne sont pas explicitement mis en lien avec les productions initiales des élèves. Ces dernières sont

analysées spontanément de façon non critériée en début de séquence.

a. Mise en situation et production initiale

Lors de la première séance, Gaspard présente le projet d'écriture en effectuant l'activité de mise en situation, puis en demandant aux élèves une PI. La mise en situation se déroule autour de deux controverses (les bagarres avec la sœur et les horaires pour regarder la TV). A cette occasion, l'enseignant ouvre une discussion avec les élèves sur les controverses sélectionnées. Ses questions gravitent autour des conseils à apporter, des résolutions à suggérer. Cette recherche de solutions va teinter toute la séquence au détriment de l'argumentation (à proprement parler). Cette première activité indique donc une forme d'empêchement didactique qui colore l'ensemble de la séquence : qu'est-ce que vous me donnez comme conseil puisque vous avez le même problème que moi : qu'est-ce que vous pouvez me donner comme conseil : qu'est-ce que vous pourriez me : me dire pour que je puisse résoudre mon problème. Suite à des échanges de solutions, Gaspard donne à lire et à comprendre les deux fiches proposées par les moyens d'enseignement. Cette préparation constitue une régulation proactive pour faciliter la production d'arguments. Pour la rédaction de la production initiale qui débute au cours suivant (cours 2), les élèves peuvent choisir la controverse qui les intéresse le plus. Au-delà des précisions données sur la thématique et la situation de communication, aucun critère explicitement formulé n'est proposé pour faciliter la production. En guise de consigne pour la rédaction de la PI, Gaspard demande aux élèves de donner leur avis, leurs conseils à l'auteur de la lettre source. Il se dit également prêt à fournir de l'aide aux élèves.

Suite au moment de rédaction, quelques élèves lisent spontanément leur production. Gaspard met en place un retour collectif après une relecture de quelques textes par les élèves. Les interactions se centrent sur des commentaires généraux de l'enseignant ou des élèves, des demandes d'explication ou de clarification. Beaucoup d'encouragements sont donnés. Il s'agit de faire participer les élèves et d'encourager la prise de parole. Dans son journal de bord, Gaspard qualifie les productions de ses élèves en soulevant les obstacles suivants : les élèves ont des difficultés à trouver des idées, à entrer en écriture et à respecter la syntaxe. Il trouve néanmoins que la qualité des textes est globalement bonne (plusieurs arguments, idées originales, bonne compréhension de la consigne).

Il ressort de ces deux premières séances que Gaspard passe par la PI comme s'il s'agissait d'une routine imposée par les moyens. Il n'investit pas le caractère adaptatif de la séquence. Ses commentaires sont généraux et intuitifs.

b. Le travail par modules

A la suite de la mise en situation et de la première production, le travail s'organise en quatre blocs :

- identification, production et classement des arguments ;
- écriture d'une conclusion ;
- hiérarchisation des arguments d'après leur importance ;
- révision de la production initiale et rédaction de la production finale.

L'enseignant ne réalise pas tous les modules proposés par les moyens d'enseignement. De plus, il ne choisit pas toutes les activités suggérées dans les modules sélectionnés. La plupart du temps et lorsque ceci est offert par les moyens, les élèves sont mis en activités autour de la controverse qu'ils ont choisie pour la production initiale. Elle les accompagne donc tout au long de la séquence, et ce jusqu'à la PF.

Gaspard décline le travail de la RCL sur 8 séances différentes qui totalisent 430 minutes. Au total, 27 activités scolaires sont effectuées. Le bloc qui comprend le plus d'activités (8) est en lien avec l'argumentation : identification, qualification, production d'arguments. Ces activités sont menées sur 86 minutes. La situation de communication se décline sur 4 activités différentes (28') si on ne retient pas les 3 activités de mise en situation de la séquence (51'). La conclusion est travaillée au cours de 4 activités différentes qui prennent place sur 45 minutes. Les organisateurs, quant à eux, sont abordés à travers 2 activités qui se réalisent sur 29 minutes.

c. La production finale

Avant la production finale, Gaspard présente à ses élèves un document d'évaluation sommative (grille) qu'il nomme *fiche*. Il demande aux élèves de réécrire la production

initiale. Pour ce faire, les élèves rédigent tout d'abord un brouillon en prenant en considération la grille d'évaluation distribuée. Les critères sont formulés afin de permettre une vérification de l'élève.

Les élèves de la classe de Gaspard ont des scores faibles en début de séance pour toutes les dimensions du genre analysé. Suite à la séquence d'enseignement, tous les élèves progressent sur toutes les dimensions du genre de texte. Les progressions observées sont toutefois significativement plus basses en comparaison avec les autres classes. S'agissant des différences interindividuelles, elles ont tendance à augmenter entre le début et la fin de la séance. Malgré les progrès significatifs enregistrés, les trois élèves AD restent en dessous du seuil de réussite à la fin de la séquence.

1.3 Les trois groupes d'activités retenus

Nous décrivons ci-dessous ce qui se passe en classe au moment du déploiement des activités liées aux trois dimensions retenues : la situation de communication, les arguments et les organisateurs logico-argumentatifs.

a. Le travail de la situation de communication – des groupes autour des controverses choisies

Les activités en lien avec la situation de communication se déclinent sur deux séances. La classe travaille simultanément sur deux fiches différentes. Ces dernières sont choisies en fonction de la controverse sélectionnée lors de la production initiale. Sans préambule, les élèves se lancent dans la lecture des fiches. L'enseignant les présente simplement en disant alors c'est pas tout à fait les réponses mais c'est un peu dans le même sujet. Les élèves se lancent dans l'activité et font les exercices les uns après les autres. L'enseignant ne les corrige pas. Il leur demande simplement si les exercices sont faits et il les invite à continuer. Lorsque les élèves finissent les exercices, Gaspard leur demande de les confronter en dyades. Lui-même intervient peu dans ces échanges. Il se promène et dit simplement vous êtes sûrs ? qui a raison ? Suite à cette co-évaluation, Gaspard effectue une discussion et correction en demi-classe. A cette occasion, il pose des questions et attend que des élèves réagissent. Ces derniers sont assis en cercle autour de l'enseignant

pendant que les autres élèves réalisent les fiches suivantes. En corrigeant successivement chaque groupe d'élèves, l'enseignant fait circuler la parole et mobilise la réflexion de chacun.

Au début du cours 4, l'enseignant présente deux activités et insiste plus particulièrement sur le travail des arguments (deuxième série de fiches). L'activité sur la situation de communication est en réalité la finalisation de l'activité commencée lors du cours 3. Elle est vite terminée par la majorité des élèves. L'enseignant laisse les élèves se co-évaluer en duo. Seuls deux signalés comme AD restent bloqués sur l'activité durant 29 minutes. L'enseignant viendra vers eux à plusieurs reprises mais sans leur donner de réelles pistes de réflexions.

En observant le verbatim lié à la situation de communication, nous pouvons constater que 20 occurrences d'obstacles épistémologiques apparaissent. Ils sont de nature relativement différente. La majorité d'entre eux gravite autour de l'usage et la compréhension d'un lexique spécifique : destinataire, énonciateur, signature. Plusieurs sont liés à la compréhension de la fonction des RCL. Les élèves reconnaissent que ce ne sont pas des textes narratifs, mais ils ne parviennent pas à qualifier le genre de texte en question. Le dernier ensemble d'obstacles se situe au niveau de la compréhension de texte. Certains élèves ne parviennent pas à dégager l'idée principale des lettres lues afin de la relier à une idée-force. D'autres réussissent difficilement à combler les inférences du texte afin d'en dégager l'essence et de les comprendre complètement. Pour finir, signalons que les deux élèves AD restent bloqués, car ils ne mobilisent pas, entre autres difficultés, des stratégies de lecture efficaces. En effet, pour chaque question posée par l'activité, ils relisent l'intégralité des quatre textes à analyser. Ce faisant, ils perdent beaucoup de temps et ne peuvent passer à l'activité suivante.

S'agissant des occurrences d'obstacles didactiques, elles sont au nombre de 13. Certaines d'entre elles peuvent être mises en lien avec l'entrée dans l'activité (empêchement didactique lié au faible accompagnement de l'enseignant lors de la mise en activité). Les élèves lisent seuls la consigne et se trouvent confrontés à des incompréhensions qui sont régulées par la suite au niveau des interactions individuelles. Une lecture commune de la consigne ou une mise en activité guidée aurait sans doute permis une compréhension plus aisée, et donc de résorber un certain nombre d'obstacles didactiques. D'autres obstacles didactiques sont liés à un problème organisationnel : l'enseignant laisse les deux élèves en difficulté travailler sans leur apporter une aide spécifique. De ce fait, ils s'enlisent dans leur travail et ne parviennent

que tardivement au bout des tâches données.

Notons également qu'un ensemble d'obstacles didactiques sont liés à la dimension fictive de l'activité en classe. Etant donné que la situation de communication n'est pas clarifiée par l'enseignant, un élève n'arrive pas à entrer dans l'activité, car il se demande si ça arrive vraiment à la personne qui écrit. Sans explication de la situation fictive, l'élève n'arrive pas à franchir l'obstacle rencontré. Plus tard dans la séance, lorsqu'il s'agit de qualifier les textes lus, un élève persiste en disant que ce ne sont pas des histoires car elles disent la vérité. Ceci engendre un ensemble d'interactions sur le sujet. Les élèves interviennent à tour de rôle pour dire que le lecteur est un vrai lecteur et d'autres élèves soutiennent que c'est un faux donc le texte est imaginaire. Nous voyons ici l'effet du dédoublement du genre (genre pour communiquer et genre abordé en classe pour apprendre) comme générateur de fiction. Par ailleurs, le fait de demander aux élèves de produire des conseils ajoute de la confusion. Certains disent que les conseils c'est la vérité. Ils prennent cet élément comme une justification du fait que les RCL ne sont pas des textes fictionnels.

Pour finir, les choix organisationnels (chacun avance à son rythme pour réaliser l'activité) engendre également des obstacles didactiques. En effet, l'enseignant doit gérer plusieurs questions disparates d'élèves venus le voir à son bureau. Ce faisant, il répond à plusieurs questions de façon simultanée et, parfois, les élèves ne semblent pas savoir à qui s'adresse l'enseignant en particulier. Ainsi, les deux élèves en difficulté qui sont placés proches de l'enseignant sont en contact avec de nombreux commentaires et régulations qui ne leur sont pas destinés. Ceci tend à les distraire de leur activité.

b. Le travail des arguments – chacun son rythme, chacun ses feedbacks

Le travail autour des arguments se déroule sur une grande partie du cours 4 et se poursuit lors de la séance 5. Comme mentionné ci-dessus, les élèves terminent les activités restées inachevées en lien avec la situation de communication. Dès lors, la séance 4 débute avec la présentation des fiches du jour et la définition de la notion d'argument. Les consignes sont données au départ pour deux fiches successives et différentes. Les élèves doivent lire et comprendre seuls car, pour l'enseignant, c'est facile, il suffit de les lire. Une fois l'activité sur la situation de communication réalisée et co-évaluée en duo, ils partent sur

l'activité en lien avec les arguments. Soulignons que la forme de travail peut être interprétée à elle seule comme induisant un empêchement, et ce surtout pour les élèves AD. En effet, c'est seulement après 32 minutes de cours qu'Aurélia et Thomas consacrent leur temps au travail des arguments. Il ne leur reste que 15 minutes de travail pour ce sujet. De même, Antoine, le troisième élève AD, est interrompu à trois reprises lors de la même interaction avec l'enseignant. Ces interruptions sont dues au ballet incessant des élèves qui viennent poser des questions à l'enseignant ou simplement qui réclament un regard de sa part sur leur travail.

Lors du cinquième cours, séance consacrée essentiellement au travail de l'argumentation, les élèves travaillent de façon autonome afin de terminer la fiche réalisée au cours 4. Une correction suit. La consigne pour la mise en commun demande aux élèves de n'apporter aucune modification aux réponses données (aucun ajout, aucune correction, juste entourer les erreurs). Ce faisant, les élèves ne régulent pas les éventuelles réponses erronées qu'ils auraient produites. Ce mode de faire pourrait constituer un empêchement didactique sur le long terme pour les élèves qui ne peuvent visualiser les erreurs commises.

Lors de cette séance, les élèves travaillent sur des fiches différentes. Néanmoins, comme le déclare l'enseignant, afin de ne pas donner trop d'idées d'arguments aux élèves, il leur demande de travailler avec des textes différents de leurs controverses. Lors de la mise en commun, l'enseignant passe d'une controverse à une autre. Les élèves ne peuvent pas vraiment rebondir sur les réponses données, car ils n'ont pas tous travaillé avec les mêmes documents. De plus, la transposition des régulations proposée par l'enseignant ne doit pas être évidente pour tous.

La seconde activité en lien avec les arguments (McDo) présente plusieurs empêchements liés aux moyens : consigne peu claire, énoncés décontextualisés auxquels il est demandé d'attribuer une valence (argument pour ou contre) sans qu'il soit possible de reconstruire la position de leur énonciateur. Il apparaît que l'enseignant ne prévient pas les obstacles didactiques provoqués par ces empêchements : il n'accompagne pas la lecture des consignes. Par la suite, les régulations sont surtout des validations-invalidations. Ils corrigent ensemble les réponses, mais ne cherchent pas à comprendre pourquoi oui / c'est un argument ou non pas un argument. La correction reste en surface et n'étaye pas la réflexion des élèves

pour leur permettre de reformuler leurs propositions en arguments.

Les activités portant sur l'argumentation provoquent 35 occurrences d'obstacles épistémologiques et 19 occurrences d'obstacles didactiques. Les obstacles épistémologiques sont essentiellement liés à l'identification d'un argument dans un texte, à la production d'arguments et à la qualification des arguments (pour ou contre ou non-argument). Pour leur permettre de dépasser ces obstacles, l'enseignant a recours à des régulations du type explication (5), validation (15), reformulation (2). A quelques reprises (6), il ouvre la discussion avec quelques élèves.

S'agissant des obstacles didactiques, ils sont particulièrement liés à la non-compréhension du travail à accomplir (que faire, comment, combien d'arguments à trouver puis à produire). Nous pouvons ainsi les relier à la formulation des consignes sur les fiches en question et, simultanément, à la manière d'entrer dans l'activité. Pour finir, 7 occurrences d'imprécisions de la part de l'enseignant apparaissent dans les interactions. Elles sont liées à la qualification et à la validation des arguments produits par les élèves.

c. Le travail des organisateurs – et pourtant ça a l'air si facile

Afin de travailler les organisateurs, Gaspard donne une fiche aux élèves et leur demande de lire et comprendre seuls le travail à réaliser. Ceci provoque plusieurs questions individuelles, plusieurs doutes (empêchements didactiques liés au manque d'accompagnement dans la lecture de la consigne et dans le lancement de l'activité). En réponse aux élèves qui viennent le voir, l'enseignant reste sur un questionnement, souvent sans réponse concrète, et vérifie rarement la compréhension des élèves autrement que par un « t'as compris↑ ». Ceci provoque beaucoup d'allées et venues entre les lieux de travail des élèves et le bureau de Gaspard. L'enseignant demande aux élèves de classer les arguments du plus important au plus faible puis, au moment de la vérification finale, il demande de nommer les organisateurs. Les régulations apportées sont très vagues. Elles ne permettent pas aux élèves d'assurer la construction de leur compréhension. Gaspard hésite régulièrement dans ses réponses ou consulte le corrigé avant de répondre. Ses hésitations laissent transparaître un certain manque de sûreté. Par ailleurs, il insiste plusieurs fois sur le terme d'introduction et ses explications confondent manifestement les élèves. Les régulations sont effectuées de manière partielle, au

coup par coup, et ne résolvent pas toujours les problèmes qui se répètent. Les interactions peuvent être qualifiées de successions de micro-interactions fragmentées et récurrentes.

Si l'on considère les occurrences d'obstacles rencontrés par les élèves, 15 sont de nature épistémologique. Pour la plupart d'entre eux, l'obstacle réside dans la valeur logique des organisateurs : les élèves n'arrivent pas à les répartir correctement au sein du texte. Par exemple, en guise d'introduction de l'argument le moins important, ils énoncent des *pour conclure*, *par conséquent*, *encore*, etc. Plusieurs élèves ont également de la difficulté à comprendre la signification du terme « introduction ». Il leur est demandé d'identifier les termes qui introduisent les arguments et, malgré les explications de l'enseignant, plusieurs confusions apparaissent. Pour finir, deux occurrences d'obstacles sont liées à la confusion que rencontrent des élèves entre l'énonciation du simple organisateur et l'énonciation de l'argument.

S'agissant des obstacles didactiques, leurs occurrences s'élèvent au nombre de 16 et elles sont générées par plusieurs empêchements. Quatorze d'entre eux sont liés à une compréhension erronée ou lacunaire de la consigne. L'enseignant déclare plusieurs fois *c'est très facile*† la consigne est peut-être un peu compliquée mais c'est facile à faire. Etant donné que l'enseignant n'accompagne pas la lecture au départ, les questions récurrentes des élèves le font réagir après une vingtaine de minutes. A ce moment, l'enseignant reprend la consigne avec tous les élèves. Même si l'ensemble de la classe n'est pas attentif lors de ce moment de plénière, les obstacles qui suivent ne sont plus liés à une mauvaise compréhension de la consigne. Au manque de clarification de la consigne par l'enseignant s'ajoute la complexité de la fiche elle-même. En effet, l'organisation du document (fiche 36) hiérarchise les informations uniquement par le changement de police d'écriture. Cette subtilité n'est pas évidente à observer. Dès lors, la limite entre la RCL à reconstituer et les consignes auxquelles il faut répondre n'est pas aisée à identifier (voir analyse *a priori*, p. 129).

1.4 Les élèves en difficulté

Dans cette classe, les trois élèves signalés AD ont choisi de répondre à deux LS différentes. Thomas et Aurélia répondent à la lettre sur la TV et Antoine répond à la controverse

« bagarre ». De ce fait, Thomas et Aurélia travaillent souvent ensemble. Antoine, quant à lui, travaille régulièrement seul ou avec d'autres partenaires.

Gaspard met beaucoup les élèves en activité autour des fiches. Il y a peu de moments en plénière où l'enseignant sollicite les élèves afin de vérifier leur compréhension. En revanche, il circule autour des élèves en activité, il les observe et s'arrête vers eux, plus pour répondre à leurs questions ou sollicitations que pour les interroger spontanément. Les remarques sur le travail en cours portent régulièrement sur le comportement et le rythme des élèves que sur l'objet d'apprentissage : *bientôt fini, aller, faut travailler.*

Si l'on considère les trois dimensions de l'objet retenues pour notre analyse, nous pouvons constater que le comportement de l'enseignant est similaire. Lors des activités en lien avec la situation de communication, seule Aurélia est interpellée pour lire une RCL. Aucun commentaire ne lui est fait personnellement. Les deux autres élèves AD (Antoine et Thomas) ne sont pas mentionnés dans la transcription. Lors du second cours analysé, Aurélia et Thomas travaillent ensemble. Ils coopèrent de façon relativement sereine. Ils se questionnent, se co-évaluent et font leurs recherches ensemble. L'enseignant ne vient pas les voir de façon systématique. Il circule entre les tables sans forcément intervenir sur le travail des élèves. Lorsque Gaspard constate que Aurélia et Thomas n'ont pas fini leur fiche plus de 20 minutes après les autres, il les regroupe mais ne leur apporte pas d'aide supplémentaire. Les élèves travaillent. L'enseignant passe dans les groupes. Il relance simplement la réflexion par une question à un élève pour qu'il prenne position *t'es d'accord?*. C'est le groupe qui s'autogère.

Au moment de travailler les arguments, l'enseignant place les deux élèves AD (Aurélia et Thomas) ensemble. Il les encourage à travailler et à communiquer. Ils terminent durant les 40 premières minutes la fiche réalisée lors du cours précédent. Ils rejoignent les autres uniquement après ces 40 minutes. L'enseignant passe vers eux de temps en temps pour leur demander si le travail avance. Très peu de feedbacks sont donnés. Les régulations sont essentiellement relatives au rythme de travail. Parmi les trois élèves AD, Antoine est un enfant qui pose beaucoup de questions. Il semble peu sûr de lui. L'enseignant lui donne parfois des explications et accompagne son raisonnement avec un questionnement. A plusieurs reprises, les échanges avec Antoine sont interrompus par des interventions et questions d'autres élèves.

Lors des activités liées aux organisateurs, peu de régulations interactives étayantes sont observées. C'est un cours avec un schéma linéaire consistant à faire l'exercice puis à corriger (l'élève donne une réponse et l'enseignant valide).

1.5 La grille d'évaluation critériée : un outil au service de la production

Si l'on considère la grille d'évaluation utilisée dans cette classe, plusieurs informations peuvent être données sur sa construction, son contenu et pour finir, la présentation de son usage et de son contenu aux élèves. Tout d'abord, il est important de signaler que la mémoire didactique n'est pas activée systématiquement au début de chaque séance. En effet, l'enseignant le fait de façon très aléatoire : parfois aucun rappel n'est fait, parfois il est très rapide et, parfois, un réel dialogue s'instaure afin de reformuler les notions abordées au cours précédent. Au niveau des institutionnalisations, il en va de même. Rares sont les séances qui se terminent par un bilan des apprentissages. Souvent le cours s'arrête, car le temps est écoulé ou parce que les élèves terminent leur activité.

S'agissant de la construction de la grille, Gaspard dit s'appuyer sur des grilles à sa disposition (moyens d'enseignement, examens cantonaux des années précédentes, grilles élaborées personnellement) tout en les adaptant aux besoins et à la classe. Gaspard reste fidèle à un modèle de grille construit par ses soins qu'il ne lui paraît pas nécessaire de modifier. Tout au long de la séquence, il nomme son document *fiche* (une fois *fiche d'évaluation*). Les élèves ne sont pas impliqués dans sa construction.

Les critères retenus dans la grille diffèrent quant aux dimensions évaluées et au poids qui leur est octroyé (voir Chapitre VII, § 2.4). Elle est transmise aux élèves avant la production finale. Gaspard la distribue aux élèves comme une grille de correction, d'évaluation sommative.

1.6 Les gestes et l'agir didactique de Gaspard

Pour rappel, les élèves de la classe de Gaspard ont tous progressé entre la PI et la PF sur toutes les dimensions du genre. Leur progression est significativement moins importante que

la progression des élèves des autres classes. Dès lors, plusieurs points sont à considérer. Ils gravitent à notre sens autour des différents gestes de l'enseignant :

- Le *déploiement de l'objet* : l'enseignant a permis à ses élèves de réaliser un certain nombre d'activités telles que proposées par les moyens d'enseignement. Les choix d'activités n'ont pas été réalisés sur la base des productions initiales. Même si la séquence déployée est relativement brève, le temps accordé à chaque dimension de l'objet est inégal. Mentionnons que le travail de l'argumentation a été le plus long. En termes de régulation, nous aimerions avancer qu'il est possible que si l'enseignant avait réalisé toutes les activités en lien avec la hiérarchisation ou la situation de communication, de plus grands progrès auraient peut-être pu être générés.
- Les élèves ont travaillé en *deux groupes simultanés sur deux controverses différentes*. Ceci a engendré des quiproquos (erreur dans le choix des fiches) mais aussi des difficultés dans les interactions (demandes diverses sur des activités diverses). Ici, en termes de régulation, nous aimerions avancer que travailler sur les mêmes activités aurait aidé l'enseignant à gérer les interactions différemment (correction en plénière, éveil des réactions des élèves à propos du travail des autres).
- La *mémoire didactique* : elle est activée de manière aléatoire.
- La *grille d'évaluation construite par l'enseignant* est critériée et porte sur les dimensions de l'objet travaillé. Elle n'est toutefois pas le fruit de constats discutés et formalisés lors des mises en commun.
- L'*atmosphère* : le climat de la classe semble relativement serein. Nous relevons tout de même les multiples déplacements entre les bureaux de travail des élèves et de l'enseignant. Ces processions jalonnées de questions apparaissent comme un élément perturbateur pour l'ensemble de la classe et, plus particulièrement, pour les élèves assis proches du bureau de l'enseignant. Par ailleurs, il arrive régulièrement que l'enseignant réponde à plusieurs élèves à la fois, qu'il interrompe une explication pour réagir brièvement à l'interrogation d'un autre élève.
- S'agissant des *trois élèves en difficulté*, l'enseignant les laisse souvent se débrouiller (comme tous les autres élèves d'ailleurs). Gaspard formule parfois des remarques désobligeantes pour l'un ou l'autre de ses élèves. Elles paraissent déstabiliser ces derniers.
- L'*engagement des élèves* : de manière schématique, l'implication des élèves se limite à la réalisation de fiches successives et à leur correction. Gaspard ne mobilise que

rarement les élèves autour d'une problématique. Ils ne participent pas à l'élaboration d'une grille d'évaluation ni à la construction d'un aide-mémoire. En revanche, lors de la production finale, la grille proposée permet aux élèves de vérifier leur écrit sous forme de liste de vérification.

