

## Recherches et applications

### DANS LA MÊME COLLECTION

- n° 40 - **Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**  
coordonné par François Mangenot et Charlotte Dejean-Thircuir
- n° 41 - **Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives**  
coordonné par Mariella Causa
- n° 42 - **Langue et travail**  
coordonné par Florence Mourihon-Dallies
- n° 43 - **Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?**  
coordonné par Claude Cortier et Robert Bouchard
- n° 44 - **Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant**  
coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq
- n° 45 - **La perspective actionnelle et l'approche par les tâches**  
coordonné par Évelyne Rosen
- n° 46 - **La circulation internationale des idées en didactique des langues**  
coordonné par Geneviève Zarate et Tony Liddicoat
- n° 47 - **Faire des études supérieures en langue française**  
coordonné par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante
- n° 48 - **Interrogations épistémologiques en didactique des langues**  
coordonné par Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes et Henri Portine
- n° 49 - **Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures**  
coordonné par Pierre Martinez, Mohamed Miled et Rada Tiversen
- n° 50 - **Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est**  
coordonné par Véronique Castelotti et Jean Noriyuki Nishiyama
- n° 51 - **Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture**  
coordonné par Robert Bouchard et Latifa Kadi
- n° 52 - **Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives**  
coordonné par Marie-Christine Kok Escalle, Nadia Minerva, et Marcus Reinfried
- n° 53 - **Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures**  
coordonné par Emmanuelle Huver et Aleksandra Ljalikova
- n° 54 - **Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues**  
coordonné par Christian Ollivier et Laurent Puren
- n° 55 - **La transposition en didactique du FLE et du FLS**  
coordonné par Margaret Bento, Jean-Marc Delays et Deborah Meunier
- n° 56 - **Pensée enseignante et didactique des langues**  
coordonné par Jose Aguilar et Francine Cicurel
- n° 57 - **La grammaire en FLE/FLS**  
**Quels savoirs pour quels enseignement ?**  
coordonné par Jan Goes et Inès Sfar

### À PARAÎTRE

- n° 59 - **Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/ apprentissage des langues**  
coordonné par Haydée Silva et Mathieu Loiseau

Genres textuels/discursifs et enseignement des langues  
037131 - ISBN 978-2-09-037131-4



le français  
dans le monde

Recherches et applications

N°58  
JUILLET 2015

Genres textuels/discursifs et enseignement des langues

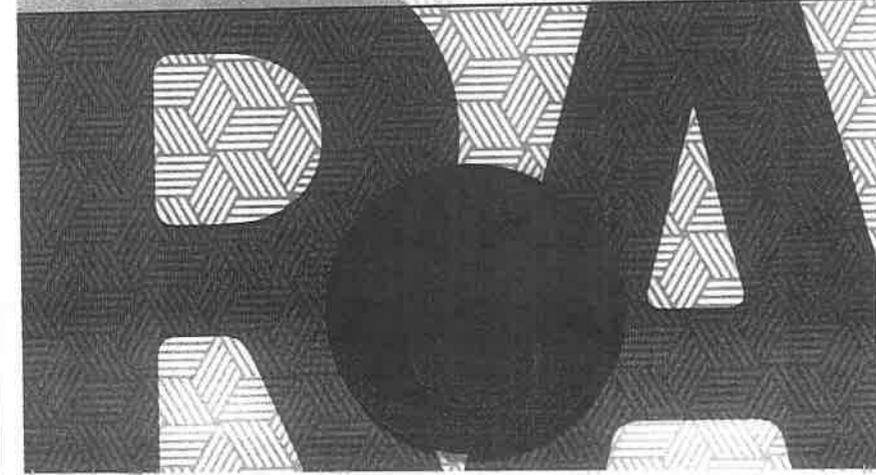


GENRES

# Recherches et applications

## Genres textuels/ discursifs et enseignement des langues

Coordonné par Eliane Gouvêa Lousada et Jean-Paul Bronckart



# Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement de la production écrite d'un genre argumentatif à l'école primaire

CATHERINE TOBOLA COUCHEPIN  
HEP<sup>1</sup> VALAIS

JOAQUIM DOLZ  
UNIVERSITÉ DE GENÈVE, GRAFE<sup>2</sup>

Cet article présente une étude de cas s'inscrivant dans le cadre d'une recherche financée par le Fonds National Suisse<sup>3</sup>, qui porte sur les capacités et les difficultés des apprenants en situation de production écrite de textes argumentatifs en 6Harmos<sup>4</sup>. Le dispositif de recherche permet d'étudier les conditions d'enseignement/apprentissage et les textes argumentatifs écrits par les élèves ainsi que les interactions didactiques qui contribuent au développement de leurs capacités scripturales. Les enseignants observés s'appuient sur le manuel *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), notamment sur la séquence didactique relative au genre *Réponses au Courier des Lecteurs* (RCL). La démarche adoptée dans cette série implique un travail d'évaluation permettant aux élèves de s'approprier les critères qui vont les aider à guider leur production écrite et qui servira à la fin du processus à évaluer leur texte.

