

# Soutenir les productions écrites des élèves: outillage et engagement

Catherine Tobola Couchepin  
HEP Valais

Cet article vise à identifier les dispositifs mis en œuvre par les enseignants pour soutenir les élèves dans la mobilisation de leurs capacités scripturales. La recherche dont sont issues les données présentées interroge les capacités développées par les élèves de 9-10 ans confrontés à la rédaction d'un genre de texte argumentatif particulier, la réponse au courrier des lecteurs (RCL). Les progressions des élèves sont mises en perspective avec ce qui se passe dans les classes au niveau de l'accompagnement des productions. Il apparaît que les difficultés rencontrées par les apprenants peuvent être soutenues par les étayages successifs de l'enseignant (Brunner, 2003; Bucheton, 2009) mais également par des temps d'évaluation entre pairs autour des textes produits, notamment par l'intermédiaire de relectures collaboratives (Colognesi et Deschepper, 2019). Partant du principe que les interactions soutiennent la compréhension et l'apprentissage et qu'elles permettent de tirer parti de la diversité des élèves afin de favoriser les apprentissages individuels et collectifs (Prud'homme et al., 2016), il s'agit dans cet article d'identifier les outils d'évaluation qui sont en mesure de favoriser le dépassement des obstacles identifiés et ainsi, de contribuer au soutien des élèves lors des productions.

Les données analysées sont issues d'une recherche portant sur plus de 20 classes d'élèves de 6H en Suisse romande (élèves de 9-10 ans). Cette recherche a bénéficié d'un Fonds national suisse<sup>1</sup> dirigé par Dolz et a fait l'objet d'une thèse de doctorat (Tobola Couchepin, 2017). Elle a croisé les analyses des textes produits par les élèves afin de déceler leurs capacités et difficultés avec les analyses de l'activité enseignante, notamment les régulations interactives mobilisées face aux obstacles des élèves, les outils proposés et la manière d'impliquer les élèves. Au-delà du fait que le travail des genres de textes par séquences didactiques (Dolz et al., 2001; Dolz et Silva Hardmeyer, 2020) permet des progressions significatives des capacités scripturales de tous les élèves des classes observées, les résultats ont démontré des corrélations entre les modalités de régulation interactives des enseignants et le développement des capacités langagières textuellement observables. Plus particulièrement, les régulations interactives avec ouverture de débats réflexifs constituent

1 FNS n°100019-146858 dirigé par le Professeur Joaquim Dolz et son équipe composée de C. Tobola Couchepin, J.-P. Mabillard, Y. Vuillet, C. Silva-Hardmeyer.

de réels leviers d'apprentissage (Tobola Couchepin et al., 2017; FNS, 2017; Tobola Couchepin, 2022).

Cette contribution met la focale sur l'engagement des élèves dans l'élaboration et l'usage d'outils de production écrite. Nous cherchons à déterminer en quoi les outils contribuent à soutenir la production écrite d'un genre de texte particulier. Pour ce faire, nous comparons les progressions des élèves, les outils construits et leur engagement avec le soutien des régulations interactives. Nous présentons pour finir une analyse de cas qui met en lumière les dimensions de l'objet travaillé en collectif lors d'une révision de texte.

## 1. Pratiques efficaces pour enseigner l'écrit

Les travaux de nombreux chercheurs mettent en évidence les pratiques efficaces pour enseigner l'écrit. Dans leur méta-analyse, Koster et al. (2015) pointent cinq éléments principaux qui soutiennent le développement des capacités scripturales des élèves : i) le travail explicite sur les dimensions du texte travaillé ; ii) les rétroactions et assistances par les pairs avec, notamment, des relectures collaboratives ; iii) l'accompagnement du processus d'écriture ; iv) les temps de métacognition et d'instruction de stratégies et v) la définition des objectifs pour mettre les élèves en projet d'écriture. Chacun de ces points est détaillé ci-dessous et illustré par de nombreuses recherches s'inscrivant dans l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996).

### 1.1. Le travail sur les dimensions du texte

Afin de soutenir le travail sur les dimensions du texte, à l'instar de plusieurs chercheurs, nous considérons que les genres de textes sont des objets autonomes et peuvent même organiser les plans d'études en tant que principes constitutifs de l'enseignement et l'apprentissage<sup>2</sup>. Les genres de textes permettent d'aborder les savoirs sur la langue au niveau de la compréhension et de la production de l'écrit et de l'oral. Cette orientation prévaut au Québec (Chartrand, 2008) en Suisse romande, en Australie et au Brésil (Schneuwly et Dolz, 2004 ; Schneuwly et Sales Cordeiro, 2018).

Dolz et Schneuwly (1996), à la suite de l'approche psycholinguistique de Bronckart et al. (1985), s'appuient sur la notion de genre pour développer une démarche d'enseignement modulaire de l'expression écrite et orale (Dolz et al., 2001). Cette démarche soutient un travail spécifique sur les dimensions du texte. Les séquences didactiques proposées ont toujours une visée communicative et s'articulent en quatre étapes. La première consiste en une mise en situation qui

---

2 Le plan d'études romand (PER) en vigueur pour la scolarité obligatoire en Suisse romande privilégie une entrée communicative centrée sur les genres de textes sociaux publics.

permet d'identifier les enjeux de la communication du genre de texte étudié. Cette étape préliminaire est complexe tout en étant cruciale. Lors de la seconde étape, les élèves rédigent une production initiale (PI). Elle devrait permettre à l'enseignant d'identifier les capacités de départ des élèves et de cerner les enjeux d'apprentissage. Avant la quatrième et dernière étape de production finale (PF) qui a pour vocation de vérifier les acquisitions des élèves, des modules d'apprentissage sont proposés. Ils abordent les différentes dimensions du genre en mettant les élèves en activité et proposent également un temps de préparation à la PF.