- Les *régulations* : les régulations proposées sont essentiellement des régulations destinées à un élève ou à un petit groupe. Ceci est lié au nombre de controverses et aux formes de travail choisies par l'enseignant. Par ailleurs, les régulations sont principalement des régulations de bas niveau d'interaction. C'est-à-dire qu'elles proposent une validation (ou invalidation), une reformulation ou une explication prise en charge par l'enseignant. Rares sont celles qui ouvrent un dialogue métaréflexif, invitent au débat sur une procédure ou une réflexion. Il est important également de souligner que les régulations identifiées dans le verbatim sont majoritairement rétroactives. L'enseignant ne semble pas identifier les obstacles didactiques provoqués par l'organisation du travail et les moyens choisis. Etant donné qu'il accompagne peu la lecture des consignes et l'entrée dans les activités, les élèves sont confrontés à des obstacles didactiques qui persistent jusqu'au moment où l'enseignant propose une régulation.

2. Hadrien : anticiper les obstacles et réguler par une mise en dialogue des élèves

Nous présentons à présent le travail accompli dans la classe d'Hadrien. Une description des gestes nous permet de dégager ses particularités.

2.1 Une école en milieu rural, un enseignant expérimenté

La classe observée est composée de 23 élèves de double degré (6H et 7H). Cette dernière fait partie d'une école d'un village du canton du Valais, située en milieu rural et proche d'une ville importante. Hadrien, l'enseignant titulaire de la classe, est un enseignant qui compte avec 32 ans d'expérience professionnelle à son actif. Formé durant les années 80, il a participé

à de nombreux cours de formation continue, notamment celle concernant l'usage des moyens d'enseignement *S'exprimer en français* qu'il a par ailleurs choisi comme support didactique. Les sept séances consacrées à l'enseignement de l'écriture d'une RCL sont réalisées uniquement avec le groupe d'élèves de la classe de 6H (11 élèves). Lors de la demande d'information concernant la planification de sa séance, il nous fait savoir qu'il avait lu précédemment la notice sur la démarche méthodologique des moyens d'enseignement choisis.

2.2 Vision globale sur l'ensemble de la séquence

Hadrien organise une séquence d'enseignement de manière classique. Il commence par lancer le projet d'écriture et demande aux élèves une PI. La préparation de la production initiale se fait sur une situation argumentative (les horaires pour regarder la TV, 60 minutes), ce qui permet une réflexion *a priori* sur la situation de communication et le genre textuel. La production proposée porte sur la pertinence des devoirs scolaires. Cette même thématique sera reprise lors de la production finale. Une fois les textes rédigés, trois élèves sont désignés pour lire leur texte à haute voix. La production du texte et la lecture de trois d'entre eux sont organisées sur une séance d'une heure. Chaque texte lu permet aux élèves d'identifier les dimensions manquantes. L'évaluation des textes est guidée par les questions de l'enseignant.

A la suite de cette première production, le travail s'organise en sept blocs :

1. reconnaissance de la situation de communication ;
2. identification et hiérarchisation des arguments ;
3. prise de position de l'argumentateur ;
4. entraînement à la production écrite ;
5. connexion par les organisateurs textuels ;
6. écriture d'une conclusion ;
7. pratique de la révision.

Le travail réalisé suit partiellement les modules proposés par les moyens d'enseignement. Seule une partie des activités de ces moyens sont retenues. Par rapport aux moyens d'enseignement proposés, l'enseignant les suit d'une manière relativement libre. Le choix se fait en fonction de l'intérêt pour le travail en général et non en fonction d'une évaluation

diagnostique détaillée des productions initiales. En tout, 36 activités scolaires sont effectuées durant sept séances de travail complètes d'une durée totale de 7 heures. Les trois blocs d'activités les plus importants sont ceux consacrés à la reconstruction de la situation de communication (5 activités, 60 minutes), à l'identification et à la hiérarchisation des arguments (8 activités, 75 minutes) et à la prise de position de l'argumentateur (6 activités, 60 minutes). La séquence se termine par la révision de la production initiale, en utilisant une grille de contrôle, et par la rédaction d'une nouvelle lettre RCL. Avant cela, Hadrien donne la possibilité aux élèves d'utiliser la grille d'évaluation sommative lors d'une révision de texte. Ce faisant, il permet aux élèves de comprendre les critères et les indicateurs qui y figurent.

Avant d'analyser les interactions et les gestes de l'enseignant, nous rappelons d'une part que les élèves de la classe d'Hadrien avaient les scores les plus faibles lors de la production initiale par rapport aux autres classes observées et, d'autre part, la progression observée entre la production initiale et finale est la plus spectaculaire. Tous les élèves en difficulté dépassent le seuil de réussite attendu bien que l'écart avec les « bons » élèves reste important. La progression est significative pour l'ensemble des indicateurs retenus globalement et par item (adaptation à la situation d'argumentation, nombre et qualité des arguments mobilisés et usage des organisateurs textuels).

2.3 Les trois groupes d'activités retenus

Nous décrivons ci-dessous ce qui se passe en classe au moment du déploiement des activités liées aux trois dimensions de l'objet retenues : la situation de communication, les arguments et les organisateurs logico-argumentatifs.

a. Le travail de reconstruction de la situation de communication

Un bloc d'activités complet est consacré à la situation de communication. Ce dernier est orienté vers la compréhension des enjeux de la situation d'argumentation. Les activités réalisées s'effectuent systématiquement dans une perspective de reconstruction de la situation vécue par l'auteur de la lettre de demande, à laquelle l'élève devra répondre dans la rubrique courrier des lecteurs. Les formes sociales de travail proposées aux élèves impliquent toujours

un premier exercice écrit individuel, qui constitue la base de la réalisation d'une activité scolaire de discussion collective et de mise en commun. Ces mises en commun se fondent sur des questions-réponses s'appuyant sur les fiches des exercices réalisés. L'observation et l'analyse de la mise en œuvre de cet ensemble de cinq activités scolaires ont permis d'identifier seulement un empêchement didactique lié au fait que l'enseignant valide une réponse incorrecte. Nous remarquons aussi que toutes les tâches choisies sont clairement formulées, avec une explicitation de l'enseignant qui anticipe oralement les éventuels malentendus associés aux consignes écrites des exercices. Nous observons néanmoins un obstacle de compréhension de la consigne qui, de notre point de vue, ne peut pas être directement attribué à la formulation de l'enseignant.

Dans le verbatim de cette partie du travail, nous avons constaté 29 occurrences d'obstacles épistémologiques de nature relativement différente. Deux obstacles portent sur le destinataire. Le premier concerne le terme destinataire (un élève ne réussit pas à prononcer correctement le terme, il utilise *destinateur*), qui fait partie d'un vocabulaire nouveau pour les jeunes élèves et qui doit être repris par l'enseignant. Le deuxième se rapporte à sa signification (par exemple, un élève ne sait pas expliquer ce qu'est le destinataire *le destinataire, je crois que c'est celui qui écrit*). Cinq obstacles sont liés aux composantes d'une lettre. Un élève ne donne pas les composantes de la lettre et quatre élèves présentent de la difficulté à identifier l'« auteur » comme élément constitutif d'une lettre. Quatre obstacles épistémologiques correspondent à la compréhension des contenus des lettres. Parmi ces obstacles, nous avons identifié la difficulté d'un élève à faire la différence entre la notion de « raconter » une histoire et de « relater » des faits ou des événements du quotidien. Cette élève affirme par exemple que toutes les lettres racontent des histoires. En continuant sur l'analyse du contenu des lettres, nous avons relevé la difficulté d'autres élèves à expliquer la différence entre la forme de finalisation d'une histoire et d'une lettre (*mais euh : l'histoire normalement à la fin ça se termine pas comme ça / ça se termine autrement*) et deux obstacles liés à une confusion sur l'idée que les lettres transportent le lecteur dans un monde imaginaire.

Dix obstacles sont déclenchés par des questions d'approfondissement de l'enseignant concernant les enjeux de la situation et dans le but de préparer la réponse que les élèves devront rédiger. Dans ces cas, ils rencontrent des difficultés à fournir un développement ou une justification pertinente : par exemple, une élève fait la supposition que le destinataire

d'une lettre est une mère. Mais à la demande de l'enseignant, l'élève en question n'arrive pas à justifier son hypothèse. Nous observons également que des élèves donnent des justifications erronées pour identifier les auteurs des extraits des lettres. Dans six cas, nous relevons des réponses contradictoires entre plusieurs élèves, créant une situation de tension entre eux (par exemple, un désaccord sur qui est l'auteur ou le responsable d'un point de vue dans la lettre argumentative ou encore si l'auteur est un enfant ou un adulte). Dans deux cas, l'obstacle se manifeste par l'absence de réponse de l'élève dans l'exercice écrit ou au travers de la question posée par l'enseignant (*ben euh, je ne sais pas, moi*).

Mis à part trois cas qui ne sont pas repris par l'enseignant, tous les obstacles déclenchent des échanges entre élèves. Hadrien encourage la prise de parole des élèves et se montre à l'écoute de leurs interventions. Parfois, il s'adresse directement à l'élève qui produit l'erreur, mais le plus souvent, il lance un nouveau questionnement pour l'ensemble de la classe. Le nombre d'ajustements et de régulations pour les situations de communication est ainsi très important. En effet, 32 interventions pour 29 obstacles (en 60 minutes) peuvent être considérées comme des manifestations d'un geste de régulation déclenchant des séquences d'interaction qui favorisent le dépassement de l'obstacle.

La stratégie la plus exploitée par Hadrien consiste à questionner de façon ouverte les élèves. A 15 occasions, ce dernier régule l'obstacle par une nouvelle question qui confronte les positions entre les élèves (*les autres ne sont pas d'accord, pourquoi ça?*, alors Anne n'est pas d'accord avec Romain[†]). De ce fait, l'accompagnement se limite à encourager les élèves à trouver une réponse raisonnable par leurs propres moyens. Dans dix cas, le questionnement est plus simple et ciblé. L'enseignant s'adresse directement à l'élève pour lui permettre, devant le groupe, de dépasser l'obstacle rencontré. Dans trois cas, la régulation se fait par une explication de l'enseignant. Parfois cette dernière procède par un questionnement déployé dans le but d'engendrer une réponse correcte, dans certains cas fournie par l'enseignant lui-même. Dans trois cas, l'enseignant régule ponctuellement la fin des échanges en validant l'intervention de l'élève. Dans un unique cas, la régulation s'accomplit par reformulation de la parole de l'élève. Enfin, dans un cas, la régulation procède par reformulation de la réponse fournie par l'élève.

Nous constatons, dans les interactions sur la reconstruction des situations d'argumentation des

demandes et des réponses au courrier des lecteurs, qu'Hadrien réussit à engager l'ensemble du groupe d'élèves. Tous les apprenants effectuent les exercices écrits et participent activement dans les échanges. Les obstacles sont systématiquement repris et le type de régulations dominantes consiste à pousser les élèves à réfléchir et à aller plus loin par questionnement et confrontation de leurs points de vue. La forme sociale privilégiée reste le travail collectif en plénière, qui permet la prise de parole d'un maximum d'élèves dans le débat. La controverse est présentée comme un objet du travail, mais aussi comme une procédure nécessaire pour dépasser les obstacles. Les interventions des élèves en difficulté sont recherchées par l'enseignant et traitées de manière subtile, c'est-à-dire en cherchant à valoriser leurs apports pour le groupe. L'aide-mémoire destiné à la révision finale du texte commence, par exemple, à être élaboré suite aux activités portant sur la situation de communication.

b. Apprendre à justifier les arguments et leur articulation

Le bloc d'activités sur l'identification des arguments (« pour » et « contre », fiche 26) et le travail de hiérarchisation entre les arguments s'organisent en trois séances d'une durée totale de 75 minutes. La première activité proposée concerne la lecture et l'identification des arguments dans des RCL. Elle se réalise dans la même séance de travail et se termine par un bloc d'activités sur la situation de communication. Cette activité joue ainsi un rôle de transition entre le travail de reconstruction de la situation de communication et les exercices de développement argumentatif. Ensuite, une séance complète est destinée à classer les arguments « pour » et « contre » à propos du McDonald (fiche 26) et à mettre ensuite en commun le classement proposé. Ce travail conduit ensuite l'enseignant à proposer une activité collective afin d'essayer de définir avec les élèves la notion d'argument. Les activités de lecture et de classification d'arguments sont à la base d'une première conceptualisation. Une fois le concept élaboré, les élèves inventent de nouveaux arguments sur le thème de leur controverse (les devoirs), qui sont ensuite mis en commun. L'activité d'invention de nouveaux arguments est directement orientée vers la révision et la réécriture de la production initiale. Enfin, lors d'une nouvelle séance de travail, l'enseignant propose deux exercices ancrés sur l'articulation et la hiérarchisation des arguments choisis lors de la rédaction d'un texte. Ces deux dernières activités concernent simultanément la hiérarchisation des arguments et l'usage d'organiseurs textuels pour assurer la connexion du texte.

Globalement, l'enseignement d'Hadrien montre une double orientation. D'une part, le travail sur la recherche d'arguments cohérents insiste sur l'argumentation des réponses des élèves. L'étayage argumentatif est ainsi l'objet principal de son enseignement, mais constitue aussi une démarche privilégiée dans les interactions avec les élèves. Effectivement, les élèves doivent méthodiquement argumenter leurs réponses. D'autre part, l'enseignant privilégie un travail sur la hiérarchisation des arguments et, ce faisant, aborde les marques linguistiques nécessaires pour les hiérarchiser.

Les sept empêchements didactiques repérés concernent l'ambiguïté des consignes issues des fiches de travail proposées par le matériel, concernant le classement des arguments sur le McDonald. S'agissant des occurrences d'obstacles, 37 ont été mises en évidence, dont seulement quatre ne sont pas reprises par l'enseignant. Sept obstacles didactiques trouvent leur source dans l'incompréhension de la consigne écrite des moyens d'enseignement. La régulation proposée par l'enseignant consiste alors en une reformulation de la consigne permettant aux élèves d'avancer dans leurs apprentissages. L'obstacle peut ainsi être défini comme étant de nature didactique et l'ajustement de l'enseignant recherche à dépasser cet empêchement par une clarification de la tâche à réaliser.

Parmi les 30 obstacles de caractère épistémologique, huit portent sur la signification des mots (énoncé, l'enseigne, frais). C'est par les questions posées par l'enseignant que ces obstacles émergent, se manifestent et que ce dernier peut les traiter. Nous relevons toutefois que ce premier ensemble d'obstacles porte davantage sur la compréhension des mots qui permettent de comprendre les consignes et les significations des arguments que sur l'objectif principal des activités, c'est-à-dire sur le développement argumentatif. Les régulations proposées sont néanmoins importantes pour favoriser la réalisation de l'activité proposée. En effet, si l'élève ne comprend pas les énoncés, il n'arrivera pas à les identifier et à les classer. Hadrien questionne souvent les élèves pour vérifier une bonne compréhension. Cependant, au lieu de corriger immédiatement les erreurs éventuelles, il préfère que les élèves discutent au préalable les problèmes de compréhension.

Dans l'identification des arguments, huit obstacles se manifestent à travers des réponses contradictoires entre plusieurs élèves ou par l'absence de réponse (je ne suis pas d'accord ; ben / je sais pas ; euh ; ben non). Dans ces situations, Hadrien joue un

rôle de pilotage pour faire avancer les élèves dans leurs réponses et justifications. Nous relevons le même cas lorsque les élèves rencontrent des difficultés pour inventer, identifier des arguments « pour » ou « contre », pour justifier leurs réponses (quatre obstacles). Dans un unique cas, l'enseignant procède par un questionnement poussant les élèves à trouver par eux-mêmes la réponse correcte.

Dans l'enchaînement des interactions, nous avons repéré neuf réponses incorrectes de la part des élèves. Nous pouvons avancer que les obstacles portent sur des réponses à des questions de problématisation formulées par l'enseignant (10 cas) ou par des nouvelles questions dans les interactions et les discussions en lien aux réponses des exercices proposés. Ces questions ouvrent la thématique traitée dans le dialogue vers d'autres sujets et anticipent des difficultés possibles dans la rédaction du texte argumentatif.

Nous avons constaté 41 interventions de l'enseignant qui peuvent être considérées comme des manifestations d'un geste de régulation. En demeurant attentif à l'objectif de développer les capacités argumentatives des élèves, Hadrien a fréquemment demandé des réponses justifiées aux élèves et a ouvert des discussions en confrontant leurs idées (15 cas), par exemple : *alors, il faut vous exprimer, qui a mis pour, qui a mis contre*[†]. Dans 12 cas, la régulation est marquée par des interventions qui visent à accompagner la réflexion des élèves sur leurs avis à propos des arguments (par exemple : *ha bon, alors est-ce que c'est euh je crois est-ce que c'est un argument qui est pour le restaurant McDonald's*[†]) ou des justificatifs des réponses (par exemple, *mais pourquoi euh Yann pourquoi as-tu mis as-tu mis un x*[†]). Dans la plupart des situations, l'enseignant a réussi à faire réfléchir les élèves sur leurs erreurs et justifications. Quatre régulations sont marquées par des interventions liées à des obstacles portant sur les consignes. Ces régulations se basent sur des explications ou des reformulations à propos de la tâche (par exemple : *d'accord, ce que tu dis est tout à fait juste je veux simplement qu'on dise avec des mots*[†]). Douze interventions d'Hadrien concernent les réponses incorrectes ou incomplètes des élèves. Plus précisément, deux cas se réfèrent à des régulations par des reformulations de réponses et huit sur des interventions visant l'invalidation ou le renforcement positif ou négatif des réponses.

Les débats collectifs et les éventuelles tensions et controverses entre les élèves font partie de la dynamique du travail proposée par Hadrien. Les élèves arrivent à identifier des arguments

et à proposer des hiérarchisations, justifiant leurs choix sur les contenus thématiques choisis pour le texte final (les devoirs scolaires). Le travail réalisé sur les arguments est mobilisé par Hadrien pour construire avec les élèves les nouveaux items de la grille d'évaluation qui sera expérimentée à la fin du travail, plus précisément avant la révision et la réécriture de la production finale.

c. Relier les arguments avec des organisateurs textuels

Les gestes de mémoire didactique sont utilisés par Hadrien pour rappeler le travail sur le choix des arguments et l'associer à la hiérarchisation et à l'usage d'organiseurs textuels. Quatre activités sont réalisées à ce propos. La première peut être considérée comme une activité de classement des arguments dans laquelle les élèves doivent choisir le connecteur qui convient pour les hiérarchiser. Trois empêchements didactiques sont provoqués par la formulation de la consigne orale pour cette activité. Plus précisément, par un lapsus d'Hadrien qui utilise le terme *texte* à la place d'*argument*, ce qui déclenche trois obstacles didactiques chez les élèves. Ces derniers seront vite dépassés lorsqu' Hadrien en prend conscience et reformule la consigne. La deuxième activité consiste à signaler dans deux textes les mots qui introduisent les arguments. La troisième activité propose aux élèves de choisir des organisateurs pour marquer les arguments considérés comme les plus importants. Les élèves doivent classer un ensemble de 16 organisateurs dans un tableau selon l'importance de l'argument qui suit.

Les 18 obstacles épistémologiques saisis dans la réalisation de ces quatre activités scolaires sont tous repérés et repris par Hadrien. Dans 11 cas, il s'agit de réponses controversées sur l'importance relative de tel ou tel argument (4 cas), ou sur la pertinence d'un organisateur selon l'argument plus ou moins important ou intermédiaire (7 cas). Par exemple, un élève dit que l'organisateur qui introduit le premier argument est *personnellement*. Ces réponses provoquent un désaccord entre les élèves ou avec l'enseignant, et dans ces deux cas, ce dernier joue le rôle de discutant pour faire avancer la réflexion des élèves. Ces désaccords sont utilisés par Hadrien pour relancer un débat et faire aller plus loin ses élèves sur les effets de sens dans l'usage des organisateurs. Dans un cas, l'obstacle se manifeste par une question inattendue d'un élève (*c'est juste qu'il peut y avoir des arguments neutres*↑).

L'enseignant régule en demandant l'opinion des autres élèves pour ensuite fournir une explication (le mot neutre est un mot difficile, le mot neutre ça veut dire qu'il n'a pas de, de pré qu'il n'a pas de couleur, le mot neutre, c'est, c'est pas ni oui ni non). Cinq obstacles concernent la notion d'argument. Dans trois cas, les élèves confondent la notion d'argument avec les organisateurs qui les introduisent (par exemple : c'est que normalement les arguments c'est placé au début d'une phrase). Dans deux cas, les élèves ne savent pas dire ce qu'est argument (par exemple : monsieur euh je un argument xx c'est une phrase). Un unique obstacle est lié au signifié de l'organisateur « par ailleurs », un élève explique que ce terme signifie « avant ».

Le nombre de régulations dans ce bloc d'activités est important (32). La plus grande part des interventions d'Hadrien (17 cas) vise à faire que les élèves justifient leurs points de vue sur les ordres des arguments et des organisateurs en confrontant leurs propos et en accompagnant leurs réflexions (par exemple : pour toi c'est l'argument plus important↑ ou qui d'Madeleine ou Joseph a raison↑). Les formes de régulation les plus employées par Hadrien (6 cas) sont réalisées sous forme de questionnement pour faire réfléchir l'élève sur ses réponses (ça indique le premier argument, personnellement↑). Nous avons constaté seulement un cas d'intervention liée à la tâche.

2.4 Les élèves en difficulté

En ce qui concerne le travail avec les élèves en difficulté, le travail de différenciation est assez subtil. Par exemple, Jean-Paul, l'élève ayant obtenu des résultats élémentaires dans la production initiale, est sollicité comme les autres élèves du groupe, mais Hadrien lui laisse du temps pour terminer les exercices et attend qu'il arrive à la fin pour le questionner et mettre en valeur le travail accompli. Souvent les questions posées par Hadrien montrent que l'enseignant a vu ce que les élèves en difficulté ont écrit sur la feuille d'exercices et pointe les bonnes réponses pour les valoriser et les engager davantage dans les discussions du groupe. Dans les discussions, les élèves en difficulté sont souvent sollicités mais sans être distingués des autres élèves. Dès que leurs réponses sont justes, l'enseignant valorise leurs apports pour le groupe et dans les institutionnalisations.

Les deux élèves AD de la classe ont un comportement relativement différent quant à leur implication. Jean-Paul intervient régulièrement. Il pose beaucoup de questions et participe dès que l'enseignant pose une question à l'ensemble de la classe. Yann, quant à lui, est plus passif et attend les demandes de l'enseignant.

2.5 La grille d'évaluation critériée

A la fin de chaque séance et parfois, lors du déroulement des activités scolaires, Hadrien réalise des institutionnalisations qui fixent la signification pour le groupe des principaux savoirs abordés. Dans le premier cas, l'institutionnalisation se produit toujours lors d'une mise en commun finale. Quand Hadrien demande aux élèves de faire un bilan du travail accompli pendant la séance, il institutionnalise les connaissances après les discussions des élèves. En voici un exemple :

très bien je vais arrêter là aujourd'hui mais juste avant de ranger vous voulez bien s'il vous plaît euh voilà la liste de l'outil (montrant au tableau) euh: comment dire de notre lettre / quel point est-ce que je vais ajouter↑ (les mains se lèvent) qui doit apparaître dans notre lettre hein on a bien dit la date / le lieu / destinataire / les arguments / le nom de l'auteur mais H j'aurais souhaité H mon petit trait j'aimerais pas le mettre là↓ mon petit tiret j'aurais souhaité le mettre / ici (plaçant une marque entre destinataire et arguments dans son énumération) >>2'' et puis je vais l'écrire ici voilà / la: le la nouvelle particularité de notre lettre de réponse au courrier des lecteurs

Parfois, Hadrien institutionnalise des concepts pendant la réalisation d'une activité, comme par exemple, lorsqu'il fixe la signification du terme d'énoncé apparu dans la consigne d'un exercice : c'est tout simplement les énoncés ce sont les phrases. Par ce geste, Hadrien répond aux doutes soulevés pendant la séance par les élèves, leur permet de partager une terminologie commune pour la suite de la réalisation des exercices.