La présente contribution vise à mettre au jour la construction d'une grille d'évaluation en classe et à soulever les éventuels problèmes rencontrés au cours de la mise en pratique effective. Pour ce faire, les données d'une classe sont analysées. Il s'agit d'observer comment un enseignant évalue les productions de ses élèves et comment il construit avec eux les outils qui vont leur permettre de produire et d'évaluer personnellement leurs productions. Plusieurs questions vont nous accompagner : Comment l'enseignant construit-il la grille d'évaluation en classe ? Comment les élèves s'approprient-ils cette grille et comment est-elle reprise et utilisée lors de la réécriture et de l'évaluation de ce genre de texte ?

1. Haute École Pédagogique.
2. Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné.
3. Il s'agit du projet « Les gestes didactiques des enseignants face aux obstacles d'apprentissage d'un genre argumentatif », dirigé par Joaquim Dolz (requête 100019-46858 / 1).
4. 6<sup>e</sup> année de la scolarité obligatoire en Suisse, élèves de 9-10 ans.

Pour répondre à ces questions, nous disposons des transcriptions de l'intégralité des sept séances d'enseignement, du journal de bord de l'enseignant qui consigne les traces des élèves, de la grille construite et de l'entretien post-séquence avec l'enseignant. Nous analysons d'abord l'évaluation diagnostique à caractère formatif effectuée avec les productions initiales des élèves, puis nous identifions les décisions prises par l'enseignant en cours de séquence. Nous observons ensuite, durant les séquences, le travail de mise en commun des critères et indicateurs retenus ainsi que la mise en évidence des constats élaborés pour et avec les élèves. Puis, dans la dernière étape, la grille d'évaluation finale est étudiée comme outil d'écriture et d'auto-évaluation pour l'élève et comme outil d'évaluation sommative pour l'enseignant.

145  
Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement de la production écrite d'un genre argumentatif à l'école primaire

## Le genre "Réponse au courrier des lecteurs"

La *réponse au courrier des lecteurs* est un genre argumentatif suggéré par les nouveaux plans d'étude 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, à paraître). Le tableau ci-dessous synthétise ces éléments :

Base d'orientation	
But(s)	Donner son avis quant à la controverse de la lettre source.
Paramètres du contexte de communication	Lieu social : la rubrique « réponse au courrier des lecteurs » d'une publication pour enfants.
	Énonciateur : le lecteur de la lettre initiale, l'énonciateur et l'auteur coïncident.
	Destinataires : L'auteur de la lettre d'origine, les acteurs de la controverse évoquée, le responsable de la rubrique RCL, les lecteurs du journal (peuvent ne pas avoir lu la lettre source).
Contenus thématiques	Synthèse de la controverse de la lettre source.
	Opinion personnelle.
	Phases d'argumentation. Les contenus référentiels sont plausibles et cohérents. Ils ont un degré élevé de généralité (pour l'efficacité de l'argumentation).
Planification	
Macro-planification	Titre en rapport avec la controverse ou cohérent avec l'avis défendu (facultatif).
	Organisation des contenus en fonction de deux logiques : informative et argumentative.
	Partie argumentative : introduction, développement, conclusion.
	Paragraphes en fonction des contenus.
Micro-planification	Formules épistolaires d'introduction et de conclusion.
	Progression thème/thème (lois de progression, répétition, non-contradiction).
Textualisation	
Cohésion verbale	Base au présent de l'indicatif.
Cohésion nominale	Reprises anaphoriques/cataphoriques.
Mécanismes de connexion	Organisateurs spatiotemporels ; organisateurs logico-argumentatifs.
Mécanismes de prise en charge énonciative	Unités déictiques et modalisations personnelles dans la partie argumentative.
	Marques impersonnelles dans la partie informative.