Aborder la production des genres de textes à l'aide de séquences didactiques a fait ses preuves. En effet, les séquences didactiques représentent de réels leviers d'apprentissage et permettent la progression des tous les élèves (Tobola Couchepin, 2017). Les capacités scripturales des élèves sont ainsi travaillées (Dolz et Gagnon, 2008 ; Dolz et al., 2009 ; De Pietro et al., 2009 ; Schneuwly et Dolz, 2009). Cependant, il s'agit d'identifier comment, concrètement, les enseignants invitent les élèves à travailler leurs productions et à les utiliser comme du matériau de réécriture.

## **1.2. Les régulations et assistances par les pairs, notamment lors des relectures collaboratives**

L'étude de Koster et al. (2015) identifie la plus-value des régulations apportées par les pairs lors des temps de relecture. Cependant, l'assistance par les pairs nécessite le développement d'habiletés de relecture et de formulation de critiques constructives. Afin de soutenir les élèves dans le développement de leurs capacités d'évaluateurs de productions de pairs, Colognesi et Van Nieuwehoven (2016) pointent l'importance d'outiller les élèves dans leur manière d'interagir. Les auteurs soulignent que l'élève peut prendre conscience de ses stratégies en les rendant explicites, en les verbalisant lors des échanges en classe. De son côté, Allal (2018) identifie chez les élèves une amplification des autorégulations sur leur propre texte à la suite d'interactions entre pairs lors de discussions communes de révision de textes tiers. Les capacités métacognitives sont plus développées en situation de révision du texte d'un pair (Crinon et Marin, 2014). Ainsi, l'élève qui s'exerce à interagir en commun sur des textes tiers arrive plus facilement à rédiger adéquatement son propre texte.

## **1.3. L'accompagnement du processus d'écriture**

Les recherches ont montré l'importance de l'accompagnement des élèves en cours d'écriture. En effet, l'observation des procédures mises en œuvre par l'élève scripteur débouche sur différentes actions de remédiation dans le courant même de l'élaboration d'un texte (Scardamalia et al., 1982). Hayes et Flower (1980) déterminent trois opérations intervenant dans l'acte d'écriture : les opérations d'organisation du texte, les opérations de mise en texte, incluant la gestion des contraintes textuelles

globales et locales, et enfin les opérations de révision. Chaque opération nécessite un accompagnement de la part des enseignants afin de soutenir les élèves face aux obstacles qu'ils rencontrent (Tobola Couchepin, 2022). Les régulations interactives peuvent être considérées comme un outillage cognitif non instrumenté. Elles ont pour visée première le renforcement du dialogue interne de l'élève afin de contribuer à l'automatisation de régulations personnelles. L'enseignant qui met en œuvre différents niveaux de régulations interactives peut ainsi contribuer à l'explication des opérations langagières et à leur développement conscient par les apprenants (Dolz et Abouzaïd, 2015).

Colognesi et Lucchini (2018) soutiennent également la nécessité des étayages apportés en précisant qu'ils devraient porter sur la structure textuelle des textes produits par, notamment, l'analyse de modèles. Les auteurs pointent le fait que les feedbacks, puissants leviers de développement des capacités scripturales, peuvent être générés par l'enseignant mais également par les élèves. En classe, les discussions ouvertes autour des obstacles d'écriture rencontrés par les élèves sont autant d'occasion de partager des stratégies de production et de révision entre pairs qui soutiennent les productions autonomes (Allal, 2018 ; Tobola Couchepin, 2021).

#### **1.4. Les temps de métacognition et d'instruction de stratégies**

La méta-analyse de Koster et al. (2015) donne à voir l'importance du temps accordé à l'instruction de stratégies d'écriture comme soutien à l'apprentissage. La métacognition qui permet au scripteur de porter une réflexion sur sa démarche mentale avant, pendant et/ou après l'apprentissage a pour but de planifier, d'ajuster, de vérifier et d'évaluer son processus d'apprentissage (Jacob et Hebert, 2000). Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016) qualifient six types de médiations métacognitives. Elles peuvent être proactives afin de soutenir l'orientation du texte (quels buts ?) et sa planification (quelles stratégies à mobiliser ?), interactives afin de détecter, en cours d'écriture, les erreurs et vérifier ses actions et enfin, rétroactives, afin d'évaluer sa production et revoir les processus pour une prochaine activité. Les instructions des stratégies permettent d'outiller les élèves confrontés à la production d'un texte (Colognesi et al., 2020). Les résultats de nos recherches montrent également la plus-value de l'implication des élèves dans les réflexions, que ce soit à travers les régulations interactives, l'élaboration d'outils ou l'accompagnement de leur usage (Tobola Couchepin, 2017). Cependant, il s'agit de veiller à faire en sorte que le questionnement construit avec les élèves devienne réellement un outil d'apprentissage. Les outils proposés en classe ont un caractère médiateur pour l'enseignant mais également pour les apprenants avec, pour fonction, de transformer les modes de penser, de parler et d'agir des élèves (Wirthner, 2006).

### 1.5. La définition des objectifs pour mettre les élèves en projet d'écriture

Dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif, Bronckart et al. (1985) soutiennent la perspective communicative, dans laquelle l'apprentissage de l'expression écrite devrait s'inscrire. Afin de produire un discours, tout individu est confronté à différents types d'opérations langagières qu'il s'agit de bien délimiter. Didactiquement parlant, il convient de favoriser un contexte positif de production de texte, construire des situations d'enseignement-apprentissage fertiles et délimiter clairement les contenus à intégrer afin de choisir les idées à exprimer. Garcia-Debanc (1990) propose de placer l'apprenant dès le départ dans des situations complexes et concrètes de production. La définition d'objectifs clairs de communication et d'apprentissage est nécessaire à l'engagement des élèves dans le travail fastidieux d'écriture. Dans ce sens, Dolz et al. (2001) invitent les enseignants à mettre en situation les élèves en début de travail sur un genre de texte. Ce faisant, le projet de communication est défini collectivement. De plus, l'activité langagière à accomplir et les apprentissages visés devraient être identifiés. Pour Koster et al. (2015), les objectifs délimités avec les élèves qui recouvrent les buts de la production ainsi que les apprentissages travaillés représentent un point essentiel à l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit.