2.6 Les gestes et l'agir didactique d'Hadrien

L'agir didactique d'Hadrien est marqué par plusieurs interventions au niveau de la

présentification de l'objet, de l'activation de la mémoire didactique, des régulations, des problématisations et institutionnalisations :

- *Présentation de l'objet et pointage des dimensions qui seront étudiées au début de chaque séance* : le pointage des dimensions abordées est donné par les activités scolaires telles que présentées dans les moyens d'enseignement. L'enseignant propose aux élèves de lire les consignes à haute voix et explicite ensuite les tâches à réaliser avant de vérifier leur compréhension. C'est sans doute grâce à ce geste de vérification et d'explicitation que les obstacles liés à la consigne ou aux tâches proposées dans les moyens d'enseignement sont peu fréquents chez Hadrien.
- *Mémoire didactique* : avant d'expliciter les différents sujets de la séance et, parfois, de chacune des activités, Hadrien mobilise la mémoire didactique en rappelant les contenus travaillés dans les séances précédentes (mémoire didactique externe) ou dans la même séance (mémoire didactique interne). Il rappelle et réactive les contenus des cours précédents. Par exemple, avant de traiter la notion d'argument, Hadrien introduit une discussion sur les arguments et la situation de communication discutés dans la **séance antérieure** : on va vite faire un tout petit retour en arrière euh pour se rappeler, euh ce que nous avons vu donc on 'avait' vu que nous pouvions répondre à un courrier de lecteur qui avait écrit dans une revue // pour jeunes vous savez / ou une autre revue et puis on avait vu les deux cours précédents que l'on avait à disposition un OUTIL / pour RÉPONDRE / comment s'appelle cet outil ↑

Le recours à la mémoire didactique interne porte sur des actions qui réactivent les contenus abordés dans la même séance dans les activités scolaires antérieures ou pendant la même activité : et puis avant aussi on en avait parlé vous aviez dit qu'au départ c'était une H on avait est-ce que c'était une nourriture équilibrée. Ce geste d'Hadrien permet sans doute aux élèves de construire progressivement les savoirs pour produire une lettre du courrier de lecteur sans perdre le fil conducteur qui lie les différentes dimensions étudiées (situation de communication, les arguments et les organisateurs).

- *Explications* : durant la réalisation de chaque activité, Hadrien explique et reformule également les différentes tâches dès qu'il anticipe ou perçoit une incompréhension

dans le groupe. Au cours des interactions, il distribue la parole à tous les élèves et très particulièrement pour encourager la parole des élèves qui participent moins ou des élèves signalés comme ayant des difficultés. Ce geste de régulation chez Hadrien se réalise sous différentes formes : il discute les consignes et les tâches afin de s'assurer une bonne compréhension ; il rassure les élèves dans l'exercice de la tâche ; il demande à certains élèves de compléter les propos des autres ou de confronter leurs avis ; il valide ou invalide les avis des élèves ; il reformule, parfois, les réponses des élèves dans le but de compléter leurs raisonnements ; il contrôle le bon déroulement de l'activité ; il apporte des éléments nouveaux pour étayer les réponses.

- Les *problématisation* : très souvent, cet enseignant procède par anticipation des obstacles en questionnant les élèves. Ceci paraît leur permettre de réfléchir et d'élargir leurs connaissances sur l'objet. Hadrien place systématiquement les élèves dans des situations controversées pour développer leurs capacités argumentatives (par exemple : et tu comprends j'sais pas est-ce que tu comprends pourquoi↑ ou tu veux l'expliquer↑ ou c'est son opinion, il faudra peut-être la défendre hein : son opinion, alors qui propose ses trois choix↑).

L'agir didactique d'Hadrien se caractérise par de nombreux gestes d'anticipation d'obstacles, par un questionnement constant qui engage l'ensemble du groupe, par de nombreuses interventions d'explicitation et d'accompagnement. Ces éléments contribuent à la dévolution des tâches aux élèves pour qu'ils trouvent eux-mêmes la bonne réponse. Cette dernière est discutée et validée par le groupe par une institutionnalisation à la fin du travail, et enregistrée dans un aide-mémoire pour la rédaction finale du texte. En outre, les élèves signalés en difficulté sont sollicités comme les autres, mais nous avons remarqué que leurs interventions sont mises particulièrement en valeur et souvent utilisées pour faire avancer l'ensemble du groupe. Cet ensemble de gestes et l'articulation qui les caractérise contribuent de toute évidence aux apprentissages des élèves.

3. Synthèse

La description complète de ces deux enseignants nous donne à voir des pratiques très différentes au niveau des gestes déployés et de la prise en compte des élèves en difficulté. Il est probable que les particularités de la classe jouent un rôle important. Rappelons que nos deux enseignants ont 32 années de pratique et ont la charge de leur classe à 100%.

Nous avons choisi ces deux enseignants, car leurs élèves ont des capacités de départ similaires et ils présentent, en fin de séquence, des capacités différentes. Les élèves AD de la classe de Gaspard restent en-dessous du seuil de réussite fixé par le chercheur, ce qui n'est pas le cas des élèves de la classe d'Hadrien. Alors que l'ordre des contenus et le temps consacré sont presque identiques, nous rassemblons les gestes différents qui contribuent aux disparités de progression des élèves AD. Dans les chapitres précédents, nous avons décrit plusieurs gestes : déploiement de l'objet, évaluation sommative et formative, engagement des élèves, outillage, régulations (voir les Chapitres VI, VII, VIII, IX). Nous présentons ici les gestes qui traversent toute la séquence :

- *Le déploiement de l'objet et les choix de controverses* : alors que l'ordre des objets traités est presque identique, les élèves de Gaspard travaillent sur deux controverses différentes tandis que ceux d'Hadrien n'ont qu'une controverse à traiter. Ceci a un impact sur deux aspects différents : i) les formes sociales de travail (travail individuel ou en petit groupe chez Gaspard, travail très varié chez Hadrien) ; ii) les moments de mise en commun (pas de réelle mise en commun chez Gaspard, mise en commun à la fin de chaque séance chez Hadrien).
- *L'outillage des élèves* : pour la production finale, Gaspard propose aux élèves une grille construite par ses soins. Elle comprend des critères d'évaluation et peut être prise comme une liste de vérification (espace de validation par l'élève). Chez Hadrien, la grille d'évaluation est également une liste de vérification avec espace pour l'élève. Les critères sont complétés par des indicateurs et illustrés par des exemples. Au moment de la production finale, les élèves ont en leur possession un aide-mémoire répertoriant toutes les institutionnalisations effectuées suite aux activités réalisées.

- *L'engagement des élèves* : les objectifs et finalités sont énoncés en début de séquence dans les deux classes. En revanche, des différences apparaissent durant la séquence sur plusieurs points : i) l'objectivation de début de séquence, ii) les institutionnalisations et la création d'un aide-mémoire, iii) l'évaluation d'une production intermédiaire avec la prise en main de la grille d'évaluation. Nous les détaillons ci-dessous en explicitant le *tissage* qui s'effectue dans les deux classes.
 - i) Une fois les objectifs énoncés en début de séquence, nous observons que Gaspard ne revient pas, durant les séances, sur les activités réalisées et les dimensions de l'objet travaillées. Hadrien, en revanche, commence chaque cours avec un retour sur les apprentissages. Il le fait systématiquement. Il tisse le sens des apprentissages tout au long de la séquence en activant la mémoire didactique et le sens des savoirs travaillés (Matheron, 2000 ; Bucheton & Soulé, 2009). Les élèves AD bénéficient certainement de cette trame qui permet de ne pas perdre de vue la finalité.
 - ii) Les institutionnalisations en fin de séance n'ont lieu que chez Hadrien. Gaspard laisse ses élèves travailler, puis clôt la séance. Hadrien reprend systématiquement avec ses élèves les éléments essentiels travaillés durant les séances. Ces moments d'échange aboutissent à la création d'un aide-mémoire qui permet littéralement de garder une trace des apprentissages après les avoir clairement verbalisés.
 - iii) L'évaluation d'une production intermédiaire juste avant la PF se réalise uniquement dans la classe d'Hadrien. Les élèves peuvent ainsi mettre à l'épreuve la grille d'évaluation en portant un regard d'évaluateur « expert » sur un texte perfectible. En engageant les élèves dans cette évaluation, la grille et l'aide-mémoire deviennent de réels outils.
- *Les régulations interactives* : lorsqu'un obstacle est identifié, les enseignants proposent des régulations. Elles sont de nature différente dans les deux classes observées. Chez Gaspard, ce sont les feedbacks, les reformulations et les explications de l'enseignant qui sont privilégiés. Chez Hadrien, ce sont les questionnements des élèves et les ouvertures de débats réflexifs dans la classe qui priment. Ceci contribue à l'engagement des élèves dans l'activité d'apprentissage.
- *Les anticipations d'obstacles* : il apparaît que les enseignants « affrontent » les obstacles de manière différente. Gaspard accompagne ses élèves lorsqu'ils sont

confrontés à un obstacle didactique ou épistémologique. Cet accompagnement est souvent individuel et se rapporte aux régulations détaillées ci-dessous. Hadrien a une attitude proactive. Il pose régulièrement des questions qui problématisent les obstacles possibles. Il permet une élémentarisation de l'objet.

- *La prise en charge des élèves AD* : dans la classe de Gaspard, les élèves AD se situent à proximité du bureau de l'enseignant. Ils sont groupés et travaillent régulièrement ensemble. Etant donné que chaque élève avance à son rythme dans la réalisation des activités, Gaspard les laisse avancer. Dans la classe d'Hadrien, les élèves AD sont souvent interpellés pour donner des explications, participer aux débats, intervenir dans les réflexions qui problématisent les obstacles à venir.

De ces constats, il ressort que les élèves de Gaspard accomplissent les activités les unes après les autres. Ils répondent aux demandes de l'enseignant et font bien leur métier d'élève : réaliser des activités, poser des questions, présenter son travail pour correction. L'enseignant les accueille au bureau pour leur donner des indications afin de dépasser les obstacles rencontrés. Seul un groupe restreint d'élèves bénéficie de ces feedbacks. Les élèves ont peu l'occasion d'interagir les uns avec les autres autour de l'objet d'enseignement. Une sorte de *juxtaposition des activités est visible*.

Chez Hadrien, un nouveau savoir est tissé à partir des activités réalisées. Les interventions de l'enseignant sont reliées à la finalité : produire une RCL. Tout contribue à cela : le rappel des activités réalisées, l'énonciation des objectifs atteints, la construction d'un aide-mémoire, la mise à l'épreuve de la grille d'évaluation avec un texte non abouti, les institutionnalisations de fin de séance. La compréhension de l'activité n'est dès lors pas menacée par le découpage en séances. Le groupe classe étant relativement petit et les autres élèves occupés par d'autres activités, les apprenants interviennent beaucoup dans la classe. Hadrien installe souvent une configuration trilogale (Schubauer-Leoni, 1997 ; Ligozat, 2015), c'est-à-dire qu'il va sélectionner les réponses des élèves pour les mettre en discussion dans la classe. Il y a ainsi un locuteur légitimé (l'enseignant), un locuteur ponctuellement légitimé (un élève particulier qui donne une réponse) et un locuteur tiers (l'ensemble de la classe). Ce faisant, il fait progresser le savoir dans la classe par l'interaction. De plus, lorsqu'il entrevoit un obstacle de quelque nature que ce soit, il l'anticipe en questionnant les élèves. Cette entrée en matière intègre les élèves en difficulté par des questions, la reprise des obstacles qu'ils rencontrent, leur

accompagnement individuel lors des activités. Hadrien travaille avec ses élèves *chaque dimension de l'objet sans perdre de vue l'ensemble*.

Les deux études de cas présentées permettent de revenir encore une fois à nos données avec un regard nouveau sur le tissage qui s'opère dans la classe et la prise en compte des élèves AD par l'enseignant. Alors que l'ordre des contenus est presque identique, les gestes sont mobilisés de façon différente, notamment les formes concrètes d'engagement des élèves, les gestes de tissage, la façon d'anticiper les obstacles et de les réguler.

CONCLUSIONS FINALES

Cette étude avait pour thème les pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et les capacités scripturales des élèves. Arrivée au terme de notre recherche, il est temps de reprendre les principaux résultats et de formuler les thèses qui en découlent en démontrant leur intérêt pour la didactique du français et pour l'évaluation en classe.

Nous reprenons les résultats des capacités et des difficultés des élèves en lien avec leurs aptitudes scripturales (§ 1), les gestes d'évaluation des enseignants, plus spécifiquement des régulations mises en place (§ 2) et, pour finir, les prédicteurs principaux de gains d'apprentissage (§ 3). Ce faisant, nous répondons à nos trois questions de recherche (Chapitre VII) en nous référant aux analyses des données effectuées (Chapitres VI, VII, VIII, IX et X). Nous reprenons ensuite les régularités et principes généraux qui régissent notre thèse (§ 4). Notre réflexion s'ouvre également sur la formation initiale et continue des enseignants (§ 5). Enfin, nous terminons par une analyse réflexive de la démarche en relevant les limites de celle-ci, puis en ouvrant des perspectives de recherches futures (§ 5).

1. Résultats et thèses relatifs aux capacités et difficultés des élèves

Au terme de cette étude, nous entendons synthétiser la dynamique qui se crée entre gestes d'évaluation des enseignants et capacités démontrées dans la rédaction d'un genre de texte argumentatif tel la *Réponse au courrier des lecteurs*.

1.1 La validité de l'objet d'apprentissage sélectionné

Les résultats de notre recherche montrent que, sur la base des capacités initiales, tous les élèves ont progressé significativement (Chapitre V). Cette recherche valide la pertinence du genre de texte sélectionné comme objet d'apprentissage pour des élèves de 9-10 ans.

L'enseignement précoce d'un genre argumentatif est donc possible et opportun. Plus spécifiquement :

- *La séquence didactique favorise la progression significative des élèves sur l'ensemble des dimensions du genre travaillé.* Elle constitue dès lors un réel levier d'apprentissage et permet la progression de tous les élèves quelles que soient leurs capacités de départ et leur qualification de la part de l'enseignant (élèves sans difficulté ou élèves confrontés à des difficultés). Il s'agit d'une « idée-force » de notre thèse tant il est vrai que cela n'avait pas encore été démontré avec une analyse d'une telle envergure. A la fin de la séquence d'enseignement, tous les élèves arrivent à mieux organiser leur texte selon le plan proposé (contextualisation, prise de position, arguments hiérarchisés marqués par des organisateurs énumératifs et conclusion). Malgré des scores inégaux entre les deux groupes d'élèves, nous avons constaté que les différences de progression ne sont pas significatives. Les disparités entre les deux groupes contrastés d'élèves demeurent, et ce malgré le travail de la séquence. Ce premier constat est important et nouveau. Certes, plusieurs recherches en didactique du français ont mis en évidence la possibilité de travailler les capacités scripturales des élèves à travers les séquences didactiques (de Pietro *et al.*, 2009 ; Dolz *et al.*, 2009 ; Schneuwly & Dolz, 2009 ; Sanchez Abchi *et al.*, 2012). Cependant, aucune d'entre elles n'a pu le démontrer aussi clairement en s'appuyant sur une analyse de l'importance de la nôtre.
- Nous avons analysé le processus de production langagière selon les spécificités du genre argumentatif à l'aune des cinq composantes essentielles du modèle didactique défini : 1°) la définition générale du genre, 2°) les paramètres du contexte communicatif, 3°) les contenus spécifiques, 4°) la structure textuelle globale et 5°) les opérations langagières et leurs marques linguistiques (de Pietro & Schneuwly, 2003). Toutes les dimensions évaluées à l'aide d'une grille critériée ont progressé significativement entre les deux moments de production. La prise en compte de la situation de communication, la macro planification, la production d'arguments, la formulation d'une conclusion, l'usage des organisateurs logico-argumentatifs, les prises en charge énonciatives et les modalisations progressent chez l'ensemble des élèves de notre échantillon.

- Cette recherche renforce donc tout particulièrement les études qui ont mis en évidence le développement des aptitudes argumentatives à l'oral et à l'écrit (Dolz, 1995 ; Garcia-Debanc, 1996 ; Schneuwly & Dolz, 2009 ; de Pietro & Gagnon, 2013 ; Tobola Couchepin & Dolz, 2015).

Le travail par séquences permet aux élèves de progresser sur toutes les dimensions du genre de texte. Toutes nos données soutiennent que les élèves apprennent en passant par l'activité et par leur mobilisation à participer. Nous développons ci-dessous les progressions visibles pour l'ensemble de notre échantillon au niveau de chaque dimension analysée :

- i) Situation de communication : prise de position sur la controverse, contextualisation ;
- ii) Macro-planification : structure plus claire (introduction, partie argumentative, conclusion), cohérence du texte ;
- iii) Micro-planification : nombre d'arguments, conclusion présente et cohérente avec le reste du texte ;
- iv) Textualisation : usage des organisateurs logico-argumentatifs, prises en charge énonciatives, modalisations ;
- v) Dimensions transversales : vigilance orthographique et syntaxique.

De fait, cette étude montre la validité de la démarche d'apprentissage par séquence. On peut en outre affirmer que l'entrée par le genre constitue un réel levier d'apprentissage.

1.2 Des progressions similaires mais parallèles

On l'a vu, les élèves de chaque classe progressent dans leurs capacités scripturales d'un genre de texte argumentatif (Chapitre VI, Tableau 42). Il n'en demeure pas moins que des différences entre les deux groupes d'élèves demeurent. Les progressions apparaissent comme parallèles entre les élèves qualifiés par les enseignants de « sans difficulté » ou « avec des difficultés » :

- Les écarts constatés dans les capacités de départ se retrouvent souvent dans les capacités finales. Ainsi, même si les progressions sont significatives pour les deux

groupes d'élèves, il n'y a pas de différences majeures dans la progression des deux groupes qui semblent évoluer le plus souvent de manière parallèle. En général, l'écart entre les groupes persiste, et ce, malgré un enseignement qui se veut adapté aux capacités de chacun. Les élèves considérés comme étant confrontés à des difficultés pour la production écrite progressent au même rythme que leurs camarades plus avancés. Ils ne parviennent pas à réduire l'écart qui les sépare des élèves considérés comme n'ayant pas de difficulté.

- Cela étant, notre recherche montre que la majorité des élèves en difficulté atteignent malgré tout le seuil de réussite minimum fixé par le chercheur. Seuls quelques-uns ne l'atteignent pas. C'est un autre résultat important de notre étude. Les quelques élèves en échec sont issus essentiellement de deux classes de notre échantillon. Il apparaît ainsi que certaines inégalités semblent impossibles à gommer par les enseignants (Bautier & Goigoux, 2004). On rappelle à ce propos que nous n'avons pas étudié les problèmes d'écriture des élèves (Simard, 1992). Nous nous sommes concentrés sur les obstacles rencontrés en cours d'enseignement, leurs sources éventuelles et les régulations qui les suivent.

1.3 Des différences significatives selon les classes

Même si le niveau de l'ensemble des élèves s'améliore, la comparaison entre les classes met à jour des différences significatives de progression pour les trois dimensions retenues : prise en compte de la situation de communication, production d'arguments et usage des organisateurs logico-argumentatifs. Nos analyses illustrent que ces diversités de progression laissent parfois les élèves en difficulté en dessous du seuil minimum fixé par le chercheur. Les élèves des classes de Gaspard et de Jean, ainsi qu'une partie des élèves en difficulté de la classe de Quentin, demeurent dans cette situation. Certes, comme on l'a dit précédemment, tous les élèves en difficulté progressent. Il n'en demeure pas moins que quelques élèves en difficulté dans les classes susmentionnées restent à la traîne en comparaison de ceux des autres classes.

Ces résultats nous invitent à regarder de plus près ce qui se passe concrètement au niveau de la prise en main de l'outil (moyen d'enseignement) utilisé par les enseignants (Wirthner, 2006), de l'évaluation, du déploiement des gestes de l'enseignant et, plus particulièrement,

des régulations interactives mises en place.

1.4 Les séquences d'enseignement, un outil pour l'enseignant

Les résultats renforcent l'intérêt de l'outil didactique choisi par les enseignants. Cette manière d'aborder le genre à travers une séquence didactique permet aux élèves d'être mis en activité et en interaction de façon avantageuse pour tous. Les données montrent donc que la séquence est adéquate au contexte. La manière d'organiser et de formuler les contenus est suivie par tous les enseignants : production initiale, modules, production finale. Le genre textuel choisi est l'unité organisatrice du tout. Les enseignants abordent successivement les différentes dimensions de l'objet proposées par les moyens d'enseignement.

Nous pouvons constater que la séquence est un outil intéressant pour aborder le genre, mais il peut également être parfois source d'empêchements pour les élèves (par exemple : fictionnalisation, décontextualisation des arguments, etc.) tout comme pour les enseignants (plaquage de la séquence sans prise en compte des capacités initiales, grille d'évaluation, etc.).

Il apparaît dès lors que la séquence d'enseignement est un outil indéniable pour l'enseignement précoce de la production écrite d'un genre argumentatif. Sa validité est avérée du point de vue des progrès des élèves, du choix des enseignants et de la légitimité des contenus abordés. Elle n'en demeure pas moins perfectible au niveau des supports proposés et de la formulation équivoque de certaines tâches.

2. Résultats et thèses relatifs aux évaluations et régulations des enseignants

L'identification des progrès réalisés par les élèves suite à un enseignement par séquence et plus particulièrement les différences significatives de progression selon les classes de notre échantillon nous ont amenée à considérer les gestes des enseignants. Notre deuxième question de recherche gravitait autour des évaluations formelles et informelles réalisées dans les

classes. Il s'avère en effet que ces évaluations ont un impact particulier sur les gestes qui sont déployés tout au long de la séquence.

2.1 L'évaluation formelle des productions écrites des élèves

On peut relever que tous les enseignants de notre échantillon respectent les prescriptions officielles à la base de chaque séquence d'enseignement. Ils accomplissent bel et bien une production initiale et une production finale. Cependant, les évaluations de ces productions doivent être analysées plus précisément, afin d'en ressortir certaines constatations :

- La production initiale devrait mettre en évidence les capacités et les difficultés des élèves afin de favoriser les choix des dimensions de l'objet à travailler et, le cas échéant, les modules d'enseignement-apprentissage (Dolz *et al.*, 2001). Cependant, il s'avère que cette production est évaluée de façon essentiellement intuitive et non critériée. Les enseignants ne l'utilisent pas forcément pour mettre en évidence la comparaison entre les performances réalisées et les performances attendues (Bishop, 2005). Ils l'effectuent comme une routine proposée pour ne pas dire imposée par les moyens d'enseignement. Les enseignants de notre échantillon omettent le caractère adaptatif de la séquence. Certes, quelques transformations se traduisent tout de même par des ajouts, des suppressions ou des modifications dans la succession des modules (Wirthner, 2006). Il n'en demeure pas moins que ce ne sont pas les capacités initiales des élèves qui guident les choix, mais plutôt les outils de travail. En grossissant le trait, on peut se poser la question de savoir si cette production initiale n'est pas parfois (souvent) une évaluation-alibi.
- La production finale est évaluée sommativement selon plusieurs critères propres à chaque enseignant mais correspondant aux dimensions du genre travaillé. D'une certaine manière, le point commun entre tous nos enseignants est la construction personnelle de grilles d'évaluation critériées en s'appuyant sur différentes sources, notamment les moyens d'enseignement. Les critères sont introduits en fonction d'activités réalisées en classe et élémentarisent les composantes du genre textuel enseigné. Elles permettent donc de saisir les caractéristiques de l'activité langagière des élèves (Bain & Schneuwly, 1993). Les composantes du genre fonctionnent comme

référents et favorisent l'attribution d'une appréciation. Cela étant, ces composantes sont également le miroir stéréotypé de la *Réponse au courrier des lecteurs* que les enseignants se représentent. Quant aux critères d'évaluation, ils sont souvent formulés sous la forme d'indicateurs. Ces derniers sont parfois complétés par des exemples précis (Hadrien et Nicolas). Les grilles d'évaluation ainsi complétées permettent aux élèves de savoir concrètement ce qui est attendu d'eux. Elles peuvent opérer comme listes de vérification. En revanche, avec un tel mode de faire, le risque est de perdre de vue les visées plus générales liées à la capacité langagière dominante qui est et demeure d'argumenter (Mottier Lopez, Sery & Sales Cordeiro, 2016). A noter que malgré des différences dans la dénomination et le nombre de critères, tous les enseignants évaluent l'orthographe et la syntaxe des textes produits. Cela souligne l'importance majeure accordée aux critères orthographiques. En ce sens, notre recherche corrobore les travaux de Garcia-Debanc (1994) qui ont démontré l'omniprésence de ces critères.