## I Itinéraire de la construction d'une grille d'évaluation

Les différentes données recueillies permettent de dégager la démarche suivie par l'enseignant pour travailler le texte argumentatif et pour construire et utiliser avec ses élèves une grille d'évaluation. Nous présentons, dans une logique temporelle, « l'avant » séquence, la production initiale, le travail sur les modules, la production finale puis « l'après » séquence.

### PLANIFICATION PRÉALABLE DE L'ENSEIGNANT

Les modifications que l'enseignant choisit d'apporter à la séquence telle que présentée dans les moyens d'enseignement sont issues de ses observations des années passées. En effet, l'enseignant nous dit vouloir mettre les élèves en réflexion personnelle lors des productions initiale et finale. Pour ce faire, il choisit délibérément de travailler une controverse différente au moment de la mise en situation car il avait décelé un manque d'originalité dans les productions de ses élèves. L'enseignant annonce son envie de mettre les élèves dans une situation qui les pousse à prouver leurs compétences complexes (Scallon, 2000 ; Rey et al., 2003) par une transposition de leurs savoir-faire dans une nouvelle situation, face à une nouvelle controverse : « *Ce qu'on demande à l'enfant c'est finalement qu'il soit capable de transposer.* » Il réordonne le déroulement des modules en fonction de l'ordre d'écriture du texte : introduction, argumentation, conclusion. En résumé, c'est la motivation des élèves par le choix d'une controverse supposée plus parlante pour eux et le changement de l'ordre des activités de manière à éviter que la réflexion sur la conclusion ne précède le développement argumentatif. En revanche, il considère les contenus proposés par la séquence comme pertinents (exprimer son avis sur la controverse, développer trois arguments adaptés pour le destinataire, les hiérarchiser, proposer une conclusion, utiliser des prises en charge énonciatives et des organisateurs argumentatifs, respecter la forme et les conventions de la correspondance).

### QUEL TRAVAIL COLLECTIF SUR LA PRODUCTION INITIALE ?

En mettant les élèves en activité de production, l'enseignant formule sa consigne simplement en leur demandant de répondre à une lettre source en donnant son point de vue et en essayant de convaincre le destinataire, et de surveiller son orthographe et le canevas d'une lettre. Après ce moment de rédaction, l'enseignant demande à trois élèves de lire leur texte. Suite à chaque lecture, tous les élèves sont invités à formuler des remarques afin de permettre non seulement de

revenir sur les critères énoncés au début du temps d'écriture mais surtout de diriger la suite du travail en dévoilant les critères qui représentent les composantes du texte à travailler. L'ordre de lecture des textes d'élèves permet des remarques successives sur la complexité du texte : mise en évidence du destinataire, définition du texte argumentatif, abandon des conseils au profit de l'argumentation, convaincre par des arguments dirigés par la controverse.

Après cette première leçon, les élèves savent qu'ils vont devoir reprendre leur premier texte à l'aune des apprentissages sur le genre argumentatif qu'ils auront à effectuer durant les semaines à venir.

### L'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS INITIALES

Quel regard porte l'enseignant sur les productions initiales (PI) de ses élèves ? Les traces de sa réflexion issues du journal de bord ainsi que l'entretien effectué en fin d'enseignement montrent que l'enseignant choisit de ne pas annoter et/ou corriger les productions initiales. La relecture des textes lui donne un aperçu général et non critérié pour lancer son enseignement. Le regard de l'enseignant est donc posé d'emblée sur l'ensemble des textes :

Tous les textes présentés formulent des conseils. Six élèves ont bien marqué leur accord ou désaccord. Certains ont défendu leur opinion avec l'argument. En général les phrases sont bien construites.

Lors de l'entretien l'enseignant insiste sur le fait que les élèves proposent des conseils à la place d'étayer le texte avec des arguments :

Pour la grande partie, il n'y a pas d'arguments, ce ne sont que des conseils.

Il relève aussi les problèmes rencontrés au niveau de l'orthographe et des prises de position. La syntaxe et l'orthographe sont les deux composantes qui le préoccupent davantage pour les élèves en difficulté. Explicitement, il considère que toutes les activités des moyens d'enseignement sont importantes et il annonce qu'il souhaite les réaliser toutes. Il prévoit une différenciation pour les élèves en difficulté en leur proposant l'aide d'un guidage pas à pas du maître ou de pairs jouant un rôle de tuteurs. Ces différents éléments posent les prémices des critères de l'évaluation finale. Selon l'enseignant, le regard sur les PI par les élèves leur permet d'estimer la distance qui les sépare d'une RCL pertinente. Ils peuvent ainsi constater les améliorations qu'ils doivent apporter à leur premier jet.