En partant des pratiques efficaces présentées ci-dessus, il s'agit d'identifier concrètement quels outillage et engagement permettent de soutenir la production écrite des élèves. Comment impliquer concrètement les élèves dans l'évaluation ? Quel dispositif concret le permet et comment les élèves en difficulté peuvent-ils être soutenus ?

## 2. Méthodologie

Les données utilisées sont issues d'un recueil plus large effectué dans le cadre du FNS précédemment cité. Les études générées par ce fonds ont croisé des analyses de textes, des analyses de l'activité enseignante et des analyses des capacités et difficultés des élèves de 20 classes d'une région de Suisse. Pour répondre aux questions que soulève ce chapitre, nous traitons plus particulièrement ce qui se passe dans cinq classes de notre échantillon, celle de Gaspard, Nicolas, Quentin, Hadrien et Jean<sup>3</sup>. Nous nous basons essentiellement sur l'analyse de plusieurs données : les textes produits par les élèves en début et fin de séquence, les entretiens semi-dirigés menés avant et après le temps d'enseignement, les journaux de bord complétés qui retracent les activités réalisées et les observations faites par les enseignants et,

---

3 Prénoms d'emprunt.

pour finir, les séquences intégralement filmées, transcrites et synopsées (Dolz et al., 2006).

Une analyse multifocale permet d'appréhender la réalité dynamique de l'objet enseigné en le saisissant de plusieurs points de vue complémentaires (Dolz et Schneuwly, 2009). Les textes recueillis sont analysés par le chercheur sur la base des différentes dimensions du genre RCL. Plus particulièrement, pour les cinq classes de l'échantillon présenté, deux textes sont retenus pour six élèves désignés par chaque enseignant (trois élèves considérés comme rencontrant des difficultés en production écrite – élèves AD – et trois élèves considérés comme sans difficulté – élèves SD). Ainsi, 30 textes sont analysés. Les scores attribués permettent d'identifier les progressions des élèves à l'aide de tests non paramétriques effectués par SPSS<sup>4</sup> (notamment khi-deux et test de Wilcoxon). L'analyse du travail des enseignants se fait sur la base des synopsis construits à partir des séquences intégralement filmées puis transcrites et des analyses de contenu des entretiens. Des scores sont attribués afin d'effectuer des corrélations entre les progrès réalisés par les élèves dans leur production et les outils proposés par les enseignants ainsi que l'engagement des élèves dans leur construction et leur usage.

Partant de ces résultats, nous présentons concrètement comment, dans une classe, le dispositif mis en place permet de mobiliser les élèves, de construire un outil et de travailler avec eux non seulement les dimensions du genre mais également les stratégies à mettre en œuvre.

### 3. Résultats

Avant d'identifier les corrélations entre progressions des élèves et pratiques réelles en classe, il s'agit de pointer tout d'abord les progressions des élèves et de décrire les critères d'analyse retenus. Les résultats de nos recherches ayant déjà fait l'objet de publications (Tobola Couchepin, 2017, 2021; Tobola Couchepin et Dolz, 2015), nous présentons ici succinctement les progressions identifiées.

#### 3.1. Analyse des textes : quelle progression des capacités scripturales des élèves ?

Les enseignants des cinq classes qui ont participé à la recherche ont tous choisi librement d'aborder la production écrite du genre de texte argumentatif RCL à l'aide de la séquence didactique mise à disposition (Dolz et al., 2001). Dans ce cadre, les élèves ont produit au minimum deux textes : une production initiale en début de séquence et une production finale. Ces deux textes analysés avec une grille construite par le chercheur et recouvrant les différentes dimensions du genre présentent des progressions significatives et intéressantes. Le score pondéré

---

4 Avec l'aimable contribution de Paul Ruppen.

donné à chaque texte met en évidence les capacités scripturales acquises. Les analyses de l'ensemble des scores obtenus démontrent une progression significative de tous les élèves entre les deux temps de production ( $p. < 0,001$ ). L'effet positif des séquences didactiques sur les capacités scripturales des élèves corrobore ainsi les résultats de recherches précédentes (De Pietro et al., 2009 ; Dolz et al., 2009, notamment). Cependant, à la suite de Wegmuller (2007), de Bautier et Goigoux (2004), entre autres, il apparaît que les élèves rencontrant des difficultés, malgré les progrès effectués, ne parviennent pas à combler l'écart qui les sépare des élèves sans difficulté dans la classe.

En analysant plus spécifiquement chaque dimension du texte, il est intéressant de pointer celles qui ont significativement progressé. Il s'agit plus particulièrement de la prise en compte de la situation de communication, de la macroplanification du texte (avec notamment la présence d'une introduction et d'une conclusion), du nombre d'arguments présentés pour étayer une prise de position et de l'usage des organisateurs textuels.

Des différences de progression sont visibles entre les classes de manière significative selon le test de Kruskal-Wallis ( $\chi^2$  (ddl = 4) = 19.624,  $p = 0.0001$ ) (Tobola Couchepin, 2017). Les élèves de deux classes progressent particulièrement, celles d'Hadrien et de Nicolas. Ces deux enseignants privilégient notamment les régulations interactives de haut niveau d'interaction pour soutenir collectivement les élèves confrontés aux obstacles d'apprentissage (Dolz et al., 2017 ; Tobola Couchepin et al., 2017). Ce résultat invite à identifier le travail qui se fait en classe autour des textes produits.