2.2 Les évaluations et leurs influences sur les gestes de l'enseignant

Les évaluations des enseignants, qu'elles soient formelles ou informelles, influencent les gestes qu'ils vont déployer avec leurs élèves. *Nous avons retenu quatre gestes principaux* (Chapitres VII et VIII) : 1°) le déploiement de la séquence didactique, 2°) l'engagement des élèves, 3°) l'outillage proposé et 4°) les régulations interactives face aux obstacles d'apprentissage.

- a. Le déploiement de la séquence didactique : fidélité partielle aux prescriptions avec des adaptations locales

Les évaluations formelles des productions initiales devraient aboutir à l'identification des capacités des élèves et aux choix d'implémentation de la séquence (Dolz *et al.*, 2001 ; Wirthner, 2006). Or, il s'avère que les enseignants restent fidèles aux prescriptions des moyens d'enseignement (Chapitre VII, p. 224) dans le sens où ils organisent leur travail en respectant les trois temps proposés : production initiale précédée d'une mise en situation, travail par modules, production finale évaluée formellement. Quant aux modules choisis, ils recouvrent les contenus fondamentaux caractéristiques du genre de texte travaillé :

identification des paramètres de la situation de communication, argumentation, usage des organisateurs logico-argumentatifs, conclusion. Les enseignants n'adaptent pas les modules aux capacités de départ des élèves. *Les évaluations effectuées sommairement en début de séquence n'ont donc pas de fonction régulatrice* (Allal & Mottier Lopez, 2005). La fidélité à la séquence, la confiance accordée à la démarche prescrite et une sorte de conservatisme rassurant conduisent à « sédimenter les pratiques » pour reprendre la formule de Schneuwly et Dolz (2009).

Par ailleurs, nous avons constaté que le collectif prime sur le particulier dans le sens où un élève abstrait, dans la moyenne de la classe et esquissé préalablement à la séquence semble guider les choix des enseignants (Vuillet, Tobola Couchepin *et al.*, à paraître). Il n'en demeure pas moins que des libertés sont tout de même prises. Elles se traduisent par quelques transformations de la séquence. Il en résulte des différences dans le nombre des dimensions de l'objet travaillées, le temps consacré à la séquence, le nombre de controverses traitées et la quantité de textes écrits. Ces modifications sont influencées par l'image d'un élève « moyen » fictif construite par chaque enseignant et les goûts et intérêts de ces derniers.

Malgré la non-adaptation apparente de la séquence, la prise en charge des élèves considérés comme étant confrontés à des difficultés diffère selon les enseignants. Les différences résident essentiellement dans les interactions et les formes sociales de travail. Certains enseignants groupent les élèves en difficulté et les laissent travailler en répondant à leurs questions (Gaspard, Quentin et Jean). D'autres les sollicitent régulièrement et les intègrent dans les réflexions et régulations interactives (Nicolas et Hadrien). *Il apparaît que plus les élèves en difficulté sont impliqués dans la séquence et les interactions, plus ils progressent.*

On l'a dit, les différences d'implémentation de la séquence se traduisent également dans les modalités de travail de chaque enseignant de notre échantillon. Les choix, plus particulièrement le nombre de controverses traitées simultanément, ont un impact essentiel sur les formes sociales de travail et les modalités d'intervention : plus les élèves travaillent simultanément sur des controverses et des documents différents, moins les interactions sont collectives et ouvertes aux débats réflexifs dans la classe.

b. L'engagement des élèves : implications diversifiées

Nos analyses ont démontré que la manière dont les enseignants engagent les élèves dans les activités varie. Des différences subtiles résident dans la formulation des objectifs et plus particulièrement au niveau de la fictionnalisation (Vuillet *et al.*, 2012), de l'usage d'un brouillon à retravailler avant une production, de l'usage d'une liste de vérification comprenant plus ou moins les traces des élèves. La dénomination et l'usage de la grille d'évaluation (grille de correction ou outil d'écriture) comportent des disparités plus substantielles. Il en va de même en ce qui concerne l'engagement des élèves dans la rédaction d'un aide-mémoire (construction et usage).

A noter que les deux enseignants qui obtiennent les meilleurs résultats dans leur classe demandent à leurs élèves d'amender leur brouillon à l'aune de la grille d'évaluation critériée (avec indicateurs) et des documents qu'ils ont à disposition (aide-mémoire). Les réécritures successives ont fonction de leviers d'apprentissage (Colognesi, 2015).

Plusieurs recherches ont démontré que les élèves gagnent à être engagés dans les évaluations effectuées (Ruiz-Primo & Furtak, 2007 ; Mottier Lopez, 2015). Nous avons ainsi contribué à une meilleure appréhension de ce domaine en montrant que cet engagement passe par une connaissance des objectifs visés, des dimensions du genre à retenir (aide-mémoire, grille d'évaluation, usage de la grille d'évaluation, etc.). En concentrant l'attention des élèves sur le travail à réaliser, l'enseignant leur permet de prendre conscience des progrès accomplis grâce à leur engagement (Krapp, 2002). De plus, engager les élèves dans le processus d'évaluation favorise l'autorégulation et l'apprentissage de questions méta-cognitives (Allal, 1993).

c. L'outillage proposé : d'un outil donné à un outil construit

L'évaluation formelle et informelle des apprentissages des élèves amène les enseignants non seulement à impliquer les élèves dans les apprentissages, mais également à leur proposer des supports. Ces derniers peuvent devenir de réels outils d'apprentissage pour la production écrite et l'auto-évaluation. Même si parfois les outils d'apprentissage peuvent être présentés sous la même forme que les outils d'enseignement, ils ne doivent pas être confondus (Dolz, Moro & Pollo, 2000). Il convient donc de les définir. À la suite de Rabardel (1997), nous considérons comme outils d'apprentissage tous les supports qui remplissent les fonctions

épistémiques (compréhension des concepts), pragmatiques (en vue de transformer des capacités dans une situation donnée) et heuristiques (orientation et contrôle de l'activité).

Nos analyses ont mis à jour dans ce sens des différences importantes entre les enseignants quant aux outils proposés. Quatre enseignants proposent un aide-mémoire aux élèves, mais seuls deux d'entre eux le construisent avec les élèves. La rédaction commune d'un aide-mémoire à la fin de chaque séance peut renforcer les fonctions épistémiques et pragmatiques mises en exergue par Rabardel. Elle permet en effet à l'élève de saisir toute la portée de l'outil. Par ailleurs, en construisant un aide-mémoire avec les élèves, l'enseignant favorise un *tissage* entre les différents objets travaillés durant la séquence. Cela a été mis en corrélation positivement par Pelgrims (2013) pour les élèves qui rencontrent des difficultés. Globalement, le fait de formuler collectivement une synthèse, d'extraire les éléments essentiels afin d'en garder une trace écrite collective ou individuelle, et pour finir de « prendre le temps pour permettre aux élèves de clore cognitivement, affectivement et matériellement l'activité tout en indiquant quand et comment elle sera reprise » (Pelgrims, 2013, p. 285) constituent des aides d'apprentissage précieuses.

Finalement, les listes de vérification varient ; elles ne sont en outre proposées que dans quatre classes. Pourtant, ce support a une fonction étayante lors de la production. La liste de vérification semble un outil particulièrement recommandé pour les élèves en difficulté (Wegmuller, 2007). Elle a le mérite de compléter les critères par des indicateurs précis que l'élève peut utiliser pour s'auto-évaluer.

Notre recherche a montré des corrélations significatives entre l'outillage et la prédiction des gains d'apprentissage. Les grilles d'évaluation et les listes de vérification (Scallon, 2000) constituent des supports incontournables pour l'apprentissage des élèves. Ils remplissent dès lors leur fonction d'outil d'étayage et d'appréciation (Mottier Lopez, 2015). Il faut préciser que les corrélations mises à jour sont valables pour nos deux groupes d'élèves.

2.3 L'évaluation informelle et les régulations : trois profils différents

Nos analyses se sont penchées sur les gestes de régulation interactive qui accompagnent les élèves confrontés à un obstacle qu'il soit didactique ou épistémologique. Si dans toutes les

classes, des élèves rencontrent des difficultés, les élèves de trois classes sont en revanche confrontés à plus d'obstacles d'ordre didactique. Ce sont ces trois classes qui démontrent des progressions plus faibles dans les apprentissages. Deux d'entre elles laissent même leurs trois élèves en difficulté en dessous du seuil de réussite fixé par le chercheur. Les obstacles didactiques ont donc un impact négatif plus grand auprès des élèves présentant des difficultés au niveau de l'écriture.

A l'issue de notre analyse, nous avons pu dégager trois usages différents de régulations :

- Le premier usage porte sur les régulations dont le niveau d'interaction peut être qualifié de bas : l'enseignant répond à l'élève confronté à un obstacle par un feedback ou une reformulation sommaire. Les régulations interactives utilisées se rapportent à un étayage directif (Roehler & Cantlon, 1997, cités par Mottier Lopez, 2012). Elles peuvent également être rapprochées des tâches d'entraînement et de vérification des automatismes qui ont démontré leur faible productivité au niveau cognitif (Ouzoulias, 1998).
- Le deuxième usage de régulation laisse une place importante à l'enseignant, ce qui se traduit par des explications ou un questionnement serré avec des réponses de restitution de la part de l'élève. Le contrôle externe de l'enseignant consiste à rappeler la tâche, à dicter pas à pas les actions à entreprendre ou à prendre à sa charge la résolution de la tâche. Les études de Sutherland *et al.* (2008, cités par Pelgrims 2013) démontrent que le contrôle externe de l'activité des élèves fournit des conditions peu favorables à l'autorégulation et aux apprentissages scolaires. Dès lors, ce deuxième usage de régulation a un niveau d'interaction moyen, voire bas.
- Le troisième usage de régulation est plus ouvert et interactif. Il est identifiable par des questions de l'enseignant invitant les élèves à fournir des réponses de raisonnement et à s'ouvrir à des débats réflexifs dans la classe. Ces deux modes d'utilisation des régulations interactives sont accompagnés de problématisations. Ce faisant, l'enseignant anticipe la survenue d'un obstacle qui pourrait entraver l'apprentissage des élèves en questionnant l'objet et en élémentarisant ses dimensions. Ce troisième usage des régulations interactives a le mérite de placer l'élève dans un rôle de régulateur externe (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012) en faisant circuler la parole en classe.

Ajoutons que tous les enseignants n'identifient pas forcément les obstacles qui surviennent dans la classe. En effet, trois d'entre eux (Gaspard, Quentin et Jean) proposent un nombre important de feedbacks dysfonctionnels (Laveault, 2007) qui sont imputables soit à un non-repérage de l'obstacle, soit à une définition de l'objet incomplète, voire erronée.

Comme nos analyses l'ont démontré, en considérant le déploiement de la séquence, l'engagement des élèves, l'outillage et les régulations interactives qui suivent ou précèdent les obstacles par un questionnement, nous avons pu identifier des pratiques originales propres à chaque enseignant. Les deux études de cas présentées montrent le tissage effectué par les enseignants.

3 Résultats et thèses relatifs aux corrélations entre gains d'apprentissage et évaluations, régulations et gestes

L'analyse descriptive permet de souligner des tendances qui sont pour certaines confirmées par les corrélations. Cela a été possible malgré l'échantillon restreint analysé. Les gestes que nous avons identifiés et décrits sont ainsi plus ou moins corrélés avec les progressions d'apprentissage des capacités des élèves décelées dans les textes.

Les principaux résultats sont les suivants :

- 1° *Le déroulement de la séquence n'est pas une variable significative pour prédire la progression des apprentissages.* En revanche, *le temps consacré aux activités a une influence légèrement positive pour les élèves avec difficulté*, même si elle ne peut être considérée comme un prédicteur significatif de réussite. Il semble tout de même que les élèves en difficulté gagnent à bénéficier d'un plus long temps d'enseignement et d'entraînement sur les textes (productions écrite et orale).
- 2° *L'engagement des élèves constitue une variable significative de progression pour les élèves sans difficulté et encore plus pour ceux qui sont confrontés à des difficultés.* Plusieurs recherches ont souligné l'importance de l'implication de l'élève dans les processus d'apprentissage (Cardinet & Laveault, 2001 ; Wegmuller, 2007 ; Peroz,

2010 ; Mottier Lopez, 2015). Il s'agit d'une des thèses que nous soutenons d'autant plus intensément que nous avons pu démontrer son bien-fondé lors des analyses qui ont mis en corrélation les progressions des élèves et leur engagement comme un prédicteur de réussite pour nos deux groupes contrastés.

- 3° *L'implication des élèves est fortement liée à l'outillage proposé* comme on l'a relevé dans nos analyses (Chapitre IX, §4). Cette variable est positivement corrélée aux gains d'apprentissage pour nos deux groupes d'élèves contrastés. Elle constitue par ailleurs la variable essentielle expliquant l'évolution des gains d'apprentissage pour les élèves sans difficulté (92%). Dès lors, les listes de vérification semblent jouer un rôle important dans l'impact positif des outils étayants (Scallon, 2000 ; Earl, 2012 ; Mottier Lopez, 2015).
- 4° Finalement, l'analyse descriptive des régulations interactives liées aux obstacles dessine des tendances similaires pour les deux groupes d'élèves : effets positifs des régulations de haut niveau d'interaction, effets négatifs des régulations dysfonctionnelles, de même que pour celles de bas niveau d'interaction et de niveau moyen d'interaction. L'analyse des corrélations confirme ces tendances. A noter que *les régulations dysfonctionnelles ou l'absence de régulation sont plus dommageables vis-à-vis des élèves en difficulté*. Ceci confirme les recherches de Bautier (2005). Pour les élèves sans difficulté, *les discussions et ouvertures de débats sont significativement prédictives de gains d'apprentissage*. Quant aux élèves rencontrant des difficultés, *ce sont les diminutions de régulations dysfonctionnelles qui contribuent à une augmentation des gains d'apprentissage*. Pour finir, l'ouverture de débats réflexifs dans la classe influence positivement les résultats des élèves. Les théories de Vygotsky axées sur l'importance du langage pour clarifier sa pensée se voient ici confirmées (1985). Notre recherche rejoint donc différents auteurs qui mettent en évidence l'importance du dialogue interactif dans la classe comme facteur d'influence positif pour les gains d'apprentissage de tous les élèves (Black & Wiliam, 2005).

4 Résultats et thèses relatifs aux régularités et aux principes d'organisation

Notre recherche a permis de dégager six principes d'organisation. Après leur présentation, nous les lions au triangle didactique.

- 1° *L'apprentissage précoce d'un genre argumentatif écrit à travers des séquences didactiques est approprié et possible pour tous les élèves de 9-10 ans.* Dès lors, l'objet d'enseignement (genre de texte argumentatif) est adéquat. On le constate, le travail par séquence a un impact positif sur toutes les dimensions du genre et auprès de tous les élèves. La *Réponse au courrier des lecteurs* telle que transposée en classe représente un bon levier d'apprentissage pour travailler l'argumentation avec les élèves.

Il s'avère toutefois que les moyens d'enseignement et leur utilisation par les enseignants sont parfois source d'obstacles didactiques qui trouvent leur origine dans les consignes ou les documents proposés. Ces différents empêchements liés aux moyens d'enseignement sont autant d'embûches pour les élèves. Par ailleurs, la transposition du genre social de référence en texte scolarisé représente un obstacle important pour les élèves.

- 2° *Tous les élèves progressent de façon significative sur toutes les dimensions du texte analysées.* Les capacités argumentatives des élèves sont dès lors renforcées. L'amélioration est significative tant en ce qui concerne l'usage des organisateurs, que la planification, la textualisation et la prise en compte de la situation de communication, même si la progression de cette dernière est relativement moins importante. Toutefois, malgré les progrès de tous (ou peut-être justement à cause d'eux !), des différences de niveau entre élèves considérés au départ comme ayant des difficultés et ceux qui n'en ont pas persistent. La légitimité du travail de l'argumentation écrite avec des élèves du primaire se trouve renforcée.
- 3° *Les gains significatifs sur le plan de l'apprentissage sont liés à des modes d'intervention qui engagent directement les élèves.* Cet engagement réside dans la *construction des outils didactiques* (liste de vérification, aide-mémoire) et dans *l'évaluation des productions personnelles* ou de tiers. En évaluant des productions,

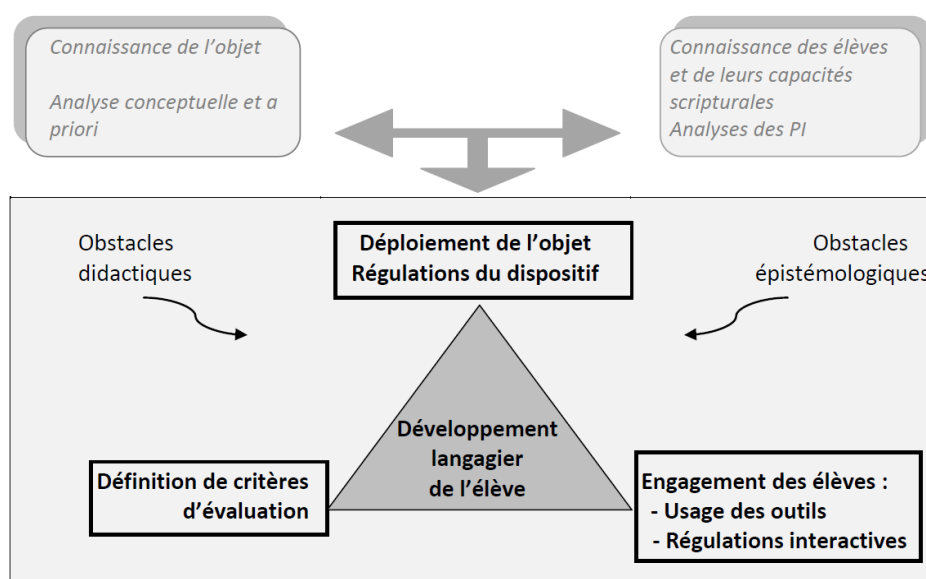
l'élève s'approprie les outils construits. Les recherches réalisées dans la perspective de la théorie historico-culturelle de Vygotsky placent les médiations comme outils cognitifs au service de l'apprentissage. Dans notre recherche, nous considérons les supports concrets comme des outils servant au renforcement du langage intérieur de l'élève. Les outils construits sont porteurs de sens et permettent de matérialiser les dimensions de l'objet à acquérir. Ils ont donc une signification conceptuelle. Leur construction commune et leur usage accompagné (ou étayé) permettent à l'élève une appropriation adéquate afin de favoriser un usage correct une fois seul face à la tâche. C'est pour cette raison que nous préconisons plusieurs principes en lien avec les outils : 1) construction des outils avec les élèves (sur la base des concepts travaillés, mise en mots par les élèves, etc.), 2) accompagnement dans leur utilisation (mise à l'épreuve, démonstration, etc.) jusqu'à la dévolution de l'utilisation à l'apprenant, 3) réajustement des outils si nécessaire. Ce faisant, les outils peuvent réellement transformer et étayer les habiletés cognitives mises en jeu dans les situations d'apprentissage (Rabardel, 1995).

- 4° Les *régulations de haut niveau d'interaction sont des contributeurs indéniables de la prédiction des gains d'apprentissage* (débat réflexifs et questions ouvertes nécessitant un développement). Elles fournissent un espace de liberté à l'apprenant qui peut ainsi être « maître de son développement, notamment langagier et expressif » (Dolz & Abouzaïd, 2015b, p. 91). La verbalisation contribue à l'explicitation des opérations langagières et au développement conscient du comportement langagier (Schneuwly, 2008 ; Dolz & Abouzaïd, 2015b). Nous pouvons considérer ces éléments comme un outillage cognitif mais non instrumenté. Les régulations interactives ont pour visée première une intégration de la part de l'élève afin de renforcer son dialogue interne et ainsi contribuer à ses régulations personnelles.
- 5° *Pour les élèves en difficulté, les régulations interactives qui ouvrent au débat peuvent poser problème*. Sans accompagnement de l'enseignant, ils peuvent se retrouver déroutés par les discussions qui ont lieu dans la classe. L'accompagnement de l'enseignant passe par l'institutionnalisation. Ce faisant, il peut mettre en évidence les notions travaillées et les conduites à retenir à la fin de chaque temps d'apprentissage.

- 6° Si des *dysfonctionnements surviennent, ils sont plus dommageables aux élèves en difficulté*. Alors que les élèves sans difficulté parviennent plus facilement à combler les imprécisions et les manques de l'enseignant ou des moyens utilisés, les élèves en difficulté en pâtissent. Ils se trouvent confrontés à des obstacles didactiques qu'ils parviennent difficilement à franchir. S'agissant des obstacles, une intervention est de mise du point de vue vygotkien. Cette intervention permet d'élémentariser la difficulté afin de faciliter l'appropriation de nouveautés (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011). Dès lors, les obstacles méritent d'être tout d'abord identifiés et analysés aux fins de piloter le déroulement de l'enseignement au niveau macro, de même que les régulations interactives au niveau micro. L'évaluation des productions initiales permet d'identifier avec plus de précision la zone proximale de développement des élèves afin que ce soit un élève réel qui guide le déploiement des gestes de l'enseignant et non un élève moyen fictif. Ce faisant, les obstacles peuvent être anticipés afin de prévoir des problématisations et des pistes possibles pour les dépasser (Dolz & Abouzaïd, 2015).

Au terme de notre recherche, nous pouvons schématiser une proposition de modélisation conceptuelle. Les principes d'organisation s'articulent comme suit autour du triangle didactique :

Figure 70 : Principes d'organisation mis en relation au service de l'apprentissage des élèves



Le triangle gravitant autour et pour le développement langagier de l'élève constitue un système dynamique. On en retient plusieurs éléments.

Les deux premiers constituent une base fondamentale sur laquelle se construit le système :

- *La connaissance de l'objet* permet à l'enseignant de réaliser dans l'action trois éléments essentiels : 1) piloter son enseignement et 2) construire des grilles d'évaluation critériées de façon adéquate (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010), 3) faire des choix appropriés et éviter ainsi des obstacles didactiques dommageables surtout pour les élèves en difficulté. La connaissance approfondie de l'objet permet probablement à l'enseignant de se libérer des régulations de bas niveau d'interaction (renforcement, contrôle serré des élèves, étayage directif). Il peut laisser plus de place aux élèves, car il est en mesure d'assurer un pilotage maîtrisé malgré des réponses aléatoires et parfois inattendues de sa classe. Il est ainsi plus à même de réagir adéquatement aux débats. En outre, l'outillage proposé et/ou construit avec les élèves se fonde sur les dimensions de l'objet clairement identifiées par l'enseignant. Dès lors, comme préalable à un enseignement précoce efficace d'un genre de *texte argumentatif*, l'enseignant gagne à avoir une connaissance approfondie de l'objet (analyse conceptuelle et *a priori*).
- *La connaissance des élèves* (capacités, difficultés, intérêts, etc.). Une évaluation des capacités initiales contribue à l'acuité des connaissances des élèves afin que l'enseignement soit dirigé vers des élèves réels et non vers un élève moyen fictif.