On a découvert petit à petit des choses. Mais des choses basiques, des arguments, dire on est d'accord, pas d'accord, on a dû pour beaucoup de choses leur dire ce qu'il manquait. Ils ne sont pas arrivés d'eux-mêmes à voir ce qu'il manquait si ce n'est par comparaison avec des choses qui existaient.

Les constats qui s'étoffent peu à peu et qui permettent aux élèves d'avoir matière à améliorer leur première production sont le fruit du travail sur les modules que nous allons détailler à présent. Il a fallu

confronter les élèves à une norme pour leur permettre la mise en évidence de lacunes dans leurs textes et les régulations à effectuer.

#### DES INTERACTIONS DIDACTIQUES ORIENTÉES PAR L'ÉLABORATION D'UN AIDE-MÉMOIRE

L'enseignant suit relativement fidèlement les modules d'enseignement/apprentissage et travaille successivement la formulation des arguments et leur hiérarchisation, la prise de position, la prise en charge énonciative et pour finir la conclusion. Il contextualise chaque leçon avec un bref retour sur les acquis des cours précédents. Puis, en fin de travail, il sollicite la collaboration des élèves pour énoncer les apprentissages effectués. L'enseignant les aide dans la recherche des termes adéquats. Cette opération fait l'objet d'échanges fructueux souvent matérialisés par des traces écrites qui vont accompagner les élèves jusqu'au moment de leur production finale. L'élaboration d'un aide-mémoire se réalise pas à pas à la fin de chaque module. Régulièrement, des liens sont effectués avec la PI pour mettre en évidence les nouveautés à introduire lors d'une nouvelle écriture. Nous mettons ici en évidence les éléments saillants qui se retrouvent dans la grille d'évaluation élaborée collectivement, à partir des mises en commun à la fin de chaque module.

À la fin du premier cours, l'enseignant énonce la finalité du travail qui attend les élèves : répondre à un texte en générant des arguments (donner son accord ou son désaccord, donner clairement son opinion et la défendre à l'aide de trois arguments). Le deuxième cours permet de stabiliser les caractéristiques de la situation de communication du courrier des lecteurs (but, contexte de production, destinataire) et les conventions de la forme épistolaire notées au tableau (signature, destinataire, date, auteur) et intégrées dans l'aide-mémoire qui servira de grille d'évaluation finale. Dans un long échange avec les élèves, l'enseignant précise les caractéristiques de chacune de ces composantes. Les premières réponses des élèves sont validées ou corrigées, avec une reformulation de la part d'autres élèves ou de l'enseignant.

Elo : y a le destinataire /

E : le destinataire // attention / qui est-ce qui va me rappeler ça Kév tu me rappelles ce qu'est le destinataire ↓ //

Kév : le destinataire ↑ je crois que c'est celui qui écrit

Els : non non

E : qu'est-ce que tu nous avais dit Ali avant ↑ / le destinataire c'est

Ali : ah oui que la lettre destine

E : elle est / je crois que tu as dit

Ali : elle est destinée à la personne

E : à quelqu'un donc autrement dit on peut aussi dire d'une autre manière / c'est celui qui

Kév : reçoit

E : très bien voilà ↑

L'enseignant revient toujours sur ce qui a été produit initialement par les élèves. Il tisse un nouveau savoir en pointant ce qui n'était pas visible dans les PI des élèves. Ce faisant, il leur permet un retour réflexif sur leurs actions et leur montre l'implication pratique des nouveaux savoirs mis en jeu dans la leçon. De plus, par l'écriture des mots au tableau, il amène les élèves à ancrer de nouvelles connaissances et à connaître un vocabulaire utilisable tout au long de la séquence. Le troisième cours reprend les éléments de la lettre avec les termes institutionnalisés au cours précédent. Il porte sur la notion d'argument pour et contre. Le nombre d'arguments et leur hiérarchisation sont travaillés au cours suivant, ce qui permet d'intégrer dans la grille « j'ai défendu mon opinion à l'aide de trois arguments » et « j'organise des arguments avec des expressions (organiseurs textuels) ». Le terme « outil pour écrire notre lettre » est utilisé pour désigner la grille d'évaluation finale. Le quatrième cours invite également les élèves à travailler les prises en charge énonciatives. Le cinquième cours quant à lui gravite autour de la conclusion et permet aux élèves « d'ajouter dans leur caisse à outils pour répondre au courrier des lecteurs » le contenu d'une conclusion, soit, en l'occurrence : redonner son opinion en quelques mots précédés d'un groupe de mots adéquats.