### **3.2. Analyse du travail effectué sur les textes produits dans les classes**

En s'intéressant au déploiement des séquences dans les cinq classes de notre échantillon, il s'agit de thématiser plus particulièrement les temps d'écriture et de réécriture offerts aux élèves et les modalités qui les accompagnent. Les points suivants sont présentés : i) le nombre et la nature des textes produits dans le cadre du déploiement de la séquence, ii) la construction des supports et leur utilisation. Pour chacun de ces points, nous questionnons l'engagement des élèves.

#### **3.2.1. Le nombre de textes produits et les activités d'évaluation qui les accompagnent**

En examinant le déploiement de la séquence d'enseignement, plusieurs régularités sont identifiées chez les cinq enseignants : les prescriptions officielles sont à la base de chaque séquence. Tous les enseignants de notre échantillon s'appuient sur le moyen mis à disposition (Dolz et al., 2001). Ceci guide leurs actions organisées en trois temps principaux soit : une production initiale (PI), un travail par module sur les dimensions du genre et une production finale (PF). Pour donner suite à la

rédaction de la PI qui est demandée dans chaque classe, des commentaires généraux sont effectués, parfois en plénière, parfois sur certaines copies. L'évaluation qui en est faite par les enseignants leur donne un aperçu général et non critérié des compétences des élèves avant le temps d'enseignement. Ils identifient de façon générale les difficultés des élèves mais ne prévoient pas forcément une adaptation du parcours par le choix des modules comme le suggère le moyen d'enseignement.

Plusieurs différences sont identifiables entre les enseignants. Tout d'abord, les commentaires sur les productions diffèrent. Trois enseignants ne font que peu de commentaires généraux. Hadrien et Nicolas, les deux enseignants dont les élèves progressent le plus, utilisent les productions initiales des élèves pour pointer, dans le collectif d'apprentissage, les différentes dimensions du genre qui seront travaillées. Ils mobilisent les élèves et profitent de ce moment en commun pour partager les significations et objectiver la suite de leur enseignement.

Ensuite, le travail de révision ou de réécriture avant la PF diffère entre les classes. Les cinq enseignants de notre échantillon demandent à leurs élèves de rédiger un brouillon avant de remettre un texte pour l'évaluation finale certificative. Les consignes données sont plus ou moins explicites. Les élèves de Gaspard semblent se plier à cette activité de manière relativement routinière. Puisqu'aucun feedback ne leur est donné, la PF soumise à l'évaluation est une simple réécriture du brouillon, au propre et à la plume. Les quatre autres enseignants donnent pour consigne de vérifier les textes produits, de les compléter ou les corriger avant de rédiger la PF. Ainsi, Jean et Quentin demandent explicitement aux élèves de reprendre leur PI en prenant en compte les commentaires écrits ou oraux qu'ils ont reçus au cours de la séquence. Nicolas et Hadrien, les enseignants auprès desquels les élèves ont le plus progressé, demandent d'amender les productions initiales. Ils invitent leurs élèves à s'appuyer sur les documents rédigés durant la séquence (exercices, aide-mémoire) et à utiliser la grille d'évaluation critériée qu'ils ont construite ensemble sur la base des modules travaillés. Les élèves sont accompagnés par ces deux enseignants qui étayent leur raisonnement et mettent ainsi en évidence les possibles leviers d'apprentissage que peuvent revêtir les réécritures successives (Colognesi, 2015).

Pour finir, une autre différence entre les classes réside dans le nombre de textes produits. En plus des PI et PF, Nicolas et Hadrien mobilisent leurs élèves autour d'une production complémentaire. Il s'agit, pour les apprenants, d'évaluer en groupe puis en plénière une production incomplète et de la réécrire en prenant en considération toutes les dimensions du genre travaillées et attendues.



Enseignant responsable de la classe	Gaspard	Quentin	Jean	Nicolas	Hadrien
Textes produits	2	2	2	3	3
Évaluation des PI	Demande très générale d'évaluation : relecture sans questionnement sur les dimensions du genre.	Évaluation personnelle sans critères + Évaluation différée au moment de la préparation de la PF : -co-évaluation -auto-évaluation.	Demande générale d'évaluation : la RCL répond-elle à la question de la lettre source ?	Évaluation différée des textes à l'aune des dimensions du genre (juste avant la PF).	Évaluation des textes à l'aune des dimensions du genre.
Évaluation avant la PF			Évaluation prise en charge par l'enseignant (évaluation des PI).	Évaluation 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.	
Évaluation de la PF	Rédaction d'un brouillon à l'aide de la grille.	Écriture avec la grille d'évaluation ; confrontation de l'évaluation de l'élève avec celle de l'enseignant.	- rédiger avec prise en compte des annotations de l'Enseignant ; contrôler le brouillon avec la liste de vérification.	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.	
Liste de vérification	Liste avec critères à cocher (= grille finale).	Liste avec critères à vérifier.	Liste avec critères à cocher (différente de celle de l'enseignant).	-	Liste avec critères à cocher (= grille finale).

**Tableau 1. Textes produits dans chaque classe et caractéristiques de l'évaluation proposée (adapté de Tobola Couchepin, 2017).**

### 3.3. La construction et l'utilisation des outils d'écriture : quel engagement des élèves ?

Si on considère la construction de supports pour accompagner les élèves, une régularité et plusieurs différences peuvent être pointées entre les cinq enseignants. La régularité tient au fait que les enseignants activent tous la mémoire didactique de leurs élèves en début de séance. En effet, ils reviennent sur les apprentissages réalisés lors de la séance précédente. Cependant, le temps accordé à ce moment d'activation de la mémoire n'est pas identique dans chaque classe de chaque enseignant. En effet, Gaspard par exemple, rappelle succinctement ce qui a été fait lors de la séance précédente. En revanche, Hadrien pousse systématiquement les élèves à verbaliser les obstacles rencontrés et les apprentissages effectués. Les différences

résident au niveau des institutionnalisations, de l'aide-mémoire et de la liste de vérification construits. Alors que Gaspard, Quentin et Jean effectuent des institutionnalisations aléatoires et en filigrane de la mise en commun, Hadrien et Nicolas profitent de ce temps pour amener les élèves à verbaliser les apprentissages et à les consigner dans un aide-mémoire construit au fur et à mesure de la séquence. Cela soutient d'une part le processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) qui permet de considérer la tâche scolaire comme activité d'apprentissage avec des enjeux particuliers et, d'autre part, l'institutionnalisation des dimensions du genre à travailler avec l'usage des termes adéquats. L'aide-mémoire des élèves de ces deux classes est donc construit avec les élèves. Quentin et Jean proposent également un aide-mémoire mais ce dernier est construit par l'enseignant et simplement transmis aux élèves.