Les autres éléments s'articulent et font système. Ils se rapportent aux trois pôles du triangle :

- *L'engagement des élèves par l'usage des outils et l'implication dans les régulations interactives* (ouverture d'un questionnement et d'un débat réflexif). Il se manifeste par l'incitation à s'auto-évaluer ou à se co-évaluer. Ce faisant, les élèves s'approprient plus facilement les objectifs à atteindre et les critères d'évaluation (Brookhart, 2010). L'autonomie des élèves est promue notamment lors de révisions supportées par des critères clairs. Cependant, l'évaluation des productions par les élèves peut se faire à tout moment. Elle leur permet d'identifier le dispositif et de formuler des jugements conscients portant sur les objets, mais aussi sur les processus d'apprentissage (McMillan & Hearn, 2008). On l'a dit, les élèves engagés dans la création et l'usage

des outils (outillage et engagement) progressent plus, et ce, de manière significative. Ceci est valable autant pour les élèves sans difficulté que pour ceux qui sont confrontés à des difficultés. Cette manière de procéder contribue à la qualification d'un enseignement explicite où les élèves peuvent développer leurs compétences métacognitives pour pouvoir, à l'avenir, mieux gérer et maîtriser une tâche similaire.

- *L'évaluation de l'enseignant se décline tout au long de la séquence.* Au début, elle permet d'identifier les capacités initiales des élèves. *L'absence d'un regard fin lors de l'évaluation de la production initiale et d'une analyse des dimensions langagières oblige l'enseignant à suivre la séquence telle que proposée sans établir véritablement de priorités.* Ainsi, le déploiement de la séquence n'est pas suffisamment orienté vers les élèves en particulier. Pendant la séquence, l'évaluation est double. Elle a un impact sur les outils et l'implication des élèves ainsi que sur les régulations interactives qui encadrent les obstacles rencontrés.
- *L'évaluation des enseignants passe par la définition de critères.* Les actions réalisées peuvent se décliner du point de vue de la chronogénèse. Elles ont un impact sur les gestes de l'enseignant : déploiement, outillage, engagement des élèves, régulations interactives, grilles d'évaluation. Nous les avons schématisés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 66 : L'évaluation des enseignants dans le déploiement de la séquence

Avant	Pendant	Après
<p>Evaluation intuitive des PI</p> <p>Outillage par la séquence sans adaptation déclarée.</p> <p>Guidage des choix par une vision générale de la classe.</p>	<p>Influence double :</p> <p>1. Aide-mémoire et grille :</p> <ul style="list-style-type: none"> - implication des élèves dans la construction - tissage et institutionnalisation - auto-évaluation des élèves - usage des outils <p>2. Régulations locales face aux obstacles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - plus dépendantes de l'enseignant que de l'objet 	<p>Evaluation critériée avec indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour l'élève : outil d'écriture, d'auto-évaluation (métaréflexion) - pour l'enseignant : outil d'évaluation sommative

5 Réflexions pour la formation des enseignants

Nous avons présenté trois principes d'organisation généraux. Il nous tient tout particulièrement à cœur en notre qualité de formatrice de faire ressortir de notre recherche quelques principes plus spécifiquement utiles au domaine de la formation initiale et continue des enseignants. Ces principes sont au nombre de six :

- *1° Outiller les enseignants pour contribuer à leur analyse de l'objet d'enseignement.* Ceci passe par la rédaction d'analyses conceptuelles précises dans les moyens d'enseignement et un travail approfondi en cours de formation. Un questionnaire conceptuel et didactique simple et précis devrait permettre aux enseignants généralistes travaillant avec de jeunes élèves d'avoir une vision plus fine des objets d'apprentissage. Le cas échéant, les praticiens devraient pouvoir s'appuyer sur des animateurs pédagogiques et des cours de formation continue.
- *2° Construire des grilles d'évaluation critériées.* Lors de leur formation, les enseignants auraient besoin de mieux apprendre (voire parfois tout simplement d'apprendre) à construire et à mettre à l'épreuve des grilles d'évaluation critériées reposant sur les dimensions d'un objet clairement identifiées (Daunay, 1994 ; Hadji, 2012 ; Mottier Lopez, Sery & Cordeiro, 2016). A ce titre, le rôle des indicateurs et des seuils de réussite à définir ainsi que l'omniprésence constatée dans la pratique des critères orthographiques et syntaxiques gagneraient à être mieux expliqués en cours de formation. Enfin, un accent tout particulier devrait être mis sur le rôle de la production initiale afin qu'elle soit efficace, loin de la simple routine souvent constatée.
- *3° Anticiper et identifier les obstacles.* Les enseignants gagneraient à recourir à l'analyse *a priori* afin de permettre une anticipation et une identification des obstacles épistémologiques et didactiques. Cette analyse préalable a besoin d'être travaillée en formation avec des apports théoriques et conceptuels forts. Par ailleurs, les moyens d'enseignement proposés devraient mettre en évidence les obstacles possibles et tendre à éliminer au maximum les empêchements liés aux supports d'enseignement et provoquant des obstacles.
- *4° Engager et outiller les élèves.* Les théories de l'apprentissage mettent en évidence l'importance de la verbalisation et de l'engagement des élèves dans la progression de

ceux-ci. Nous avons pu démontrer que les gestes concrets de l'enseignant avaient, à ce titre, une grande influence didactique (Chapitre IX pour les corrélations et Chapitre X pour l'étude de cas). Il s'agit notamment de l'ouverture de débats, de la construction partagée d'outils, de l'étayage par le questionnement et la démonstration, de même que de l'explicitation des concepts et des attentes. C'est ainsi que des recherches antérieures ont démontré une forte corrélation entre la qualité des explications des concepts et des attentes, et l'investissement et la motivation des élèves en difficulté (Pelgrims, 2013 ; Hattie, 2017). Globalement, il est non seulement essentiel que l'enseignant soit conscient de l'importance des gestes qu'il pose au regard de l'implication didactique de ceux-ci pour l'engagement des élèves, mais aussi évidemment que cela soit (mieux) enseigné. Notre recherche originale et novatrice du point de vue didactique apporte des éléments nouveaux.

En parallèle des moyens d'enseignement, il est important d'offrir des outils concrets aux élèves et des possibilités de mise en activité pour la construction de ces supports. L'outillage passe également par l'annotation des productions d'élèves par les enseignants. Cette pratique mériterait une réflexion en formation pour montrer son apport au niveau de la révision et de la réécriture (Colognesi, 2015).

- *5° Evaluer et réguler.* Les fonctions des évaluations formelles et informelles gagnent à être identifiées clairement pour mettre en évidence leurs apports et leurs limites (Bernié, Jaubert & Rebière, 2005). Ainsi, les enseignants en formation devraient les mettre à l'épreuve sous l'égide de formateurs et de chercheurs afin de démontrer d'une manière critique toute l'ampleur des gestes à poser. S'agissant des régulations, les variations possibles sont à identifier et à travailler afin de pouvoir être mobilisées dans l'action de façon adéquate (appropriées à l'obstacle rencontré, à l'élève en question, à l'objet travaillé). En effet, *les élèves sans difficulté sont stimulés par des régulations ouvertes qui invitent au débat et à la réflexion autour des obstacles rencontrés*. Quant aux élèves en difficulté, ils profitent également de ce type de régulation, même s'ils ont besoin d'un étayage plus important. Par ailleurs, les régulations dysfonctionnelles créent des obstacles particulièrement dommageables pour les élèves en difficulté alors qu'elles n'ont que peu d'effet sur les élèves sans difficulté. Quand bien même une telle affirmation peut, au premier abord, sembler être frappée du coin du bon sens, il n'en demeure pas moins qu'elle n'avait pas été démontrée jusqu'alors. En ce sens, il s'agit

d'une contribution importante de notre étude.

- 6° *Prendre en considération les élèves qui rencontrent des difficultés.* Cette prise en compte passe par l'engagement concret des élèves en difficulté dans la création des outils (aide-mémoire, grille d'évaluation), leur accompagnement dans l'usage de ces outils et leur implication dans les régulations interactives. On l'a dit, ce qui fonctionne pour les élèves sans difficulté a également un impact positif sur les élèves moins avancés. Trop souvent les enseignants négligent ce fait qui gagnerait à être rappelé/précisé lors de la formation.

Sur un autre plan, la réduction des régulations dysfonctionnelles représente une clé importante de la réussite des élèves en difficulté puisqu'ils sont particulièrement affectés. Les enseignants devraient être parfois mieux formés à cette problématique.

6 Rappel des quelques résultats et perspectives de recherche y relatives

Arrivée au terme, nous entendons rappeler quelques résultats généraux de cette étude. Nous pourrions ainsi conclure par des perspectives de recherche futures que nous envisageons en lien avec les éléments présentés. Nous avons retenu six principaux apports :

- 1° Un des principaux résultats de cette recherche est de mettre en lumière les corrélations entre gestes d'évaluation d'une part, et régulations de l'enseignant et gains d'apprentissage d'un genre de texte argumentatif d'autre part. En effet, peu de recherches ont pu mettre en lien les objets d'apprentissage et les gestes de régulation des enseignants. Nous pensons avoir été la première à le faire, à tout le moins en ce qui concerne le texte argumentatif.
- 2° Nous nous sommes concentrée sur l'apprentissage d'un objet d'enseignement particulier et sur les gestes d'évaluation des enseignants pour permettre les progrès des élèves. A ce titre, l'analyse des textes produits par les élèves a permis de démontrer les apports d'un travail précoce avec les élèves sur le texte argumentatif à travers un

enseignement par séquences (mise en situation, production initiale, modules d'apprentissage, production finale). Il s'agit d'un des acquis de cette recherche.

- 3° Nous avons pu identifier des tendances globales et singulières relatives aux gestes d'évaluation de l'enseignant. Pour ce faire, nous avons analysé cinq séquences intégralement filmées, de même que des entretiens effectués avec les enseignants et des journaux de bord consignant toutes les informations importantes de la séquence enseignée. Nous avons particulièrement observé le déploiement de l'objet, l'engagement des élèves, l'outillage proposé et les régulations interactives. Pour ces dernières, une analyse des obstacles didactiques et épistémologiques a mis à jour la diversité des régulations et leur impact sur les progrès des élèves issus de deux groupes contrastés.
- 4° D'un point de vue théorique, nous pensons avoir enrichi les liens entre types de régulations et gains d'apprentissage. A notre connaissance, cette étude est la première à avoir défini l'engagement des élèves dans l'apprentissage de manière aussi précise. De ce fait, notre étude a également porté sur la contribution des élèves à la qualification d'un enseignement explicite via la construction et l'usage des outils d'apprentissage. Cette analyse est également novatrice.
- 5° D'un point de vue méthodologique, nous avons certes employé le synopsis développé par le groupe du GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009). Il permet de découper utilement les séquences d'enseignement en activités scolaires afin de mettre en lumière les objets enseignés et leur déploiement.

Cela étant, l'originalité de notre recherche à ce titre se situe dans le déroulement adopté. Nous procédons par boucles successives en revenant chaque fois sur nos données avec un angle nouveau. En effet, nous sommes partie de l'analyse des productions initiales et finales pour dégager les capacités et les progressions des élèves. Sur cette base, nous avons décrit ce qui s'est réalisé durant la séquence déployée par chaque enseignant. De plus, les progressions significatives constatées à propos des dimensions de l'objet (situation de communication, argumentation, usage des organisateurs) ont guidé notre sélection des activités portant sur ces mêmes dimensions. Nous avons alors transformé le synopsis du GRAFE pour décrire de plus près (i) les obstacles épistémologiques et didactiques rencontrés, (ii) les empêchements à l'origine des obstacles didactiques et, en lien avec les obstacles,

(iii) les régulations interactives qui les encadrent. Ce nouveau synopsis laisse apparaître les occurrences d'obstacles et les particularités des régulations des enseignants. Ces dernières sont en effet plus influencées par l'enseignant et son style que par l'objet lui-même. Nous avons également regroupé les caractéristiques des gestes des enseignants sous forme de radars (toiles d'araignées) qui laissent apparaître des territoires plus ou moins importants et qui démontrent des corrélations ou des explications (analyse descriptive) des gains d'apprentissage. Dès lors, globalement, avec notre équipe de recherche FNRS, nous pensons avoir présenté une approche complémentaire nouvelle au synopsis du GRAFE et plus efficace pour analyser les obstacles et les régulations. Nous pensons que cela pourra être utile pour d'autres recherches.

- 6° Il faut bien le dire : une des forces de notre recherche s'appuie, de manière en apparence contradictoire, sur une faiblesse. C'est en effet grâce à la taille relativement restreinte de l'échantillon analysé que nous avons pu individuellement exploiter et mettre en rapport les productions écrites des élèves autour d'un objet d'apprentissage (productions initiales et finales), les séquences entièrement filmées, retranscrites et synopsées, les entretiens avec les enseignants et, pour finir, les journaux de bord. A partir de ces matériaux, nous avons pu mettre en exergue des facteurs pouvant prédire les gains d'apprentissage de deux groupes contrastés d'élèves. Ce sont des résultats utiles.

Certes, en soi, un échantillon beaucoup plus large aurait pu être analysé afin de faire ressortir éventuellement des corrélations complémentaires. Il n'en demeure pas moins qu'une telle entreprise aurait dépassé, de beaucoup, le travail que constitue une thèse. C'est un travail de recherche pour un groupe en soi. Notre but était de mieux comprendre les gestes d'évaluation et régulation qui influencent les gains d'apprentissage des élèves, notamment en ce qui concerne les groupes d'élèves avec ou sans difficulté. Nous pensons y être parvenue.

A notre sens, les thèses et résultats de cette recherche invitent à plusieurs prolongements. Nous en évoquons deux :

- *Analyse plus fine des boucles de régulations interactives.* A partir des conclusions et en prolongement à la présente analyse, il serait intéressant d'approfondir le concept de

geste professionnel par rapport à l'évaluation. Si évaluer constitue un geste comprenant un certain nombre de « sous-gestes » (rétroaction et jugement locaux, établissement de critères, correction, annotation, etc.), comment ces sous-gestes s'articulent-ils entre eux, de même qu'avec d'autres gestes plus fondamentaux, tels que la régulation ou l'institutionnalisation ? Comment cette articulation entre gestes et sous-gestes est-elle travaillée en formation ?

- *Analyse de l'impact des outils sur le dialogue interne des élèves.* A partir des outils construits avec les élèves, il serait intéressant d'identifier comment la construction se négocie, quelles explicitations l'accompagnent et comment s'effectue le travail d'opérationnalisation par la verbalisation pour développer l'appropriation des outils et la conscience de leur utilisation.

Quand bien même on le voit, nous n'avons pas épuisé le sujet, loin s'en faut. Nous pensons avoir fait une œuvre scientifique utile en présentant différents résultats et thèses solides. Ils sont autant d'incitations à des prolongements dans d'autres recherches.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75 (3), 665-681.
- Aeby, S., de Pietro, J-F. & Wirthner, M. (2000). *Français 2000, l'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions*. Neuchâtel : IRDP.
- Aeby Daghe, S., Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Dir.), *Professionaliser l'enseignement du français* (pp. 83-105). Bruxelles : de Boeck.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (7^e éd., pp. 130-156). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *Raisons éducatives : l'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- 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. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1993). *L'évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1995). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.

- Allal, L. & Wegmuller, E. (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur* (numéro spécial 04), 4-7.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning : A Review of Publications in French. In *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris : OECD Publication.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.
- Anscombre, J-C. & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. In *Recherche en Didactique des Mathématiques*. 9, 3, pp. 281-307.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : E.S.F.
- Bachelard, G. (1938/1993), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : librairie philosophique J. Vrin.
- Bain, D., Bronckart, J-P., Davaud, C., Pasquier, A. & Schneuwly, B. (1982). Classification des textes pour la rédaction et l'analyse. *Cahiers de la section des sciences de l'Education*, 28. Genève.
- Bain, D., Pasquier, A. & Schneuwly, B. (1984). Modèle d'enseignement et fonctionnement de la langue : préparer une approche communicative et textuelle. *Les Sciences de l'Education*, 1, 63-91.
- Bain, D., Bronckart, J-P. & Schneuwly, B. (1985). Typologie du texte français contemporain. *Bulletin CILA*, 41, 7-43.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français. De la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 51-79). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard. (Original publié en 1979).
- Barthes, R. (1970). L'ancienne rhétorique. *Communications*, 16, 172-227.
- Bautier, E. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ?. In L. Talbot (Ed). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Paris : Editions ERES.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.

- Bernié, J.-P. (1998). Eléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard & J. Fijalkow (Dir.) *Apprendre à l'école, perspectives piagetiennes et vygotskiennes* (pp. 155-197). Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bernié, J.-P. (2008). Le travail sur le geste professionnel ; à la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la formation et la recherche* (239-247). Bruxelles : De Boeck.
- Bernié, J.-P. & Goigoux, R. (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? *Lettre de l'AIRDF*, 36, Les gestes professionnels, 3-4.
- Bernié, J.-P., Jaubert & Rebière, M. (2005). Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires. *Repères*, 31, 189-211.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Genève : Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Bishop, M.-F. (2005). Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique. *Repères*, 31, 9-29.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment : Research and practice. In *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 223-240). Paris: OECD Publication.
- Bloom, B. S. (1969). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1 (2), 1-12.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bräuer, G. (2009). *Scriptorium – Ways of Interacing with Writers and Readers: A Professional Development Program*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Bourdier-Savioz, F. (2008). *L'erreur n'est pas une faute*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J.-M. Baudoin & J. Friedrich (Édit.), *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154). Bruxelles De Boeck.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Scheuwly B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Botta, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève : Librairie Droz.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

- Bruner, J. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In Bruner, J. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (pp. 261-280). Paris : PUF.
- Bruner, J. (2003). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (1995). *Ecriture, réécritures. Récits d'adolescents*. Bern : Peter Lang.
- Bucheton, D. (2002) (Dir.), *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave/CRDP de l'Académie de Versailles.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, Vol 3, n°3, 29-48.
- Bugnard, P.-P. (2004). La note, invention des Temps moderne. *Formation et pratique d'enseignement en questions*, 1, 89-95.
- Canelas-Trevisi, S. (1999). Le genre : un cadre pour répondre à des pourquoi ?, In J-P. Bronckart, S. Canelas-Trevisi & G. Sales Cordeiro (Ed.), *Pratiques langagières et didactique des langues*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 91, 131-164.
- Canvat, K. (1999) : *Enseigner la littérature par les genres ; Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De-Boeck/Duculot.
- Cardinet, J. (1977). Objectifs éducatifs et évaluation individualisée. *IRD/P 77.05. (2e éd.)*. Neuchâtel : Institut Romand de recherches et de Documentation Pédagogiques.
- Cardinet, J. (1984). Pour apprécier le travail des élèves. *IRD/P 84.12.*, (pp. 2-4). Neuchâtel : Institut Romand de recherches et de Documentation Pédagogique.
- Cardinet, J. & Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 15-29). Bruxelles : De Boeck.
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy C. & Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation, *Repères*, 37, 227-260.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2001). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charnay, R. & Mante, M. (1995). *Préparation à l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles*. Paris : Hatier Pédagogie.
- Charolles, M. (1990). *De l'art de nager et des différentes manières d'en parler*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Centre de recherches sémiologiques.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1994). Lire pour écrire à l'école primaire : L'invention de la

- composition française dans l'école du XIXe siècle, In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Lang.
- 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.
- Chartrand, S.-G. (2005). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, 140, 82-84.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire : répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{ière} à la 5^{ème} secondaire*. Québec : Les Publications Québec français.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du 17^{ème} au 20^{ème} siècle*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (3^e éd. revue et augmentée). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chiss, J.-L. & Puech, C. (1999). *Le langage et ses disciplines – XIXe et XXe siècles*. Paris-Bruxelles : Duculot.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2005). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE.
- Crahay, M. (1977). Analyse de l'effet régulateur de trois types de feedback sur des sujets préopératoires. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XIV (1 & 2), 14(1), 1-33.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 253-273). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.45-70). Bruxelles : De Boeck
- Crinon, J., Marin, B. & Beautier, E. (2008). Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation* (pp. 123-148). Bruxelles : De Boeck.
- Coll, C. (1992). *Psicologia y curriculum*. Barcelona : Papeles de Pedagogia-Paidòs.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Thèse de doctorat: Université de Louvain.
- Combe, D. (1992). *Les genres littéraires*. Paris : Hachette.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP : <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1298> (31.07.2016).

- Curtet, L., Perini, D. & Tissot, S. (2015). Le questionnement : proposition d'un outil d'analyse d'une pratique ordinaire. In J. Dolz & F. Leutenegger, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 61-76.
- Daunay, B. (1994). L'évaluation des dissertations. Digressions sur une pratique. *Recherches*, 21, p. 55-71.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Ketele, J-M. (1995). A propos des notions d'évaluation formative, d'évaluation sommative, d'individualisation et de différenciation. In L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud, (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (pp.) Berne : Peter Lang.
- Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Berne : Lang.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers de Théodile*, 3, 27-52.
- De Pietro, J.-F., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A. & Roos, E. (2009). *Évaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français » : rapport final*. Neuchâtel : IRDP.
- De Pietro, J.-F. & Gagnon, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 98, 155-179.
- Desbordes, F. (1996). *La rhétorique antique : l'art de persuader*. Paris : Hachette supérieur.
- Dolz, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 219-242). Berne : Peter Lang.
- Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives ; Etude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez les enfants de 11 à 12 ans. In J-P Bronckart (Ed.), *Psychologie des discours et didactique des textes* (pp. 137-169). Bulletin suisse de linguistique appliquée, 61, 119-136.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions 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. (1998). *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Editeur.
- Dolz, J., Moro, C. & Pollo, A. (2001) : « Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans

- l'apprentissage », *Repères*, 22, 76-95.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., Rey, N. & Surian, M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, n° 146, 5-15.
- Dolz, J., Nogué, N. Mabillard, J.-P. & Tobola Couchepin, C. (2006). Variété des positions discursives en fonction des genres textuels. L'exemple de l'argumentation. *Langage & Pratiques*, 37,40 -54.
- Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M. J. Perrin Glorian & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137/138), 179-198.
- 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* (pp. 43-66). Namur: PUN, Dyptique-13.
- Dolz, J., Mabillard, J.-P., Tobola Couchepin, C. & Vuillet, Y. (2009). Analyse contrastée des difficultés des élèves dans la rédaction d'une réponse au courrier des lecteurs, et de leur traitement en classe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3(3), 541-563.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Didactique du Français (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2015). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Dolz, J. & Abouzaïd, M. (2015a). Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues. *Forumlecture.ch*, n°2.
- Dolz, J., & Abouzaïd, M. (2015b). Développer des compétences pour enseigner la production écrite en Suisse romande. *Le Français Aujourd'hui*, 191, 85-96.
- Dufays, J.-L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages. *La lettre de l'AIRDF*, 36, 10-14.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gagnon, R., Monnier Silva, A.-C. & Dolz, J. (2014). L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand. *Pratiques*, 161-162, 2-16.

- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : CASUM.
- Garcia-Debanc, C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. In C. Garcia-Debanc (Dir.), *Ecriture et langue. Pratiques*, 77, 3-23.
- Garcia-Debanc, C. (1994). Regards croisés sur une copie d'élèves. *Pratiques*, 79, 63-75.
- Garcia-Debanc, C. (1996). Quand les élèves de CM 1 argumentent. *Langue française*, 112, 50-65.
- Genette, G. (2004). *Fiction et diction ; Introduction à l'architexte*. Paris : Éditions du Seuil, coll. "Points-essais".
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck, Université.
- Guignard, N. (1988). *Si l'erreur m'était contée...* Genève : Service de la recherche pédagogique, DIP.
- Golder, C. (1992). Le discours argumentatif : impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites. *Pratiques*, 73, 119-125.
- Golder, C. (1996). *Le Développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Grize, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève : Droz.
- Groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire. Cycles II et III*. Paris : Hachette Éducation.
- Groupe EVA (1996). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditions.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-30.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Joshua, S. (1998). Les « obstacles épistémologiques » et le cadre Vygotskien. In M. Brossard & J. Fijalkow (Ed.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (pp. 27-36). Bordeaux : Presse universitaire de Bordeaux.
- Kahn, S., Defrance, A., Robin, F., Genot, P. & Belsack, E. (2016). Interactions lors d'une tâche inédite : une ébauche d'analyse des régulations. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Ed.), *Le jugement professionnel au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne : Peter Lang.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier-Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck.
- LessonLab Inc. Of Los Angeles (1998). *Transcription/translation Manual*. Los Angeles : California. www.lessonlab.com/timss-r/procedures.htm
- Leuteneger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 20, 2, 209-250.
- Ligozat, F. (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarche d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 17-37.
- Maccario, B. (1982). Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A.P.S. Paris : Vigot.
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Malinowski, B. (1949). The problem of meaning in primitive languages. In C.K. Ogden & I. A. Richards (Ed.), *The meaning of meaning* (pp.). London : Routledge.
- Marlair, S. & Dufays, J.-L. (2011). (Faire) découvrir un texte littéraire en classe : ce que les variations du geste enseignant relèvent de la relation esthétique au texte. In J.-C Chabanne. & O. Dezutter. *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. (pp. 83-106). Bruxelles : De Boeck.
- Marquillò Larruy, M. (2008). *L'interprétation de l'erreur*. Millau : CLE International.
- Mas, M., Garcia-Debanc, C., Romian, H., Séguy, A., Tauveron, C. & Turcot, G. (1991). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris : IRNP.
- Matheron, Y. (2000). *Une étude didactique de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au collège et au lycée : quelques exemples*. Université Aix-Marseille I, Université de Provence.
- Maulini, O. (1996). *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer (les notes) à l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres)*. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Mercier, A. (1997). La relation didactique et ses effets. In C. Blanchard-Laville (Dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp. 259-289). Paris : L'Harmattan.
- Merkelbach, Ch. (2010). *Plan d'études romand et langue de scolarisation (français): quelles options pour la littérature ?*
http://www.leseforum.ch/myUploadData%5Cfiles%5C2010_2_Merkelbach_PDF.pdf
(10.10.2016).
- Mottier Lopez, L. (2000). De l'analyse a priori à la régulation. *Math-Ecole*, 191, 32-42.

- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur... Pédagogie).
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ... Pédagogie).
- Mottier Lopez, L., Serry, S. & Sales Cordeiro, G. (2016). Evaluation certificative de productions écrites d'élèves : référence au modèle didactique du genre textuel dans l'épreuve et lors de la correction de « faits divers ». *Recherche en didactique du français*, 8, 27-62.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique de l'interaction et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux*, 39/40, 12-47.
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. In J.-L. Berger & F. P. Büchel (Eds.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Nice : Ovidia.
- Plantin, C. (1989). *Argumenter : de la langue de l'argumentation au discours argumenté*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.
- Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. In Ch. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Dir.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky* (pp. 35-49). Berne : P. Lang.
- Raphaël, R. (1986). Teaching Question Answer Relationship, Revisited. *The Reading Teacher*, 39, 6, 516-524.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (1994). A propos des relations dysfonctionnements – causes – remédiations dans l'évaluation. *Recherches*, 21, *Pratiques d'évaluation*, 165-175.
- Reuter, Y. (2013a). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions. *Pratiques*, 157/158, 153-164.
- Reuter, Y. (2013b). *Panser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Roehler, L. R. & Cantlon, D. J. (1997). Scaffolding : A powerful tool in social constructivist classrooms. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning; instructional approaches & issues* (pp. 6-42). Cambridge: Brookline Books.
- Ruiz-Primo, M. A. & Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers'informal formative assessment

- practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of research in science teaching*, 44 (1), 57-84.
- Sanchez Abchi, V., Dolz, J. & Borzone A. M. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. *Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 51, n. 2.
www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200008&script=sci_arttext (31.07.2016)
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. & Goelman, H. (1982). The role of Production Factors in Writing Ability. In M. Nystrand (Ed.), *What Writers know. The Language Process and Structure of Written Discourse* (pp. 173-209). Academic Press.
- Schaeffer, J.-M., (1989). Qu'est-ce qu'un genre littéraire ? Paris : Seuil.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1991). Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies. *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 131-141.
- Schneuwly, B. (1994) : « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques », In Reuter, Y., *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement : Vygotsky et l'école. *Psychologie & Education*, 21, 25-37.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. *Eléments de synthèse. Pratiques*, 115/116, 237-246.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 29-44). Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S. & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné. Une démarche multifocale. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 77-93.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Schneuwly, B. & Sales Cordeiro, G. (sous presse). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques. In D. Vrydaghs & G. Sales Cordeiro (Ed.), *Genres de textes*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2003). La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique. In M. Jaubert, M. Rebière & J.-P. Bernié (Éd.), *Actes du colloque pluridisciplinaire international. « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Bordeaux : IUFM d'Aquitaine et Université de Bordeaux I.

- Schubauer Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp.227-251). Bruxelles : DeBoeck.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., Ligozat, F & Fluckiger, A. (2007) Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation - FPSE.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, 1, 39-83.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.M- Baudouin & J. Friedrich (Ed.) *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 20 (3), 263-304.
- 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.
- Simard, C. (1999). *L'annotation des textes des élèves*. Québec français, 115, 32-38.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J., Wirthner, M. (2013). *La littératie en Suisse romande – PISA 2009. Qu'en est-il des compétences des élèves romands de 11eH, neuf ans après la première enquête ?* Neuchâtel: IRDP.
- Surian, M. (2015). *Enseigner la production orale et écrite en classes d'accueil postobligatoires*. Thèse de Doctorat, Université de Genève.
- Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Paris : Editions Erès.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Thorsten, P. (2010). *Textformen als Lernformen*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf (21.10.2016).
- Tobola Couchepin, C. & Dolz, J. (2015). Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement de la production écrite d'un genre argumentatif à l'école primaire. In E. Lousada & J.-P. Bronckart.

- (Ed.), *Genres textuels/discursifs et enseignement des langues* (pp. 144-153). Recherches et applications, 58.
- Tobola Couchepin, C., Sanchez Abchi, V. & Dolz, J. (2016). Pratiques d'évaluation de la production écrite à l'école primaire : outils et régulations. In J. Dolz, L. Dumortier, E. Falardeau & P. Lefrançois (Eds.), *L'évaluation en didactique du français. Recherches en didactique du français*, 8, 63-84.
- Todorov, T. (1978). *Les genres du discours*. Paris : Seuil.
- Toulou, S. & Schneuwly, B. (2009). Des dispositifs au service de la représentation de la pensée. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 137-158). Rouen : presses universitaires de Rouen.
- Turco, G. (1985). Le château ou comment construire un texte de sable... *Repères*, 66, 19-24.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2ème édition. Bruxelles : De Boeck.
- Veslin, O. & Veslin, J. (2001). Evaluation formatrice et critères de réalisation. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 89-101). Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2005). *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : de Boeck.
- Vuillet, Y., Mabillard, J.-P., Tobola Couchepin, C. & Dolz, J. (2012). Dédoublé du genre et opérations de fictionnalisation : faire « comme si c'était vrai » ou les visages divers de l'altération didactique. *Education et Didactique*, 6(2), 87-100.
- Vuillet, Y., Gabathuler, C. (à paraître). L'apprentissage de lectures de textes littéraires compris entre obstacles épistémologiques et nœuds idéologiques. Actes du symposium : *Le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du primaire à l'université* (2015, octobre). Montréal.
- Vygotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L.S. (2005). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 91-112). Bruxelles : De Boeck.
- Wilkinson, L. C. & Silliman, E. R. (2001). Classroom language and literacy learning. *Reading Online*, 4 (7).
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail : observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Wolfs, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. In J. Grégoire (Ed.), *Evaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive* (pp. 175-186). Bruxelles : De Boeck.

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma d'une séquence didactique	54
Figure 2 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009, p. 33) .	61
Figure 3 : Enchâssement des régulations (adapté de Allal, 2007)	73
Figure 4 : Modèle d'analyse des pratiques de régulation située enseignant-élève(s)	78
Figure 5 : Gestes d'évaluation formative formelle et informelle.....	81
Figure 6 : Gestes de l'enseignant	85
Figure 7 : Les obstacles en lien avec le triangle didactique	95
Figure 8 : Les trois piliers interreliés de notre recherche	98
Figure 9 : Flou didactique de la fiche 38.....	148
Figure 10 : Les données et leur traitement	152
Figure 11 : Evolution des moyennes des élèves AD-SD (50 pts)	162
Figure 12 : Médianes de progression des élèves AD-SD (50 pts)	163
Figure 13 : Evolution des moyennes par classe (50 pts)	164
Figure 14 : Médianes de progression des cinq classes (50 pts).....	165
Figure 15 : Evolution des moyennes des élèves AD-SD (40 pts)	167
Figure 16 : Médianes de progression des élèves AD-SD (40 pts)	168
Figure 17 : Evolution des moyennes des cinq classes (40 pts)	169
Figure 18 : Evolution des moyennes des élèves AD-SD (situation de communication)	172
Figure 19 : Évolution des moyennes des cinq classes (situation de communication).....	173
Figure 20 : Médianes de progression des cinq classes (situation de communication).....	174
Figure 21 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (macro-planification)	179
Figure 22 : Médianes de progression des élèves AD-SD (macro-planification).....	180
Figure 23 : Évolution des moyennes des cinq classes (macro-planification)	180
Figure 24 : Médianes de progression des cinq classes (normes épistolaires)	181
Figure 25 : Progression des moyennes des élèves AD-SD (micro-planification)	185
Figure 26 : Médianes de progression des élèves AD-SD (micro-planification)	185
Figure 27 : Progression des moyennes des cinq classes (micro-planification)	186
Figure 28 : Médianes de progression des différentes classes (micro-planification)	187
Figure 29 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (nombre d'arguments)	188
Figure 30 : Évolution des moyennes des cinq classes (nombre d'arguments)	188
Figure 31: Evolution des moyennes selon les lettres sources utilisées (nombre d'arguments)	190

Figure 32 : Evolution des moyennes selon les lettres sources utilisées (nombre de conseils)	190
Figure 33 : Evolution des moyennes des élèves (textualisation)	193
Figure 34 : Médianes de progression des élèves AD-SD (textualisation).....	193
Figure 35 : Évolution des moyennes par classes (textualisation).....	194
Figure 36 : Médianes de progression des cinq classes (textualisation).....	195
Figure 37 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (organisateurs)	196
Figure 38 : Médianes de progression des élèves AD-SD (organisateurs).....	196
Figure 39 : Evolution des moyennes des cinq classes (organisateurs).....	197
Figure 40 : Médianes de progression des cinq classes (organisateurs)	197
Figure 41 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (organisateurs)	198
Figure 42 : Évolution des moyennes des cinq classes (dénombrement des MPCE).....	202
Figure 43 : Évolution des moyennes des élèves AD-SD (dimensions transversales).....	204
Figure 44 : Médianes de progressions des élèves AD-SD (dimensions transversales).....	204
Figure 45 : Évolution des moyennes pour les cinq classes (dimensions transversales).....	205
Figure 46 : Médianes de progression pour les cinq classes (dimensions transversales)	205
Figure 47 : Liens entre les gestes choisis par les enseignants	222
Figure 48 : Comparaison de déploiement de la séquence des cinq enseignants	233
Figure 49 : Comparaison successive des cinq enseignants (déploiement de la séquence).....	233
Figure 50 : Comparaison des supports proposés dans les cinq classes	258
Figure 51 : Comparaison successive des cinq enseignants (Supports)	258
Figure 52 : Comparaison de l'engagement des élèves effectué par les cinq enseignants	268
Figure 53 : Comparaison successive des cinq enseignants (engagement des élèves).....	268
Figure 54 : Les régulations interactives comme "mégageste" de l'enseignant.....	274
Figure 55 : Echelle des régulations interactives - implication des élèves	294
Figure 56 : Régulations de validation, renforcement et reformulation	298
Figure 57 : Comparaison des régulations explicatives rapportées aux obstacles.....	304
Figure 58 : Régulations par questionnaire.....	308
Figure 59 : Régulations sous forme de débat	314
Figure 60 : Régulations dysfonctionnelles	316
Figure 61 : Types de régulations interactives selon les dimensions de l'objet travaillées	322
Figure 62 : Usage des différentes régulations interactives dans les cinq classes	324
Figure 63 : Associations entre régulations et gains d'apprentissage pour les élèves sans difficultés.....	331

Figure 64 : Associations entre régulations et gains d'apprentissage pour les élèves avec difficultés.....	332
Figure 65 : Associations variable temps et gains d'apprentissage pour les élèves SD et AD	338
Figure 66 : Association implication des élèves et gains d'apprentissage	339
Figure 67 : Association outillage proposé et gains d'apprentissage	340
Figure 68 : Associations empêchements, obstacles didactiques et gains d'apprentissage	342
Figure 69 : Association entre occurrences d'obstacles épistémologiques et gains d'apprentissage.....	343
Figure 70 : Principes d'organisation mis en relation au service de l'apprentissage des élèves	398

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Modèle didactique du genre RCL	52
Tableau 2 : Inventaire des catégories conceptuelles de la régulation des apprentissages	73
Tableau 3 : Stratégies pour reconnaître et guider des dialogues évaluatifs – en science	80
Tableau 4 : Gradation des gestes de régulation selon l'implication de l'enseignant et de l'élève	83
Tableau 5 : Présentation des enseignants de l'échantillon	107
Tableau 6 : Questions de recherches et données recueillies	108
Tableau 7 : Nombre de séances filmées et temps consacré	109
Tableau 8 : Conventions de transcription utilisées	110
Tableau 9 : Les focalisations adoptées et les données recueillies	115
Tableau 10 : Première grille d'évaluation des textes	116
Tableau 11 : Grille d'évaluation des textes (50 points)	117
Tableau 12 : Critères d'analyse (entretiens, journaux de bord, macrostructures)	122
Tableau 13 : Tableau d'analyse des régulations en lien avec les activités et les obstacles et empêchements rencontrés (Annexe V, extrait)	124
Tableau 14 : Echelle des régulations	125
Tableau 15 : Analyse des lettres sources (LS) utilisées (PI-PF)	134
Tableau 16 : Analyse des RCL proposées dans les moyens d'enseignement	136
Tableau 17 : Procédures et obstacles liés aux lettres sources (LS)	138
Tableau 18 : Obstacles liés aux fiches 10 à 19	143
Tableau 19 : Les obstacles des fiches 22, 23, 24, 25	144
Tableau 20 : Obstacles liés à la fiche 26	146
Tableau 21 : Obstacles liés au travail de la conclusion	146
Tableau 22 : Obstacles liés avec les fiches 36 à 38	149
Tableau 23 : Capacités des élèves en PI	157
Tableau 24 : Capacités des élèves en PI (Situation de communication)	158
Tableau 25 : Moyennes des scores (dimensions transversales)	159
Tableau 26 : Sommes et moyennes des élèves AD-SD (50 pts)	161
Tableau 27 : Sommes, moyennes et écarts-types des cinq classes (50 pts)	163
Tableau 28 : Moyennes des rangs de progression entre les cinq classes (50 pts)	165
Tableau 29 : Sommes, moyennes, écarts-types des cinq classes (40 pts)	169

Tableau 30 : Rangs moyens des cinq classes (40 pts)	170
Tableau 31 : Médianes de progression des cinq classes (40 pts)	170
Tableau 32 : Moyennes et médianes de progression (situation de communication ; 9 pts) ...	172
Tableau 33 : Moyennes et médianes de progression (macro-planification).....	179
Tableau 34 : Progression PI-PF (nombre de parties du texte).....	182
Tableau 35 : Moyennes, médianes et rangs (textualisation)	192
Tableau 36 : Rangs des cinq classes (textualisation)	194
Tableau 37 : Moyennes et médianes de progression (organiseurs).....	196
Tableau 38 : Nombre de textes faisant usage des différents organisateurs en PI-PF	199
Tableau 39 : Statistiques de groupe pour les marques de prise en charge énonciative	200
Tableau 40 : Moyennes par classes (MPCE).....	202
Tableau 41 : Moyennes et médianes des élèves AD-SD (dimensions transversales)	203
Tableau 42 : Synthèse des principaux résultats.....	207
Tableau 43 : Déroulement des séquences	226
Tableau 44 : Similitudes et différences des cinq enseignants au niveau du déploiement de la séquence	227
Tableau 45 : Nombre de controverses simultanées et son implication sur le travail	230
Tableau 46 : Extraits de consignes pour la PI	235
Tableau 47 : Sources et auteurs des grilles finales	243
Tableau 48 : Dimensions du genre de texte retenues dans les grilles d'évaluation et leur pondération.....	244
Tableau 49 : Supports proposés et dimensions travaillées	257
Tableau 50 : Engagement des élèves dans l'évaluation des productions.....	261
Tableau 51 : Dimensions et activités retenues et obstacles rencontrés dans les cinq classes	278
Tableau 52 : Comparaisons entre classes, OE et OD dénombrement but et rapporté au temps	279
Tableau 53 : Obstacles liés à la situation de communication.....	281
Tableau 54 : Obstacles liés à l'argumentation	283
Tableau 55 : Obstacles liés à l'usage des organisateurs	284
Tableau 56 : Obstacles liés aux dimensions transversales	285
Tableau 57 : Occurrences des obstacles épistémologiques rapportés au temps.....	286
Tableau 58 : Occurrences des obstacles didactiques rapportés au temps	287
Tableau 59 : Empêchements dans les cinq classes.....	288

Tableau 60 : Empêchements liés aux moyens.....	289
Tableau 61 : Empêchements liés à l'enseignant	291
Tableau 62 : Problématisations rapportées au temps	317
Tableau 63 : Corrélations entre les types de régulations et les performances.....	334
Tableau 64 : Corrélations entre les autres variables et les performances selon le positionnement face à la difficulté	345
Tableau 65 : Résultats des régressions linéaires pour les autres variables prédictives des gains d'apprentissage selon le positionnement face à la difficulté	347
Tableau 66 : L'évaluation des enseignants dans le déploiement de la séquence.....	400

ANNEXES

- Annexe I Questionnaire suite aux PI
- Annexe II Canevas d’entretiens
- Annexe III Canevas du journal de bord
- Annexe IV Synopsis de séquence (extrait)
- Annexe V Synopsis obstacles-empêchements-régulations (extrait)
- Annexes VI Macrostructures
 VI A Gaspard
 VI B Nicolas
 VI C Hadrien
 VI D Quentin
 VI E Jean
- Annexes VII Grilles d’évaluation
 VII A Gaspard
 VII B Nicolas
 VII C Hadrien
 VII D Quentin
 VII E Jean
- Annexes VIII Aide-mémoire
 VIII B Nicolas
 VIII C Hadrien
 VIII D Quentin
 VIII E Jean
- Annexes IX Liste de vérification (autre que la grille d’évaluation)
 IX E Jean

Annexe 1

Questions aux cinq enseignants volontaires

Merci de répondre à ces questions une fois que vos élèves auront écrit la première production :

Questions	Commentaires
Comment évaluez-vous les productions initiales de vos élèves ?	
Quels sont les problèmes d'écriture rencontrés par l'ensemble de la classe durant la production initiale ?	
Quels sont les problèmes d'écriture rencontrés par les trois élèves en difficulté durant la production initiale ? (classez, si possible, ces difficultés dans leur ordre d'importance)	
Quels éléments de ce texte allez-vous travailler en classe ? (classez, si possible, ces éléments dans leur ordre d'importance)	
Pensez-vous différencier votre enseignement avec les élèves en difficulté ? Si oui, comment ?	

Vous pouvez joindre ce document dans votre journal de bord.

Merci beaucoup.

Annexe II

Entretien post-séquence avec les enseignants

Préalable:

Cet entretien va durer au maximum une heure.

*L'objectif est de recueillir des informations par rapport à la production des élèves lors de l'épreuve de fin d'année. **Aucun jugement ne sera fait par rapport à vos questions. De plus, tous les noms seront effacés afin de garantir votre anonymat.***

Nous voulons, à travers cette recherche, repérer les difficultés des élèves afin de pouvoir mieux adapter les séquences didactiques.

Durant l'entretien, je vais prendre des notes puis je vous les présenterai afin que vous puissiez me dire si elles correspondent à vos idées ou non. Je vais tout de même enregistrer notre discussion, afin d'être certain-e de ne perdre aucune information.

Plusieurs points vont être abordés. Tout d'abord, les activités que vous avez menées durant ce dernier mois ainsi que leur évaluation. Nous parlerons également des élèves en difficulté et, pour finir, la notion de genre de texte et de séquence seront discutées.

I. Activités en lien avec la production écrite

1. Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport au journal de bord ?

2. Combien de textes faites-vous écrire pendant le déroulement de la séquence ?

3. En parallèle, quelles autres activités de production écrite avez-vous menées avec vos élèves durant la réalisation de la séquence ?
(Phraséologie, stylistique, structuration de phrases, parties de textes, paragraphes, gammes, commentaires écrits d'images...)

- **Comment avez-vous mené concrètement ces activités avec votre classe ?** *(donner des documents, des photocopies)*
- **Quelles sont les activités qui ont pu aider vos élèves dans le cadre de la production de « la réponse au courrier des lecteurs » ?**
 - **En quoi vont-elles les aider ?**

4. Quels sont les genres de texte que vous allez aborder durant cette fin d'année scolaire ?

- **Comment évaluez-vous en général les textes que vous avez fait écrire à vos élèves ?**

5. Durant les révisions du mois de mai prochain, pensez-vous reprendre les textes travaillés ?

- **Si oui, comment ?**

II. Evaluation (production initiale / finale)

(Comment avez-vous évalué... ?) Quels sont les moyens que vous avez utilisés pour évaluer la première et la dernière production des élèves ?

Comment avez-vous construit les moyens (la grille) d'évaluation ? Avec quels critères ?

Les élèves ont-ils eu connaissance de ces critères ? A quel moment et de quelle façon ?

Les élèves ont-ils ces moyens (la grille) à disposition ? A partir de quand ?

Quelle est l'implication des élèves dans la construction de ces moyens (de la grille) ?

Avez-vous évalué la première production ? Qu'avez-vous fait de cette évaluation ?

Quel est votre bilan sur l'évolution des apprentissages de :

- **l'ensemble de la classe ?**
- **des trois élèves en difficulté ?**

Comment prenez-vous en considération le résultat de cette évaluation ? Qu'allez-vous en faire ?

III. Caractéristiques des élèves

Tout d'abord, comment avez-vous déterminé les trois élèves faibles dont nous allons parler ?

	Elève 1	Elève 2	Elève 3
<p>1. Pouvez-vous nous dire quelques mots sur le profil scolaire de cet élève (informations les plus pertinentes) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Comment le voyez-vous du point de vue intellectuel ?</u> <ul style="list-style-type: none"> - types de difficultés dans le domaine du français ; - dans les autres domaines. - capacités dans le domaine du français ; - dans les autres domaines. - <u>Comment le voyez-vous du point de vue affectif ?</u> <ul style="list-style-type: none"> - contexte social au sein de la classe, avec les élèves et l'enseignant ; - contexte familial. - Pensez-vous qu'il pourrait y avoir un lien entre le contexte familial, sa vie relationnelle et ses capacités scolaires en français et dans les autres branches ? (lequel ?) - Quel est son degré d'autonomie face aux tâches ? - Quelle est sa qualité d'attention ? - Comment se passent ses travaux à domicile ? - Comment ressentez-vous cet élève ? Quelle est la relation que vous avez avec lui ? 			

	Elève 1	Elève 2	Elève 3
2. Au niveau de la langue : <ul style="list-style-type: none"> - Comment s'exprime-il à l'oral ? Donnez-nous un exemple concret : - Comment comprend-il l'écrit ? Donnez-nous un exemple concret : - Comment s'exprime-il à l'écrit ? Donnez-nous un exemple concret : - Quels obstacles a-t-il rencontrés durant l'année: <ul style="list-style-type: none"> ○ en lecture ? ○ en expression orale ? ○ en production écrite ? 			
3. Quelles attitudes cet élève adopte-t-il durant la production écrite? <ul style="list-style-type: none"> - Sollicitations / absence de sollicitation? - Avez-vous prévu quelque chose de particulier pour lui venir en aide (dispositif, le quel...) ? 			

	Elève 1	Elève 2	Elève 3
4. Quels obstacles a-t-il rencontrés durant la production de ce texte ? <ul style="list-style-type: none"> - Au niveau du départ de la séquence (mise en situation) - Au niveau de la production initiale - Au niveau de la planification du texte - Au niveau des modules - Au niveau de la production finale 			
5. Avez-vous prévu quelque chose de particulier pour lui permettre de franchir les obstacles rencontrés ? <ul style="list-style-type: none"> - Dispositifs prévus pour lui venir en aide 			
6. Cet élève est-il au bénéfice d'une mesure de soutien ? Si oui, laquelle ?			

IV. Notion de genre de texte

J'aimerais finir avec des questions en lien avec la présentation aux parents ainsi que des questions sur les séquences didactiques.