Les constats liés à chaque module sont explicitement destinés à « capitaliser les acquis » des élèves. Ils recouvrent le vocabulaire technique institutionnalisé collectivement en classe ainsi que le rappel des critères qui serviront à la révision du premier texte et à l'évaluation finale.

#### LA GRILLE D'ÉVALUATION ÉLABORÉE COLLECTIVEMENT – POINT D'ORGUE DE LA SÉQUENCE

La grille d'évaluation construite par l'enseignant à partir des aide-mémoire élaborés avec les élèves (annexe 1) est intéressante dans sa forme. Elle comprend onze critères énoncés à la première personne. L'élève peut les intégrer comme une *check list* afin d'écrire et de contrôler sa propre production. Plusieurs critères sont accompagnés d'exemples (prise en charge énonciatives, organisateurs, ...), sortes de listing dans lequel l'enfant peut puiser pour assurer la présence des éléments dans son texte. Précisons que l'élève est invité à cocher les critères dans une colonne destinée à cet effet. Cette colonne jouxte l'évaluation pondérée par l'enseignant.

Nous pouvons regrouper les critères sous 4 catégories :

- la situation de communication : 2 critères pour un total de 3 points ;
- la planification : 4 critères (1 pour le respect des normes épistolaires et 3 pour les parties du texte) pour un total de 11 points ;
- la textualisation : 2 critères pour 4 points au total ;
- les dimensions transversales (orthographe, syntaxe et soin) qui

représentent 7 points

Les critères utilisés sont relativement quantitatifs. Peu de place est accordée à la qualité du texte, aux contenus thématiques et à sa cohésion, éléments probablement sous-entendus au niveau de la pondération (2 points pour un argument). La grille d'évaluation est présentée aux élèves au début du sixième cours. Avec l'aide de la grille, l'enseignant demande aux élèves d'évaluer et de compléter si nécessaire un exemple de RCL volontairement imparfaite. Ce travail d'une durée de 50 minutes a pour objectif l'appropriation des critères d'évaluation comme outil à la production. En duos puis en plénière des clarifications lexicales, des exemplifications et des explicitations sont apportées. Chaque critère semble ainsi intégré par les apprenants afin d'être utilisés comme aide à l'écriture et à l'auto-évaluation. L'outil « grille d'évaluation » rend opérationnels les éléments caractéristiques du genre de texte travaillé. Les nouveaux concepts sont institutionnalisés à l'occasion de l'élaboration de l'aide-mémoire. Dans la réalité, comme précisé ci-après, cela ne s'avère pas si aisé.

### RÉVISER ET RÉÉCRIRE À L'AIDE D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION

Lors de la production finale, l'enseignant demande de réviser la production initiale à l'aide de la grille d'évaluation.

E : aujourd'hui // c'est le grand jour / par rapport à notre travail sur la réponse au courrier des lecteurs↑ qu'est-ce qui va se passer aujourd'hui

Gab : on va rédiger on va corriger notre lettre qu'on avait fait au tout début à Fabien qui disait les devoirs ça détruisait la vie de famille↑ et ça↓ alors maintenant on va corriger notre lettre pour euh: faire une lettre correcte au courrier des lecteurs

(...)

élx : y a la grille que vous allez nous donner

E : vous vous souvenez↑ de la grille qu'on avait vue tous ensemble vendredi passé et on a vu tous ensemble↑ ok ça c'est l'aide / cette grille doit toujours se trouver où quand vous allez travailler↑

Ale: euh à côté de nous

E : oui / il faut suivre // on est bien d'accord / VOILA /

L'enseignant insiste sur la présence de la grille d'évaluation. Les élèves ont aussi à leur disposition les documents qu'ils ont réalisés durant la séquence. Lors de l'entretien, l'enseignant analyse les utilisations diverses que les élèves ont faites de la grille proposée. Il identifie deux catégories d'élèves : ceux qui suivent pas à pas les points mentionnés et ceux qui écrivent puis contrôlent. L'enseignant n'est pas dupe des écueils possibles. Les élèves qui suivent pas à pas la grille produisent parfois des redites dans leur texte. Les élèves qui produisent leur texte en se servant de la grille comme outil de vérification des contenus développés ont tendance, quant à eux, à ajouter l'élément manquant à la fin de leur lettre. Le bilan de l'enseignant est positif. *travail en*

considérant que l'usage de la grille pour des élèves de cet âge-là exige une posture d'accompagnement de la part de l'enseignant.