### **3.4. Liens entre la progression des élèves et les variables regroupées**

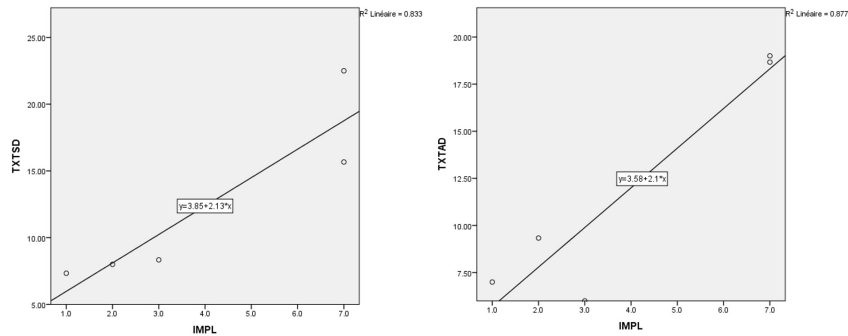
Les différentes données analysées sont mises en relation afin d'identifier les contributeurs prédictifs des gains d'apprentissage des élèves. Ainsi, les progressions des élèves repérées dans les textes entre les deux moments de production sont mises en corrélation avec la construction des outillages proposés et l'engagement des élèves. Malgré la taille restreinte de l'échantillon, il est intéressant de renforcer la réflexion avec des analyses descriptives et de corrélations<sup>5</sup>. Il s'agit toutefois de les considérer avec prudence au vu de la taille de notre échantillon. Nous examinons plusieurs variables : i) les gains d'apprentissage, variable quantitative qui recouvre les progressions entre PI et PF des élèves considérés avec et sans difficultés par leur enseignants ; ii) l'engagement des élèves (variable quantitative) qui comptabilise les qualités chiffrées des différents éléments analysés (construction de l'aide-mémoire, utilisation de la grille, évaluation des productions avec les élèves) ; iii) l'outillage proposé (variable quantitative), qui regroupe les pondérations accordées à la construction d'un aide-mémoire et à son usage accompagné.

#### **3.4.1. Corrélation entre l'engagement des élèves et les progressions**

L'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage a été présenté ci-dessus comme différent d'une classe à l'autre. En l'associant aux gains d'apprentissage enregistrés dans les textes, une corrélation positive est visible pour les deux groupes d'élèves, avec et sans difficultés.

---

<sup>5</sup> Avec l'aimable contribution de Philippe Wanlin.

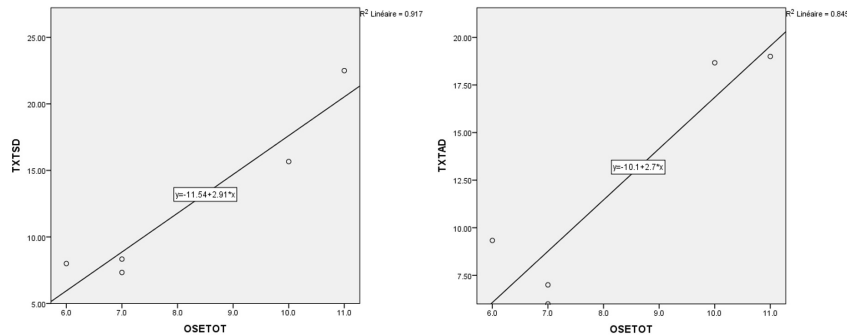


**Figure 1. Association implication des élèves (IMPL) et gains d'apprentissage pour les élèves sans difficulté (TXTSD) et avec difficultés (TXTAD) (Tobola Couchepin, 2017, p.339)**

Les droites indiquent des associations positives et prononcées avec l'implication des élèves. Pour les élèves qui rencontrent des difficultés en production écrite selon leur enseignant, elles sont d'autant plus prononcées. Il apparaît ainsi que l'engagement des élèves dans leur tâche leur permet d'acquérir de nouvelles capacités, probablement en favorisant leur attention et leur motivation. Plusieurs auteurs ont mis en évidence l'importance de l'action des élèves (Bautier et Goigoux, 2004 ; Colognesi et Deschepper, 2019). Le dispositif proposé par les séquences didactiques (Dolz et al., 2001) invite les élèves à entrer en projet de production et de communication. Il donne également la possibilité aux enseignants d'impliquer les apprenants dans l'évaluation des textes produits (PI, productions intermédiaires, PF). Dès lors, plus l'enseignant implique les élèves, plus ils sont susceptibles de démontrer des gains d'apprentissage.

### 3.4.2. Corrélation entre l'outillage et les progressions

En considérant plus particulièrement les supports proposés par les enseignants et leur usage comme outil d'apprentissage, il est intéressant d'identifier les associations qui peuvent être mises à jour avec les gains d'apprentissage. La figure 2 ci-dessous rend compte des liens avec les gains d'apprentissage et les outillages proposés.