- Vous avez travaillé le genre textuel « réponse au courrier des lecteurs ». Si vous deviez présenter aux parents ce genre textuel (réponse au courrier des lecteurs) et leur parler du travail réalisé, comment leur expliqueriez-vous le travail réalisé ?
- Si vous deviez expliquer ce qu'est un genre textuel et comment on le travaille en classe, que diriez-vous ?
- Par rapport aux séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit, avez-vous des remarques ou des suggestions ?

Annexe III

Journal de bord

Chère collègue, cher collègue,

Voici le journal de bord qui vous accompagnera durant tout le travail que vous allez réaliser avec vos élèves autour de « la réponse au courrier des lecteurs ».

Toutes les informations que vous noterez dans ce journal ainsi que les documents que vous y annexerez sont précieux dans le cadre de notre recherche.

Votre journal de bord comprend les documents suivants :

- fiche de préambule (à compléter une seule fois) : elle assemble les informations vous concernant ;
- fiches pour chaque cours : elles nous permettent d'avoir toutes les informations sur la préparation du cours, son déroulement, les difficultés rencontrées par les élèves et l'évaluation.

De plus, merci d'insérer pour **chaque cours** :

- un exemple des documents utilisés (par exemple : exercices construits par l'enseignant, traces des activités des élèves) ;
- les documents non corrigés produits par les trois élèves de votre classe qui rencontrent, en général, le plus de difficultés au niveau de l'expression écrite et les trois élèves sans difficulté au niveau de l'expression écrite (en indiquant à chaque fois leur nom).

Pour finir, merci de photocopier, en fin de travail sur « la réponse au courrier des lecteurs », la production finale de tous les élèves de la classe.

Il va de soi que nous restons en tout temps à votre disposition pour toutes vos questions.

Merci beaucoup pour votre collaboration.

Journal de bord

Préambule

Nombre d'années d'expérience professionnelle
Nombre d'années d'enseignement dans le degré (6H)
Pourcentage de travail
Lieu d'enseignement
Effectif de la classe
Degrés d'enseignement (simple ou multiple)
Lectures personnelles (en lien avec l'expression écrite ou la réponse au courrier des lecteurs)
Formation continue suivie (en lien avec l'expression écrite ou le texte argumentatif)

Cours N. _____

Date :**Temps consacré :****Préparation du cours**

Documents consultés :

.....

Remarques éventuelles sur le travail de planification que vous avez dû réaliser :

.....

.....

.....

Bref récit du déroulement du cours avec la composition du cours

- Résumez chronologiquement les activités réalisées successivement (également les activités orales).
- Indiquez les consignes données.
- Cochez la forme d'organisation du travail en classe (explication de l'enseignant pour toute la classe ; dialogue (questions-réponses) avec la classe ; travail en sous-groupe ; travail en duo ; travail individuel).
- Indiquez-nous les éventuels événements remarquables dans les interactions en classe pour faire avancer l'enseignement.

Activités réalisées	Consignes	Organisation du travail en classe	Événements remarquables dans les interactions en classe
		<input type="checkbox"/> explication de l'enseignant pour toute la classe ; <input type="checkbox"/> dialogue (questions-réponses) avec la classe ; <input type="checkbox"/> travail en sous-groupe ; <input type="checkbox"/> travail en duo ; <input type="checkbox"/> travail individuel.	
		<input type="checkbox"/> explication de l'enseignant pour toute la classe ; <input type="checkbox"/> dialogue (questions-réponses) avec la classe ; <input type="checkbox"/> travail en sous-groupe ; <input type="checkbox"/> travail en duo ; <input type="checkbox"/> travail individuel.	
		<input type="checkbox"/> explication de l'enseignant pour toute la classe ; <input type="checkbox"/> dialogue (questions-réponses) avec la classe ; <input type="checkbox"/> travail en sous-groupe ; <input type="checkbox"/> travail en duo ; <input type="checkbox"/> travail individuel.	
		<input type="checkbox"/> explication de l'enseignant pour toute la classe ; <input type="checkbox"/> dialogue (questions-réponses) avec la classe ; <input type="checkbox"/> travail en sous-groupe ; <input type="checkbox"/> travail en duo ; <input type="checkbox"/> travail individuel.	
		<input type="checkbox"/> explication de l'enseignant pour toute la classe ; <input type="checkbox"/> dialogue (questions-réponses) avec la classe ; <input type="checkbox"/> travail en sous-groupe ; <input type="checkbox"/> travail en duo ; <input type="checkbox"/> travail individuel.	

Activités éventuelles données aux élèves entre deux cours (tâches en classe ou à domicile)

.....

Difficultés des élèves

Notez la principale difficulté collective rencontrée durant le cours.

Difficulté détectée :	
Vos hypothèses sur l'(les) obstacle(s) rencontré(s) par les élèves :	Intervention(s) proposée(s) et moyen(s) utilisé(s) :

Notez (au maximum) les deux principales difficultés individuelles rencontrées durant le cours.

Difficulté détectée :	
Vos hypothèses sur l'(les) obstacle(s) rencontré(s) par les élèves en difficulté (nom(s) de(s) l'élève(s)) :	Intervention(s) proposée(s) et moyen(s) utilisé(s) :

Difficulté détectée :	
Vos hypothèses sur l'(les) obstacle(s) rencontré(s) par les élèves en difficulté (nom(s) de(s) l'élève(s)) :	Intervention(s) proposée(s) et moyen(s) utilisé(s) :

Evaluation de l'activité d'apprentissage des élèves

Dans ce cours, qu'est-ce qui vous a permis d'observer l'évolution de l'apprentissage des élèves ?

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

Ces observations ont-elles eu une incidence sur votre cours ? Laquelle ?

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

Ces observations auront-elles une incidence sur la suite ? Laquelle ?

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

Indiquez le temps (en minutes) que vous avez passé pour remplir le journal de bord :

.....

MERCI !

Annexe IV

Synopsis_ Séquence d'enseignement_ HADRIEN	
Enseignante : Hadrien	Valais.
Classe : 6H	Rédacteur du synopsis : VSA

Périodes

Données	20.01.09	27.01.09	10.2.09	Date non précisée	10.03.09		
Enregistrées	20.01.09	27.01.09	10.2.09	Date non précisée	10.03.09		
Transcrites	20.01.09	27.01.09	10.2.09	Date non précisée	10.03.09		
Reconstituées	-	-	-	-	-	-	-

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
	Cours 20.01.2009 ²⁶			
0. transition				
1.				Production initiale d'un texte du genre « réponse au courrier du lecteur »
1.1.				Préparation pour la production initiale du genre RCL
1.1.1	L 1- L176	QR	S'exprimer en Français 3 ^e /4 ^e Séquence 4 : La réponse au courrier de lecteur.	<p>➤ Lire une lettre de demande d'opinion (portant sur les horaires pour regarder la TV) pour mettre les éls en situation pour la future production initiale</p> <p>E demande à une él. de rappeler l'activité prévue pour la journée (apparemment déjà annoncée avant) : écrire une réponse pour une lettre de courrier des lecteurs. Il leur dit qu'ils auront la possibilité d'utiliser le dictionnaire et une grille comme aide pour la production. Els distribuent les</p>

²⁶ Lorsqu'il n'y a pas des repères temporels dans la transcription. Nous avons pris en considération le numéro de ligne.

			Fiche12	feuilles. Dans l'attente, l'E demande aux éls ce qu'ils ont fait pendant les vacances de Noel. C'est une préparation pour mettre les éls en situation. Il pose finalement une question concrète qui concerne la lettre source (TV) : il leur demande s'ils ont pu regarder la TV pendant les vacances. Finalement, l'E lit la lettre source : un enfant, Isabelle, se plaint de ne pas pouvoir regarder la télé après 9 h. et il demande un conseil. L'E pose des questions aux éls pour les aider à mieux comprendre la lettre. Oralement, les éls proposent des solutions. L'E demande aux éls où on peut trouver cette lettre. Les éls proposent des possibilités. L'E explique que le texte vient d'une section d'une revue pour enfants.
1.1.2	L176- L 316	QR	Fiche 4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lire et discuter des réponses données par autres éls au courrier de lecteur, à propos des horaires pour regarder la TV. <p>E propose de lire les réponses écrites par d'autres enfants (lettres réponses modèles). Les éls lisent à haute voix les réponses aux courriers de lecteurs et ils donnent leur avis par rapport à ces lettres. Ils racontent aussi des expériences personnelles.</p>
1.1.3	L316- L 365	G	Fiche 8	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier les composantes de la situation de communication, à partir de plusieurs lettres de demande, au travers d'un questionnaire <p>E propose une activité pour mieux comprendre le contenu des textes : les éls doivent faire deux exercices à partir des lettres. Le premier, consiste à dire à quelle lettre correspond chaque affirmation d'une liste. Le deuxième, c'est une liste des affirmations que les éls doivent classer comme "vrai" ou "faux", d'après les lettres. Les éls se mettent au travail par groupe.</p>
1.1.4	L365- L553	C	Fiche 8	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mettre en commun les réponses au questionnaire sur la situation communicative de plusieurs textes <p>E commence la correction et il procède par une mise en commun. Les éls lisent les affirmations à haute voix et ils disent qui est « l'énonciateur ». L'E modère la participation. L'E demande quel est le point commun de toutes les lettres (il veut faire émerger le concept d'argument). Les éls disent que toutes les lettres donnent des points de vue, des explications. L'E continue la correction de la deuxième partie de l'exercice (vrai ou faux) avec la même procédure. Après la correction, l'E demande encore comment appeler tout ce que les auteurs des lettres proposent à Isabelle. Finalement, le mot argument émerge (L 550). L'E l'écrit au tableau noir.</p>
1.2				Production initiale d'une lettre réponse au courrier des lecteurs
1.2.1	L 553-L 623	I	Lettre Thème : Les devoirs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Écrire une réponse à propos d'une lettre demandant une opinion sur les devoirs (production initiale) <p>L'E présente la mise en situation de la PI. L'E lit la lettre de Fabien, qui pense que les devoirs sont un problème et qu'ils ne sont pas nécessaires. L'E donne la consigne : écrire une réponse à Fabien. Il distribue les feuilles et répond aux questions des éls pour donner des précisions. Les éls se mettent au travail. Au fur et à mesure que les éls finissent, l'E leur demande de contrôler la ponctuation et l'orthographe.</p>

Annexe IV – Synopsis pour chaque séquence - extrait

1.2.2	L623-L848	C	Productions initiales des élèves	<p>➤ Lire trois productions initiales et analyser la notion d'argument et les arguments mobilisés.</p> <p>E propose de mettre en commun quelques productions initiales. Un él (Gabriel) lit son texte à haute voix. Les éls réagissent et ils font des remarques sur le texte. Ils discutent si la lettre répond vraiment ou pas à la lettre source, si la lettre donne des conseils ou des arguments. Un él cherche le mot « argument » dans le dictionnaire et les éls analysent la P.I. à l'aune de la définition du dictionnaire. Deux autres éls (Ale et Aly) lisent leur PI aussi et la classe fait des commentaires. L'E demande s'il y a des arguments dans les textes lus. Finalement, l'E annonce la suite du travail : apprendre à écrire une lettre de réponse au courrier des lecteurs. Après tout le processus d'apprentissage, les éls vont reprendre et récrire leur PI.</p>
-------	-----------	---	----------------------------------	--

Annexe V

GASPARD	<i>COURS 3 (fiches 11, 13, 15,17) et 4 (fiches 19, 21):</i>	<i>Objet : Sit de comm.</i>				
ACTIVITÉS (selon la macrostructure de la séquence en gris et selon la reformulation d'enseignant dans le verbatim en <i>italique</i>)	EMPECHEMENTS	OBSTACLES	PROBLEMATISATION	RÉGULATIONS	Niveau de régulation	
1.2.5. Lire des lettres modèles de RCL (171-208)	EEM : en parlant de la séquence, il s'agit de « proposer des solutions, proposer notre point de vue, nos idées (31-36)					
1.2.6. Répondre à des questions portant sur la situation de communication des lettres RCL lues (209-340)	EEO : deux séries de fiches en parallèle (selon le choix de la PI) (215) EEC : Ne lit pas les consignes, laisse les éls se débrouiller et avancer à leur rythme					
	EEC – pas d'accompagnement lors de la lecture de la consigne	OD Aurélia (él AD) pose la question des mots qu'elle doit écrire (256)		E lui dit « tu fais le mieux que tu peux » puis reformule la consigne avec un « si » et en ajoutant « faudra voir »	0	

	EMC	OD Anne relève une contradiction de la fiche : on dit que c'est écrit par des adultes mais il y a « ...ton meilleur copain » dans la signature (266)		E pose une question à l'élève et explique : certainement enfant de ton âge (va créer plus tard un EEM car sera rediscuté dans la correction)	3	
	EEM – R 272					
		OE Rom ne comprend pas la signification de destinataire « ça veut dire quoi destinataire » (283)		E demande invalide la lecture de l'él. qui a prononcé : « destinataire »	1	3
				Él lit « destinataire » E invalide et demande de lire comme il faut	1	
				Él lit « destinataire » E valide	1	
			« destinataire, qu'est-ce ? » Problématise mais que pour les 2-3 éls qui se trouvent autour de sa table à ce moment	E reformule la réponse d'un él	2	
				Après la bonne réponse fournie par un él., l'E. institutionnalise pour ce petit groupe « c'est la personne qui reçoit la lettre » relayée par des pairs = 3		
		OE El qui bloque sur la demande « texte écrit par deux auteurs » (308)		E répond « il y a sûrement un texte écrit par 2 »	0	

Annexes VI A - Gaspard

Macrostructure de la séquence

« Réponse au courrier des lecteurs » (RCL)

1. Introduction aux caractéristiques propres au genre « Lettre au Courrier des Lecteurs » et « Réponse au Courrier des Lecteurs » : situation de communication et controverse.
 - 1.1. Identification des composantes de la situation de communication et de la controverse d'une lettre au courrier des lecteurs
 - 1.1.1. Réfléchir sur les enjeux sous-jacents d'une LCL et introduire une première définition du genre
 - 1.2. Lecture des lettres RCL et identification des composantes de la situation de communication et de la controverse.
 - 1.2.1. Lire et identifier des lettres de RCL ; lettre de Jacques (bagarre avec sa sœur) et d'Isabelle (horaires TV) pour identifier les enjeux et choisir un des deux thèmes pour répondre.
 - 1.2.2. Identifier les composantes de la situation de communication à partir de plusieurs lettres RCL à l'aide d'un questionnaire.
2. Rédaction de la production initiale
 - 2.1.1. Ecrire une lettre RCL sur la base d'une LCL (production initiale)
 - 2.1.2. Lire à haute voix quelques productions initiales et les commenter
 - 1.2.5. Lire des lettres modèles de RCL
 - 1.2.6. Répondre à des questions portant sur la situation de communication des lettres RCL lues
 - 1.2.7. Mettre en commun les réponses portant sur la situation de communication des lettres RCL en sous-groupes (groupe « sœur »/ groupe « TV »)
3. Identification, classement et production des arguments
 - 3.1. Définition de l'argument
 - 3.1.1. Faire émerger la notion d'argument
 - 3.1.2. Identifier l'auteur des énoncés des RCL
 - 3.2. Identification et production d'arguments pour ou contre pour les sujets concernés : « bagarre avec la sœur » ou « limites horaires pour la TV »
 - 3.2.1. Identifier des arguments « pour » ou « contre » dans les lettres lues pour les sujets sélectionnés (bagarre sœur/horaires TV)
 - 3.2.2. Produire des arguments « pour » ou « contre » pour les sujets sélectionnés (bagarre sœur / horaires TV)
 - 3.2.3. Mettre en commun les arguments trouvés
 - 3.2.4. Classer les arguments « pour » ou « contre » à propos du Mc Do
 - 3.2.5. Mettre en commun le classement des arguments « pour » ou « contre » (à propos du Mc DO) en excluant les énoncés qui ne sont pas des arguments.
 - 3.2.6. Faire une révision de la notion d'argument travaillé en classe
4. La conclusion de la Réponse au Courrier des Lecteurs
 - 4.1. Identification des conclusions pertinentes et des organisateurs textuels conclusifs
 - 4.1.1. Faire émerger la notion de conclusion
 - 4.1.2. Choisir la conclusion cohérente pour la RCL « pour » le Mc Do parmi trois conclusions alternatives dont deux incohérentes
 - 4.1.3. Mise en commun du choix proposé par les élèves
 - 4.1.4. Choisir les conclusions acceptables pour la RCL « pour » le McDo dans une liste en fonction de la présence ou non d'organiseurs textuels conclusifs
 - 4.1.5. Mise en commun des conclusions acceptables en fonction des organisateurs conclusifs pour la RCL « pour » le Mc Do
5. Hiérarchisation des arguments d'après leur importance
 - 5.1.1. Classer des arguments d'après leur importance
 - 5.1.2. Mise en commun du classement des arguments d'après leur importance et d'après les mots de liaison

6. Révision de la production initiale et rédaction de la production finale

6.1. Présentation des critères pour la révision des textes

6.1.1. Présenter et expliquer les critères de la grille de révision

6.1.2. Rappeler les notions travaillées dans la séquence et les critères de la grille de correction

6.2. Réécriture de la production initiale d'après la grille de correction

Ecrire un brouillon de la PF en tenant compte de la grille de correction et de la PI

Annexe VI B - Nicolas

Macrostructure de la séquence

« Réponse au courrier des lecteurs » (RCL)

1. Travail sur les représentations des élèves autour du genre « Réponse au courrier des lecteurs » (contexte de production et caractéristiques)
 - 1.1. Identification des composantes de la situation de communication et de la controverse d'une lettre au courrier des lecteurs
 - 1.1.1. Enoncer des arguments personnels en lien avec une situation proche de la réalité
 - 1.1.2. Définir le courrier des lecteurs et produire des arguments à la demande de Jean
 - 1.1.3. Identifier le contexte de production, les caractéristiques d'une lettre et d'une réponse au courrier des lecteurs
 - 1.1.4. Identifier les caractéristiques d'une réponse au courrier des lecteurs
 - 1.1.5. Repérer les arguments extraits des réponses au courrier des lecteurs et les discuter
2. Rédaction de la production initiale
 - 2.1.1. Produire une réponse au courrier des lecteurs
3. Identification des principaux éléments d'une réponse au courrier des lecteurs : but, énonciateur, destinataire et sujet de la controverse
 - 3.1.1. Identifier certains éléments dans les réponses au courrier des lecteurs : but, énonciateur, destinataire et sujet de la controverse.
 - 3.1.2. Identifier les buts de l'énonciation d'un texte
4. Construction de la notion d'argument
 - 4.1. Définition de l'argument
 - 4.1.1. Définir ce qu'est un argument
 - 4.2. Identification et production d'arguments pour ou contre
 - 4.2.1. Sélectionner dans une lettre trois arguments favorables et inventer trois arguments défavorables à la thèse « c'est bien d'aller à l'école en vélo »
 - 4.2.2. Faire la distinction entre des arguments pour, des arguments contre et des non-arguments
 - 4.2.3. Rédiger des constats concernant les notions d'auteur et d'argument en fonction du travail déjà effectué sur le genre de texte « réponse au courrier des lecteurs »
5. Identification de la conclusion adaptée à une réponse au courrier des lecteurs et de ses caractéristiques
 - 5.1. Choix d'une conclusion
 - 5.1.1. Choisir une conclusion en rapport avec le contenu d'une lettre argumentative
 - 5.2. Repérage de l'organisateur qui introduit une phrase conclusive
 - 5.2.1. Repérer l'organisateur qui introduit une phrase conclusive
 - 5.2.2. Rédiger un constat sur la phrase conclusive dans l'aide-mémoire
 - 5.3. Rédaction partielle d'une conclusion
 - 5.3.1. Compléter une lettre au courrier des lecteurs avec une conclusion et souligner l'organisateur qui l'introduit
6. Modes de prise en charge énonciative d'un argument
 - 6.1. Repérage des modes de prise en charge énonciative
 - 6.1.1. Repérer dans plusieurs lettres les unités linguistiques servant à marquer clairement un accord ou un désaccord avec la position du destinataire
 - 6.1.2. Repérer l'intensité plus ou moins marquée d'une prise de position
 - 6.1.3. Compléter l'aide-mémoire en ce qui concerne des unités linguistiques pour marquer son accord ou son désaccord
 - 6.2. Production d'arguments précédés d'une expression de prise en charge énonciative
 - 6.2.1. Ecrire une phrase pour marquer son désaccord avec une opinion

- 6.3. Repérage d'expressions de prise en charge énonciative pour donner une opinion
 - 6.3.1. Lire une lettre au courrier des lecteurs
 - 6.3.2. Repérer les marques qui permettent de reconnaître l'opinion de l'auteur
- 6.4. Production des textes oraux pour donner et justifier son opinion en utilisant des expressions de prise en charge énonciative
 - 6.4.1. Donner sa propre opinion sur un sujet à l'oral
 - 6.4.2. Compléter l'aide-mémoire en ce qui concerne les expressions de prise en charge dans un texte
- 6.5. Production de textes écrits pour donner son opinion sur un sujet avec des expressions de prise en charge énonciative
 - 6.5.1. Ecrire des textes pour donner sa propre opinion sur un sujet en utilisant des expressions de prise en charge
- 7. Hiérarchisation des arguments dans un texte
 - 7.1. Identification d'argument selon leur ordre d'importance
 - 7.1.1. Hiérarchiser les arguments selon leur ordre d'importance
 - 7.2. Identification et usage d'organiseurs pour introduire des arguments selon leur ordre d'importance
 - 7.2.1. Identifier des organisateurs introduisant des arguments dans des réponses au courrier des lecteurs et les classer selon leur importance
 - 7.2.2. Choisir un organisateur en fonction de l'importance d'un argument
 - 7.2.3. Compléter un texte en organisant les arguments de deux manières différentes
- 8. Création d'une grille de contrôle et amélioration d'une réponse au courrier des lecteurs à partir de cette grille
 - 8.1.1. Créer une grille de contrôle pour une réponse au courrier des lecteurs incomplète et la modifier en conséquence
- 9. Production finale d'une réponse au courrier des lecteurs

Annexe VI – Hadrien

Macrostructure de la séquence

« Réponse au courrier des lecteurs » (RCL)

1. Production initiale d'un texte du genre « lettre de réponse au courrier des lecteurs »
 - 1.1. Préparation pour la production initiale du genre RCL
 - 1.1.1. Lire une lettre de demande d'opinion (portant sur les horaires pour regarder la TV) afin de mettre les éls en situation pour la future production initiale
 - 1.1.2. Lire et discuter des réponses données par autres éls au courrier de lecteur, à propos des horaires pour regarder la TV
 - 1.1.3. Identifier les composantes de la situation de communication, à partir de plusieurs lettres de demande, à travers d'un questionnaire
 - 1.1.4. Mettre en commun les réponses au questionnaire sur la situation communicative de plusieurs textes
 - 1.2. Production initiale d'une lettre réponse au courrier des lecteurs
 - 1.2.1. Écrire une réponse à propos d'une lettre demandant une opinion sur les devoirs (production initiale)
 - 1.2.2. Lire trois productions initiales et analyser la notion d'argument et les arguments mobilisés.
2. Lecture de lettre pour reconstruire la situation de communication, identifier les arguments et reconnaître les principales composantes de la lettre
 - 2.1. Identification de la situation de communication
 - 2.1.1. Lire et comprendre le contenu thématique des quatre lettres RCL sur les horaires pour regarder la TV.
 - 2.1.2. Lire les RCL (horaires pour regarder la TV) pour reconstruire la situation de communication, en entourant les affirmations correctes.
 - 2.1.3. Mettre en commun sur la reconstruction de la situation communicative des lettres RCL (à propos des horaires pour regarder la TV).
 - 2.1.4. Faire correspondre une liste d'énoncés avec les lettres sources de la fiches13, afin d'identifier l'énonciateur.
 - 2.1.5. Mettre en commun les hypothèses sur les auteurs des énoncés.
 - 2.2. Identification des arguments
 - 2.2.1. Identifier des arguments dans les RCL sur la TV.
 - 2.3. Récapitulatif des composantes de la lettre
 - 2.3.1. Faire une synthèse de l'enseignant sur les principales composantes de la lettre (date, lieu, prise de position, arguments, signature)
3. Identification et hiérarchisation des arguments
 - 3.1. Identification des arguments « pour » ou « contre »
 - 3.1.1. Classer les arguments « pour » ou « contre » à propos du McDonald's
 - 3.1.2. Mettre en commun le classement des arguments « pour » ou « contre » (Mc Do) en excluant les énoncés qui ne sont pas des arguments
 - 3.1.3. Redéfinir le concept d'argument à partir des activités précédentes (thème Mc Do)
 - 3.1.4. Inventer de nouveaux arguments « pour » et « contre » à propos du thème « devoirs »
 - 3.1.5. Mise en commun sur la pertinence et le développement des arguments inventés par les éls à propos du thème « devoirs »
4. Prise de position de l'auteur dans une RCL
 - 4.1. Identification de la prise de position de l'auteur d'une RCL
 - 4.1.1. Reconnaître les mots qui montrent l'accord ou le désaccord de l'auteur dans quelques lettres lues à haute voix, à propos du thème « colonie de vacances ».
 - 4.1.2. Distinguer les marques d'accord ou de désaccord entre l'auteur de la demande et l'auteur de la réponse comme prises de position fortes ou faibles (controverse du McDo)
 - 4.1.3. Distinguer des phrases qui marquent un désaccord léger, moyen ou fort entre l'auteur de la demande et l'auteur de la réponse.
 - 4.1.4. Mettre en commun le classement des phrases d'accord ou de désaccord entre l'auteur de la demande et l'auteur de la réponse.
 - 4.1.5. Faire un récapitulatif à propos de la notion d'accord ou de désaccord.
 - 4.1.6. Reconnaître les marques linguistiques pour montrer la propre opinion.