**Figure 2. Association outillage proposé (OSETOT) et gains d'apprentissage pour les élèves sans difficulté (TXTSD) et avec difficultés (TXTAD) (Tobola Couchepin, 2017, p. 340)**

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. Ils soutiennent l'écriture et la réécriture de textes produits lors des différents moments de la séquence. Afin de pouvoir qualifier les supports de réels outils d'apprentissage, il s'agit d'accompagner les élèves dans l'usage de ces supports. Les élèves d'Hadrien et Nicolas sont non seulement engagés dans la formulation des éléments à retenir à la suite du travail de chaque module, mais ils sont également accompagnés dans leur usage par les enseignants.

### 3.5. Étude de cas dans une classe présentant des progressions significatives

Une des deux classes dont les élèves ont le plus progressé (différences significatives de progression au test de Kruskal-Wallis, signification asymptotique = 0,001) retient notre attention pour cet article. L'enseignant Nicolas implique les élèves dans les évaluations et leur offre un outillage complet, soit une grille d'évaluation et un aide-mémoire. De plus, il met en place un dispositif particulier juste avant la production finale demandée à ses élèves. Nicolas consacre avec sa classe un temps d'évaluation collective qui permet de prendre en main les outils construits soit,

l'aide-mémoire et la grille d'évaluation. Ce faisant, il travaille la métacognition de ses élèves en mettant en évidence les stratégies à mobiliser dans le cadre d'une relecture et d'une évaluation collaborative. Par ailleurs, des régulations avec ouverture de débat au sein du groupe permettent des étayages et du feedback direct de la part de l'enseignant mais également de la part des élèves.

Concrètement, juste avant la production finale, Nicolas consacre une séance de 60 minutes à l'évaluation et à l'amélioration collective d'une RCL incomplète. Ce temps s'articule en quatre parties successives et débouche sur l'élaboration d'un document qui constitue, in fine, un outil supplémentaire pour les élèves (Annexe 1). Tout d'abord, lors du premier temps, Nicolas active la mémoire didactique en problématisant ce qu'est une RCL. Ensuite, il soumet à l'œil aguerri de ses élèves un petit texte, qualifié de RCL, volontairement incomplet. À la suite de cette évaluation, les élèves produisent une RCL collective avec plusieurs possibilités (prises de position différentes, nombreux arguments avec organisateurs possibles, conclusions diverses). Pour finir, chaque élève est invité à rédiger un texte sur la base des réflexions menées.

### **3.5.1. Un temps collectif pour mobiliser les dimensions du genre travaillé**

La séance mise en œuvre par l'enseignant met les élèves en activité d'évaluation et de production collective. Ce faisant, ils utilisent la grille d'évaluation construite durant la séquence et qui sera également utilisée pour évaluer leur production finale. L'enseignant, lors de la production collective, joue le rôle de secrétaire en gérant les interactions et en protocolant les propositions. Il est intéressant de constater que, durant ces moments, peu d'obstacles épistémologiques surviennent. Cependant, les élèves, collectivement, parviennent à mettre en évidence toutes les dimensions de l'objet travaillé : i) prise de position face à une controverse en donnant son opinion, ii) arguments en passant par leur définition et leur nature ; iii) hiérarchisation des arguments par l'usage des organisateurs organisés en chaînes et diversifiés ; iv) conclusion cohérente avec l'ensemble du texte et précédée d'un organisateur. L'enseignant, quant à lui, amène les élèves à expliciter chaque dimension et à thématiser la situation de communication qui ne vient pas spontanément des élèves. Il reprend avec les élèves l'importance de la prise en compte du destinataire et de la reprise de la controverse. Cette agora que devient la classe permet un réel débat, une réflexion commune et une rédaction collective avec la mobilisation de tous les apprentissages effectués durant la séquence.

### **3.5.2. Une occasion de travailler la métacognition et les stratégies**

Les interactions qui ont lieu dans la classe durant la période au cours de laquelle le groupe évalue et produit collectivement un texte donne la possibilité à l'enseignant et aux élèves de verbaliser des stratégies. Ces dernières sont de différentes natures. Certaines portent sur l'usage des outils proposés et construits : l'aide-mémoire, les

traces réalisées durant l'activité, l'usage de la grille. D'autres portent sur le temps d'écriture individuel, sur les stratégies que devra mobiliser l'élève pour rédiger un texte complet et conforme aux exigences en respectant l'orthographe et la cohérence du texte. L'enseignant évoque le travail de brouillon et de copie.

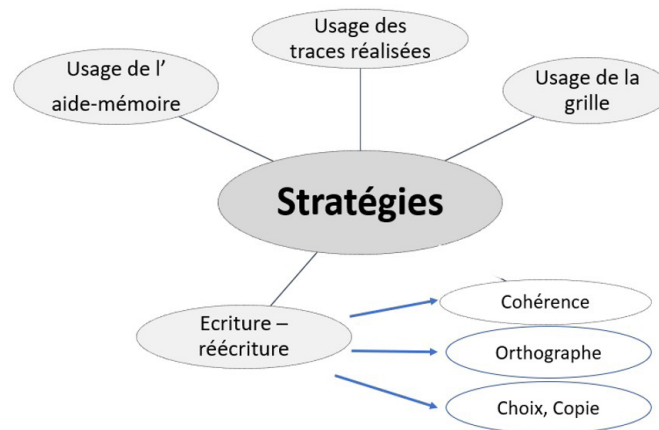


Figure 3. Stratégies discutées lors des temps d'échanges

Voici quelques exemples pour illustrer les stratégies évoquées lors des échanges dans la classe. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant accompagne les élèves dans la vérification du texte qu'ils ont écrit collectivement. Ce faisant, il utilise la grille comme liste de vérification. Cela amène le groupe à identifier les lacunes (la conclusion et la signature). En mobilisant ainsi la grille d'évaluation en cours de production collective, l'enseignant démontre son usage et lui donne ainsi son caractère utilitaire.

E: dans ce qu'on critiquait avant / lisez voir ce qu'on critiquait avant / vous me dites si on a pas mal conseillé max / il faudrait qu'il explique pourquoi / c'est fait↑

éls: oui

E: bon / donner des arguments c'est fait↑

éls: oui

E: ouais il manque une conclusion / on l'a faite↑ / on l'a faite la conclusion↑

éls: non

E: on a parlé de la conclusion↑ / je crois pas hein alors hein // qu'est-ce qu'il faudrait faire comme conclusion↑ c'est pas fini hein / pour finir en dernier lieu, par ailleurs on peut emporter chez soi son repas ça c'est le dernier argument on est d'accord↑ maintenant il faut faire la petite phrase de conclusion puis la signature

Afin de soutenir les élèves qui rencontrent des difficultés quant à la suite du texte, l'enseignant les questionne en suggérant une stratégie. Dans l'extrait ci-dessous, il invite les élèves à se souvenir du contexte tout en écrivant.

E: et puis comment on pourrait continuer↑ / rappelez-vous du contexte on est en train d'écrire à Lise parce que ses parents lui interdisent d'aller / Alicia

Face au document généré (Annexe 1), l'enseignant vérifie auprès des élèves leur compréhension de la tâche suivante. Ils devront réaliser leur propre texte pour répondre à la même controverse que celle travaillée collectivement et auront à leur disposition le document construit collectivement. Nicolas interpelle ses deux élèves en difficulté, Léo et Mia, et leur rappelle que la feuille contient des idées qu'il s'agit de choisir adéquatement.

E: on a déjà trois conclusions là 4> quand tu feras ton texte tu vas mettre les trois Léo ↑  
Léo: ben non  
E: ben non il faudra en choisir une hein et puis peut-être une autre / d'accord↑  
c'est des idées ça d'accord Léo↑ Mia↑  
Mia: oui

### 3.5.3. Un espace de différenciation pour les élèves en difficulté

Durant le temps de travail collectif puis pendant l'activité individuelle de production d'une RCL, l'enseignant garde une attention importante sur les trois élèves qu'il qualifie comme en difficulté: Léo, Mia et Inès. Ces élèves sont sollicités à plusieurs reprises. Le premier type d'intervention consiste à solliciter l'attention des élèves par la lecture de consignes, la lecture de la lettre ou simplement en vérifiant leur attention (« hein Léo, tu t'endors pas »).

La compréhension des trois élèves est également vérifiée durant tout le temps d'enseignement analysé. Cette vérification de la compréhension se fait quant à trois éléments: i) compréhension de l'activité en cours (« Léo c'est clair la situation ↑; On te demande de te mettre dans la peau de qui↑; D'accord Mia ↑; Ok Inès ↑ »); ii) compréhension des dimensions de l'objet travaillé (« C'est quoi déjà un argument Léo ↑ ») et iii) compréhension des stratégies à mobiliser (« quand tu feras ton exercice, tu mettras les trois conclusions ↑ »). Au moment où l'élève est en cours d'écriture, l'enseignant le questionne sur la hiérarchisation des arguments (« Tu finiras par lequel ↑ ») et l'encourage également à prendre et utiliser l'aide-mémoire construit.

En portant une attention particulière aux élèves en difficultés, il les soutient dans leur compréhension de l'activité à mener. Cette différenciation simultanée subtile et agile, car réalisée dans le cadre des interventions verbales, a le mérite de ne pas être stigmatisante.

## 4. Conclusion

Partant des progressions dégagées dans des textes produits par des élèves de 9-10 ans confrontés à la production d'un genre de texte argumentatif, la réponse au courrier des lecteurs (RCL), il apparaît que le travail par genre de texte soutient le développement des capacités scripturales. En observant plus finement ce qui se passe concrètement dans les classes, au-delà de la simple mise en œuvre d'une séquence d'enseignement, trois éléments sont significativement corrélés avec les progressions des élèves : les régulations de haut niveau d'interactions, les outils construits et l'implication des élèves. Les régulations interactives de haut niveau, lors desquelles les enseignants ouvrent des débats réflexifs dans la classe, sont des occasions de verbaliser les dimensions du genre de texte à travailler ainsi que les stratégies de production (Tobola Couchepin, 2022).

Les supports construits tels que les aide-mémoires, les grilles d'évaluation critériées, les guides de production, deviennent de réels outils qui ont du sens lorsque les élèves sont engagés dans leur construction et leur prise en main. L'implication des élèves dans la construction et l'usage des documents construits est nécessaire. Ainsi, après chaque temps d'enseignement sur une dimension de l'objet, les élèves accompagnés de leur enseignant devraient identifier le travail réalisé afin de l'institutionnaliser et le mettre en lien avec la grille d'évaluation critériée. Cette dernière se construit ainsi au fur et à mesure de l'apprentissage. Les échanges autour des apprentissages permettent de les rendre explicites et de soutenir ainsi la révision individuelle des textes produits.

L'engagement des élèves, variable significativement corrélée avec la progression des capacités scripturales de tous, consiste à impliquer les élèves, certes dans la construction des outils, mais également dans leur mise à l'épreuve accompagnée. Il s'agit de ménager des temps d'activité lors desquels les élèves peuvent rédiger des textes en s'appuyant sur les documents construits ou évaluer avec la grille des textes personnels ou de tiers. En observant les pratiques des enseignants, il apparaît que ces activités sont tout d'abord collectives. A cette occasion, l'enseignant fait circuler la parole par des régulations interactives. L'engagement des élèves est ainsi régulé et éclairé. Les interactions permettent, dans ce temps collectif, de verbaliser dans l'action les stratégies à mobiliser. Les élèves peuvent ainsi plus facilement utiliser correctement les outils construits lorsqu'ils se retrouvent seuls face à leur texte.