5. Entraînement oral et écrit à la production de textes argumentatifs

5.1. Prise de position et justification

5.1.1. Prendre des positions par rapport à un thème (sélection d'un restaurant) et justifier le choix oralement.

3.2. Hiérarchisation d'arguments d'après leur importance

3.2.1. Classer des arguments « pour » le Mc Do, d'après leur importance

3.2.2. Lire les textes produits avec les arguments de l'activité précédente (McDo)

3.2.3. Corriger l'exercice de classement d'argument pour le McDo.

6. Cohésion des arguments

6.1. Repérage d'expressions qui lient les arguments entre eux

6.1.1. Identifier les arguments d'une lettre et les mots qui les introduisent

6.1.2. Classer les mots qui introduisent les arguments, d'après l'importance donnée à l'argument

7. La conclusion de la lettre RCL

7.1. Identification des conclusions

7.1.1. Reconnaître la conclusion qui corresponde à une lettre (à propos du McDo)

7.1.2. Identifier les conclusions potentiellement acceptables pour une lettre

7.1.3. Mettre en commun la pertinence des conclusions sélectionnées

7.1.4. Repérer les mots qui introduisent la conclusion

8. Pratique pour la révision

8.1. Emploi de la grille de révision (composantes, arguments, opinion, conclusion, aspects transversaux)

8.1.1. Réviser une lettre modèle avec les critères d'une grille d'évaluation

8.1.2. Mettre en commun l'emploi de la grille

9. Production finale

9.1. Ecriture d'une nouvelle lettre RCL

9.1.1. Ecrire la production finale

MACROSTRUCTURE

1. Présentation de la thématique de la séquence : le texte argumentatif

1.1. Construction du concept d'argument

- 1.1.1. Faire émerger une première définition d'argument
- 1.1.2. Proposer des arguments pour répondre à une lettre qui suppose un problème pour les élèves
- 1.1.3. Distinguer les arguments des opinions personnelles et les classer comme des arguments pour et contre
- 1.1.4. Proposer des arguments contraires à la position personnelle
- 1.1.5. Proposer des arguments « pour » et « contre » pour une autre situation
- 1.1.6. Mettre en commun les arguments produits par les élèves

2. Production initiale d'un texte du genre « lettre au courrier des lecteurs »

2.1. Présentation des caractéristiques générales d'une lettre au courrier des lecteurs

- 2.1.1. Introduire le contexte de production d'une lettre au courrier des lecteurs
- 2.1.2. Répondre à un questionnaire sur la situation communicative de plusieurs textes
- 2.1.3. Mettre en commun les réponses au questionnaire sur la situation communicative de plusieurs textes

2.2. Production initiale d'une lettre « réponse au courrier des lecteurs »

- 2.2.1. Se représenter le projet d'écriture d'une lettre « réponse au courrier des lecteurs »
- 2.2.2. Lire une lettre publiée dans une revue enfantine demandant une réponse au courrier des lecteurs dans le but de faire la PI
- 2.2.3. Ecrire la Production Initiale

3. Découverte du genre « réponse au courrier des lecteurs »

3.1. Analyse de la situation communicative de plusieurs lettres de réponse au courrier des lecteurs

- 3.1.1. Lire des modèles de lettres « RCL », sur la même controverse que la PI (comparer les arguments utilisés dans les RCL produites et les RCL analysées)
- 3.1.2. Compléter un questionnaire sur le contenu des lettres RCL
- 3.1.3. Mettre en commun les réponses au questionnaire
- 3.1.4. Lire des modèles de lettres RCL sur une autre controverse.
- 3.1.5. Analyser les situations de communication de quatre lettres RCL (sujet de controverse, producteur, destinataire, but)
- 3.1.6. Mettre en commun les réponses du questionnaire sur l'analyse de la situation communicative des lettres RCL
- 3.1.7. Analyser la situation communicative des lettres RCL (sujet de controverse, producteur, destinataire, but)
- 3.1.8. Mettre en commun les réponses du questionnaire sur l'analyse de la situation communicative des lettres
- 3.1.9. Reconnaître les producteurs des lettres lues
- 3.1.10. Imaginer les possibles producteurs d'une lettre source d'après les sujets de controverse de différentes LS
- 3.1.11. Mettre en commun les réponses des exercices sur la situation communicative des LS.
- 3.1.12. Analyser la situation communicative des lettres RCL (sujet de controverse, producteur, destinataire, but)
- 3.1.13. Mettre en commun les réponses du questionnaire sur l'analyse de la situation communicative des lettres

4. Discrimination et production des arguments pour et contre et des autres énoncés.

4.1. Identification des arguments pour et contre dans les textes lus

- 4.1.1. Reconnaître les arguments pour et contre dans les textes lus
- 4.1.2. Reconnaître des arguments pour et contre pour le thème de controverse « colonie de vacances »
- 4.1.3. Mettre en commun les arguments identifiés dans les lettres
- 4.1.4. Reconnaître des arguments pour et contre, pour le thème de la controverse « aller à l'école en vélo »
- 4.1.5. Mettre en commun les arguments identifiés dans les lettres
- 4.1.6. Identifier des arguments pour ou contre et les énoncés qui ne sont pas des arguments

- 4.1.7. Mettre en commun la correction de l'exercice

4.2. Production et classement des arguments

- 4.2.1. Classer les arguments d'après leur importance
- 4.2.2. Produire des arguments pour une situation particulière

5. La conclusion de la lettre de demande

5.1. Identification et sélection de conclusions cohérentes

- 5.1.1. Introduire le concept de « conclusion » d'une lettre
- 5.1.2. Choisir une conclusion cohérente avec une lettre de RCL
- 5.1.3. Mettre en commun la correction de l'exercice de sélection d'une conclusion cohérente
- 5.1.4. Décider si les conclusions sont acceptables pour la lettre

5.2. Sélection d'expressions qui relient une conclusion au reste du texte

- 5.2.1. Identifier les expressions qui introduisent la conclusion
- 5.2.2. Mettre en commun la correction sur les expressions qui introduisent la conclusion

5.3. Production écrite de conclusions

- 5.3.1. Produire des conclusions cohérentes
- 5.3.2. Mettre en commun les conclusions produites par les éls et identifier les mots qui introduisent les conclusions dans les textes produits par les éls

6. Les marques de prise en charge énonciatives de l'argumentation

6.1. Identification de mots qui montrent l'opinion de l'auteur

- 6.1.1. Reconnaître les mots qui montrent l'opinion de l'auteur
- 6.1.2. Mettre en commun la correction de l'exercice sur les marques de prise en charge énonciative
- 6.1.3. Repérer les mots qui montrent les nuances de la position de l'auteur.
- 6.1.4. Produire une phrase en utilisant les marques d'énonciation travaillées
- 6.1.5. Mettre en commun la correction de l'exercice
- 6.1.6. Reconnaître les marques d'énonciation dans une lettre
- 6.1.7. Mettre en commun la correction sur les marques d'énonciation dans la lettre

7. Entraînement oral et écrit à la production de textes argumentatifs

7.1. Prise de position et justification

- 7.1.1. Prendre des positions par rapport à un thème (course d'école) et justifier le choix oralement
- 7.1.2. Mettre en commun la correction de l'exercice sur la mise en commun
- 7.1.3. Prendre position par rapport à un thème (vacances) et la justifier avec une production écrite
- 7.1.4. Mettre en commun les prises de position sur les choix concernant les vacances
- 7.1.5. Mettre en commun et corriger les productions des éls pour communiquer et justifier un choix, en utilisant des expressions de prise en charge

8. Hiérarchisation et cohésion des arguments

8.1. Hiérarchisation des arguments d'après leur importance

- 8.1.1. Classer des arguments « pour » le McDo d'après leur importance
- 8.1.2. Corriger l'exercice de classement d'argument pour le McDo

8.2. Repérage d'expressions qui lient les arguments entre eux

- 8.2.1. Reconnaître des mots qui introduisent les arguments et qui marquent leur importance
- 8.2.2. Surligner les mots qui introduisent les arguments
- 8.2.3. Corriger l'exercice sur les mots qui introduisent les arguments
- 8.2.4. Répertoire les mots qui introduisent des arguments
- 8.2.5. Reconnaître et classer des mots qui introduisent les arguments et qui marquent leur importance
- 8.2.6. Corriger l'exercice sur les mots qui marquent l'importance des arguments

9. Révision de la production initiale

9.1. Révision de la production initiale et réécriture

- 9.1.1. Réviser et réécrire la production initiale à partir des annotations individuelles de l'enseignant et la réécrire en lui amenant les compléments nécessaires

10. Rédaction de la production finale

10.1. Rédaction d'une production finale sur une nouvelle controverse

- 10.1.1. Lire une nouvelle controverse (colonie de vacances)
- 10.1.2. Écrire une RCL à propos des colonies de vacances

Annexe VI E – Jean

Macrostructure de la séquence

« Réponse au courrier des lecteurs » (RCL)

- 1. Identification de caractéristiques propres au genre « Lettre au courrier des lecteurs » (LCL) et de caractéristiques propres au genre « RCL »**
 - 1.1. Repérer le contexte et la controverse d'une « LCL », argumenter à partir de la controverse
 - 1.1.1. Identifier le producteur, le destinataire et le but d'une « LCL »
 - 1.1.2. Identifier la controverse contenue dans une LCL et prise de position (en argumentant) sur ses différentes parties
 - 1.1.3. Comprendre ce qu'est un argument
 - 1.2. Retrouver les auteurs d'arguments tirés de plusieurs RCL différentes
 - 1.2.1. Retrouver la controverse contenue dans une LCL
 - 1.2.2. Analyser la valeur des arguments contenus dans une RCL
 - 1.2.3. Attribuer une affirmation ou un argument extrait d'une RCL à son auteur
- 2. Rédaction de la production initiale**
 - 2.1. Rédiger individuellement une première RCL
 - 2.1.1. Comprendre et s'informer sur différentes modalités à respecter pour rédiger une RCL
 - 2.1.2. Rédiger une RCL
 - 2.1.3. Répondre par vrai ou faux à une série d'affirmations concernant diverses RCL
 - 2.2. Evaluer quelques productions initiales
 - 2.2.1. Evaluer plusieurs productions initiales réalisées par des éls de la classe
- 3. Construction de la notion d'argument**
 - 3.1. Découvrir les différentes caractéristiques d'un argument
 - 3.1.1. Définir un argument
 - 3.1.2. Classer une série de phrases en lien avec le McDo en arguments pour, en arguments contre ou non-argument
 - 3.2. Animer des mini-débats oraux à partir de plusieurs thèses
 - 3.2.1. Rechercher des arguments pour ou contre une thèse donnée
- 4. Identification de la conclusion adaptée à une RCL et de ses caractéristiques**
 - 4.1. Analyser une RCL
 - 4.1.1. Dégager la prise de position de l'auteur d'une RCL (pour ou contre)
 - 4.1.2. Dégager le nombre d'arguments utilisés par l'auteur d'une RCL
 - 4.1.3. Identifier comment les arguments sont introduits (organisateurs)
 - 4.2. Identifier et choisir des conclusions
 - 4.2.1. Trouver la conclusion qui convient et la recopier
 - 4.3. Repérer les caractéristiques d'une phase conclusive
 - 4.3.1. Repérer les organisateurs conclusifs
 - 4.3.2. Juger de la pertinence d'une conclusion
- 5. Travail de la prise en charge énonciative**
 - 5.1. Repérer les prises en charge énonciatives
 - 5.1.1. Repérer dans une lettre les expressions qui dénotent de la prise en charge énonciative de l'émetteur
 - 5.2. Utiliser des expressions de prise en charge énonciative
 - 5.2.1. Exprimer son opinion et des arguments en utilisant des expressions de prise en charge énonciative
 - 5.2.2. Enumérer les expressions de prise en charge énonciative
- 6. Travail des arguments**
 - 6.1. Choisir les organisateurs adéquats pour hiérarchiser des arguments
 - 6.1.1. Repérer et souligner les organisateurs introduisant un argument
 - 6.1.2. Repérer et copier les mots ou les groupes de mots qui introduisent l'argument le plus important dans deux textes différents
 - 6.1.3. Classer des organisateurs en trois catégories : ceux qui précèdent l'argument le plus important (placé en queue ou en début de texte), ceux qui précèdent l'argument le moins important (placé en queue ou début de texte) ceux qui précèdent un argument intermédiaire
 - 6.1.4. Construire des textes oraux en hiérarchisant les arguments

7. Rédaction de la production finale

7.1. Découvrir les différentes composantes du texte devant figurer dans la production finale

7.1.1. Prendre en compte les remarques de E sur les productions initiales

7.1.2. Prendre en compte les différentes dimensions du texte à intégrer dans la production finale

7.2. Rédiger sa propre production finale

7.2.1. Rédiger la production finale

Annexe VI A - Gaspard

La réponse au courrier des lecteurs

NOTE : _____

Fiche d'évaluation

Quoi	C'est fait !	pts	M
<input checked="" type="checkbox"/> J'écris 4 arguments	<input checked="" type="checkbox"/>	8	
<input checked="" type="checkbox"/> Du plus important au moins important	<input checked="" type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> J'écris une conclusion	<input checked="" type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> J'emploie des mots de liaison	<input checked="" type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> Je fais des phrases courtes	<input checked="" type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> Je contrôle mon orthographe	<input checked="" type="checkbox"/>	3	
<input checked="" type="checkbox"/> Je soigne mon travail	<input checked="" type="checkbox"/>	2	
<input checked="" type="checkbox"/> Appréciation du maître	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
<input checked="" type="checkbox"/> TOTAL			

Annexe VI B - Nicolas

<p style="text-align: center;">EVALUATION LETTRE AU COURRIER DES LECTEURS</p>

Je donne clairement mon opinion (selon moi, personnellement...)	/2
Je justifie mon opinion avec des arguments et je les ordonne (tout d'abord, par ailleurs, premièrement, ensuite...) (2 pts/argum)	/6
Je termine mon texte par une conclusion (pour conclure, c'est pourquoi...)	/2
Je soigne mon texte, j'écris lisiblement	/2
Je fais attention à l'orthographe, la conjugaison, la syntaxe (construction des phrases)	/6
Je commence par dire à qui je m'adresse (cher...) Je signe ma lettre	/2
TOTAL	/20
NOTE	

Annexe VI C - Hadrien

Expression écrite 4P / "La réponse au courrier des lecteurs"		Points : /25
Grille d'évaluation pour la production finale		Note :
Nom : _____ Prénom : _____		

		J'ai contrôlé	Points obtenus
1. Ma lettre comprend:	<ul style="list-style-type: none"> - le lieu et la date - le nom du destinataire - les salutations - le nom de l'auteur 	K	/ 2
2. J'ai rappelé l'avis du destinataire sur la question qu'il a écrite.			/ 1
3. J'ai marqué mon accord ou mon désaccord avec le destinataire avec des expressions comme:	<i>je suis d'accord, je ne suis pas d'accord, mais oui, pas du tout, vraiment, un peu...</i>		/ 2
4. Je donne clairement mon opinion	<i>selon moi, personnellement, à mon avis, je trouve, je pense...</i>		/ 2
5. J'ai défendu mon opinion à l'aide de trois arguments.			/ 6
6. J'ai organisé mes arguments avec des expressions comme:	<i>tout d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part, mais surtout...</i>		/ 2
7. J'ai écrit une conclusion qui est en lien avec les arguments. Elle commence par une expression telle que:	<i>en conclusion, par conséquent, pour conclure, c'est pourquoi...</i>		/ 2
8. J'ai organisé ma lettre en paragraphes.			/ 1
9. J'ai été attentif à l'orthographe.	<i>0-4 fautes: 3 points</i> <i>5-9 fautes: 2 points</i> <i>10-14 fautes: 1 point</i> <i>15 fautes et plus: ½ point.</i>		/ 3
10. J'ai écrit des phrases correctes.	<i>0-2 erreurs: 2 points</i> <i>3-5 erreurs: 1 point</i> <i>6 erreurs et plus: ½ point</i>		/ 2
11. J'ai soigné l'écriture et la présentation.			/ 2
Total des points			/ 25

Annexe VI D - Quentin

TEXTE ARGUMENTATIF

Voici les éléments qui devront figurer dans le texte argumentatif.

1. Présentation de la situation (problématique)
2. Présentation en paragraphes
3. Argumentation
 - a. Arguments pour (introduits par une expression adéquate)
 - b. Arguments contre (introduits par une expression adéquate)
4. Conclusion (introduite par une expression qui relie au texte)
5. Syntaxe (Tu as composé de jolies phrases.)
6. Orthographe (Tu as vérifié l'orthographe des mots.)

EVALUATION

du texte de : _____

Présence, nom	10	10	10
La situation est clairement présentée	5		
La présentation, les arguments et la conclusion sont présentés sous forme de paragraphes	5		
Les arguments sont classés par ordre d'importance	5		
Les arguments sont introduits par une expression	5		
La conclusion est amenée par une expression	5		
On a utilisé je, me, moi, à mon avis, ...	5		
Les phrases sont correctes	20		
Total des points recueillis	60		
NOTE d'EXPRESSION ÉCRITE (total des points divisé par 10)	6		
Nombres de fautes d'orthographe (- 0,2 la faute)			
NOTE d'ORTHOGRAPHE			

Annexe VI E – Jean

Pour évaluer ton travail « Réponse au courrier du lecteur »			
Tu as donné plusieurs arguments et/ou des conseils et ils sont pertinents.	<ul style="list-style-type: none">• Très bien 20 pts• Bien 16 pts• Assez bien 12 pts• Un peu faible 8 pts		
Tu as mis tes arguments dans l'ordre et tu as utilisé des expressions pour les introduire.	<ul style="list-style-type: none">• Très bien 10 pts• Bien 8 pts• Assez bien 6 pts• Un peu faible 4 pts		
Tu as écrit une conclusion et tu l'as introduite avec une expression qui convient.	<ul style="list-style-type: none">• Très bien 10 pts• Bien 8 pts• Assez bien 6 pts• Un peu faible 4 pts		
Tes phrases sont bien construites.	<ul style="list-style-type: none">• Aucune faute 10 pts• 1 à 2 fautes 8 pts• 3 à 4 fautes 6 pts• 5 fautes et plus 4 pts		
Tes phrases ne sont pas trop longues et bien ponctuées.	<ul style="list-style-type: none">• Aucune faute 10 pts• 1 à 2 fautes 8 pts• 3 à 4 fautes 6 pts• 5 fautes et plus 4 pts		
Ton vocabulaire est riche.	<ul style="list-style-type: none">• Très bien 10 pts• Bien 8 pts• Assez bien 6 pts• Un peu faible 4 pts		
	Texte long	Texte moyen	Texte court
Les mots que tu peux maîtriser sont écrits correctement.	0 à 3 fautes 10 pts 4 à 6 fautes 8 pts 7 à 9 fautes 6 pts 10 fautes et + 4 pts	0 à 2 fautes 10 pts 3 à 4 fautes 8 pts 5 à 7 fautes 6 pts 8 fautes et + 4 pts	0 à 1 faute 10 pts 2 à 3 fautes 8 pts 4 à 5 fautes 6 pts 6 fautes et + 4 pts
Tu as bien maîtrisé les règles étudiées et la conjugaison des verbes.	0 à 3 fautes 10 pts 4 à 6 fautes 8 pts 7 à 9 fautes 6 pts 10 fautes et + 4 pts	0 à 2 fautes 10 pts 3 à 4 fautes 8 pts 5 à 7 fautes 6 pts 8 fautes et + 4 pts	0 à 1 faute 10 pts 2 à 3 fautes 8 pts 4 à 5 fautes 6 pts 6 fautes et + 4 pts
Tu as soigné ton écriture et ta présentation	<ul style="list-style-type: none">• Très bien 10 pts• Bien 8 pts• Assez bien 6 pts• Un peu faible 4 pts		
Total des points obtenus	_____ points sur 100 =		
Seuil de réussite	60 points		

Annexe VII – Aide-mémoire - Nicolas

Max trouve que les parents de Lise ont tort d'empêcher leur fille d'aller au Mc Donald's. Voici ce qu'il écrit :

Il faut laisser les enfants aller au Mc Donald's, c'est bien.

Il faudrait qu'il explique « pourquoi ».

Il faut donner des arguments.

Il manque une conclusion.

On ne sait pas à qui il s'adresse.

On ne sait même pas que c'est lui qui a écrit, que c'est son opinion.

Chère Lise

Je pense que tes parents ont tort de t'interdire d'aller au Mc Donald's.

Je pense que tes parents devraient te laisser aller au Mc Donald's.

Premièrement/Avant tout/tout d'abord..., on peut jouer tout en mangeant.

Après/deuxièmement/ensuite... j'ai l'impression que ce n'est pas si mauvais que ce que les gens disent.

Troisièmement, c'est moins cher que dans un autre restaurant.

Pour finir/en dernier lieu/par ailleurs... on a la possibilité d'emporter chez soi son repas.

Autres arguments : onⁱ a pas souvent l'occasion de manger des hamburgers à la maison + frites, il n'y a pas de fumée et c'est agréable, ça va vite, on est servi rapidement

Exemples de conclusions :

Pour conclure, je trouve que le Mc Donald's, c'est génial et j'espère que tes parents changeront d'avis.

Donc, j'espère te voir bientôt au Mc Donald's, car je trouve ça extra.

Par conséquent, je te conseille de rediscuter avec tes parents pour les convaincre.

C'est pourquoi je pense que tes parents devraient te laisser aller au Mc Donald's.

.....

Ne pas oublier : MAX

Annexe VIII E - Jean

Rappel collectif des points importants à ne pas oublier lors de la production finale (inscrits au tableau noir)

1. J'essaie de donner plusieurs arguments pour convaincre.

2. Je donne en premier mon avis, avec des arguments. Ensuite, je peux donner des conseils.

3. Je mets mes arguments dans l'ordre, en utilisant des expressions comme...

tout d'abord, en premier, avant tout

ensuite, de plus, par ailleurs, d'autre part, deuxièmement, après

mais surtout, mais plus que tout, en outre, et aussi, en dernier lieu

4. Je n'oublie pas la conclusion et je l'introduis avec...

par conséquent, c'est pourquoi, pour conclure, alors, donc, en conclusion

Annexe IX - Jean

✓

Pour m'aider à contrôler ma production finale !

Prénom : _____

	OUI	NON	
1. J'ai trouvé plusieurs arguments !			Combien ? _____
2. Je les ai mis en ordre , soit du moins important au plus important, soit le contraire !			
3. J'ai utilisé des expressions pour introduire mes arguments !			
4. J'ai donné aussi un ou plusieurs conseils !			
5. J'ai écrit une conclusion en commençant avec une expression qui convient !			
6. J'ai bien contrôlé l'orthographe a. Je n'ai pas oublié les majuscules et les points. b. J'ai contrôlé l'orthographe des mots. c. Je n'ai pas oublié d'accorder ce qui devait l'être.			
7. Je suis content de mon travail !			