Concrètement, les élèves peuvent être impliqués dans l'évaluation de textes. Avec les grilles d'évaluation, l'aide-mémoire et les guides de production, les élèves des deux classes qui progressent davantage significativement sont mis en activité autour d'un texte incomplet juste avant leur travail personnel. Cette activité collective lors de laquelle un texte est évalué et réécrit permet d'engager le collectif d'apprentissage par le questionnement et la confrontation. Deux points essentiels sont ainsi favorisés. Tout d'abord, les interactions soutiennent la mise en mots des



savoirs et l'élaboration d'une zone de compréhension partagée. Ceci se matérialise par l'usage d'un lexique spécifique, les explicitations des dimensions du genre de texte travaillé et l'activation de la mémoire didactique. Pendant ce temps d'échange, l'enseignant peut véritablement tirer parti de la diversité de la classe et revenir sur les apprentissages. Ensuite, l'activité permet d'identifier, de nommer et d'éprouver collectivement les stratégies d'écriture que l'élève devra mobiliser une fois seul face à sa production. C'est une occasion de prendre en main les documents construits et de les considérer ainsi comme de réels outils de production. En effet, grâce à ce travail collectif, les différentes fonctions attendues apparaissent : fonction épistémique de compréhension des concepts, fonction pragmatique en vue de transformer les capacités dans une situation donnée et fonction heuristique d'orientation et de contrôle de l'activité (Rabardel, 1997 ; Wirthner, 2006).

Pour finir, l'espace collectif ouvert et les activités qui y sont menées permettent à l'enseignant de solliciter les élèves en difficulté dans le cours des interactions. Il peut ainsi les soutenir dans leur compréhension des concepts travaillés et leur mise en œuvre des stratégies nécessaires à entraîner avant de les mobiliser dans une tâche de production individuelle. Même avec des élèves en difficulté, les enseignants parviennent à construire les objets d'apprentissage et à développer les capacités des élèves. Les apprentissages sont renforcés et significativement plus importants en le faisant avec les élèves et non de manière transmissive. Il ressort particulièrement qu'il est important d'explicitier et de co-construire. S'agissant des élèves en difficulté, le soutien et l'étayage sont constants afin de leur permettre de donner du sens, de tisser des liens, d'activer la mémoire didactique et de s'appuyer sur ce qui est explicité par l'enseignant. Les régulations interactives qui impliquent les élèves dans la construction et l'utilisation des outils leur permettent de savoir à quoi ces outils se réfèrent dans le processus rédactionnel pour qu'ils deviennent réellement opératoires et non simplement déclaratifs.

## Références bibliographiques

- Allal, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of Writing Research*, 10(1), 25-60.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux et Niestlé.

- Brunner, J. (2003). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire*. PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Octares.
- Chartrand, S. (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<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire*. Les Publications Québec français.
- Crinon, J. et Marin, B. (2014). Point de vue et activité des élèves en production écrite. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français: du côté des élèves* (p. 35-49). De Boeck.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Louvain.
- Colognesi, S. et Van Nieuwehoven, C. (2016). La Métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111-126). De Boeck.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203, 63-72.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Aider les élèves à organiser leurs écrits: les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères*, 57, 143-162.
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S. et Barbier, E. (2020). Teaching Writing – With or Without Metacognition?: An Exploratory Study of 11- to 12-Year-Old Students Writing A Book Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470. 10.26822/iejee.2020562136
- De Pietro, J.-F., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A. et Roos, E. (2009). *Évaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français »: rapport final*. IRDP.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37-38, 49-75.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. De Boeck.
- Dolz, J., Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-190). Presses universitaires du Septentrion.
- Dolz, J. et 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. et 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), 541-653.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école. Didactique du Français* (4e éd.). ESF éditeur.
- Dolz, J. et Abouzaid, M. (2015). Développer des compétences pour enseigner la production écrite en Suisse Romande. *Le Français Aujourd'hui*, 191, 85-96.
- Dolz, J., Silva Hardmeyer, C. et Tobola Couchepin, C. (2017). Os obstaculos de aprendizagens e as intervenções do professo rem uma sequencia didatica sobre o genero resposta a carta do leitor. *Revista Nupem*, 9(16), 71-86.
- Dolz, J. et Silva Hardmeyer, C. (2020). Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, 73, 21-34.
- Garcia Debanc, C. (1990). *L'élève et la production écrite*. Casum.
- Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing. Hillsdale* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, J. et Van Den Bergh, H. (2015). Teaching Children to Write: A Meta-analysis of Writing Intervention Research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249-274.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses actions et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. Dans C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (dir.), *Outils et signes. Perspective actuelle de la théorie de Vygotski* (p. 35-50). Peter Lang.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. et Goleman, H. (1982). The role of Production Factors in Writing Ability. Dans M. Nystrand (dir.), *What Writers know. The Language Process and Structure of Written Discourse* (p. 173-209). Academic Press.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. et 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*. Presses Universitaires de Rouen.

- Schneuwly, B. et Sales Cordeiro, G. (2018). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Genres de textes* (p.83-108). Presses universitaires de Namur.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Genève.
- Tobola Couchepin, C. (2021). Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des soutiens à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*, 60. <https://journals.openedition.org/edso/14739>.
- Tobola Couchepin, C. (2022). Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. Dans K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation* (p. 149-169). Lambert-Lucas.
- Tobola Couchepin, C. et Dolz, J. (2015). Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement de la production écrite d'un genre argumentatif à l'école primaire. *Recherches et Applications/Le Français dans le Monde*, 58, 144-153.
- Tobola Couchepin, C., Mabillard J.-P. et Dolz, J. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La lettre de l'AIRDF*, 61, 27-32.
- Vygotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Delachaux et Niestlé.
- Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 91-112). De Boeck.
- Wirthner, M. (2006). Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. Dans É. Falardeau et al. (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004* (p. 21). Université Laval.

*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/deuxièm<sup>me</sup>ent/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.