### CONSTAT DES FRUITS RÉCOLTÉS

Grâce aux critères d'évaluation formulés l'enseignant réalise une évaluation finale critériée sur les points essentiels d'une RCL qui ont été acquis par toute la classe. Le travail de la RCL remplit ainsi sa mission de levier précoce d'apprentissage de l'argumentation. Pourtant, il relève aussi l'ampleur des exigences. Par exemple, la prise de position mériterait un travail plus conséquent et exigerait la production de modules complémentaires. L'enseignant relève aussi la difficulté pour les élèves de proposer des arguments de qualité.

Je dirais que finalement il y a eu un seul élève qui a eu les trois arguments complets, ce qu'on appelle argument. Il y avait souvent deux arguments, puis par exemple le troisième était en soi une reformulation ou un conseil.

L'enseignant nous présente la progression des élèves sur le plan de la norme épistolaire et de la planification. En revanche, les aspects qualitatifs des contenus thématiques, de leur organisation et de l'usage des unités linguistiques en français, peu formalisés/sollicités au niveau de sa grille d'évaluation, ne sont pas explicités lors du bilan de son travail.

L'enseignant confronte l'élève à une comparaison entre son autoévaluation par la grille et les points attribués. La réflexion entre les deux pondérations constitue un moment final de réflexion individuelle sur les apprentissages réalisés et sur les composantes du genre textuel travaillé. Ce faisant, il souhaite permettre à chacun de s'apercevoir du chemin réalisé et surtout d'identifier les erreurs ou les éléments manquant dans le texte. Par ailleurs, la réflexion ne porte pas uniquement sur le produit final, elle concerne aussi les procédures d'utilisation de l'aide-mémoire.

## C onclusion

Notre recherche confirme l'intérêt d'un enseignement précoce de ce genre argumentatif et la validité didactique du dispositif d'enseignement et de l'aide-mémoire construit collectivement au service de l'écriture et de l'évaluation.

L'enseignant observé s'appuie d'une part sur le modèle didactique du genre RCL qui se présente comme un modèle scolarisé, adapté aux capacités des élèves de 9-10 ans par les moyens d'enseignement et, d'autre part, il s'appuie sur les connaissances des capacités globales

ues élèves de 6H. Mais surtout, l'enseignant se base sur les outils professionnels qui sont mis à sa disposition (grilles d'examen ou issues de la méthodologie ou construites dans le cadre de cours de formation continue). Le genre RCL a donc fait l'objet d'une transposition didactique importante. La simplification du genre concerne aussi bien les composantes présentes que le corpus des textes fournis comme références pour réaliser les activités.

La première évaluation diagnostique des productions initiales semble rester très large mais elle s'inspire déjà du modèle du genre scolarisé présenté dans les moyens d'enseignement (Wirthner, 2006). Cette évaluation ne cherche pas à rendre compte des capacités des élèves et des appuis à l'apprentissage qu'elle représente. Ce travail exigerait une observation plus fine et un travail plus ciblé selon les besoins afin de permettre des régulations plus spécifiques. La mobilisation des élèves dans cette démarche d'évaluation pourrait s'avérer très riche mais se cantonne à la lecture commentée de trois productions initiales. L'enrôlement des élèves dans une évaluation partagée et critériée des textes produits reste encore limité. Une meilleure connaissance des composantes du genre, des obstacles des apprenants et des régulations prenant en considération les techniques d'évaluation formative est une condition pour optimiser le travail.

Pour cet enseignant, il semble difficile d'engager réellement les élèves de 6H dans une construction active de la grille d'évaluation. Les ébauches d'évaluation formative constatées dans les échanges que nous avons analysés ne sont pas reprises à la fin du parcours. Pourtant, les critères retenus émergent des mises en commun à la fin de chaque séance. Ils portent sur la présence des principales composantes du genre « RCL ». En revanche, l'appréciation générale sur le texte de l'élève n'est jamais accompagnée de commentaires avec des critères explicites relatifs à la cohésion, à la pertinence des informations ou à la progression des propos.

Pour l'évaluation sommative, l'enseignant observé formalise la grille finale lui-même afin d'assurer une formulation correcte des items à prendre en considération. L'aide-mémoire devient un outil qui guide le travail de l'enseignant (Wirthner, 2006) et constitue pour les jeunes élèves un médiateur d'apprentissages (Dolz, Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2008). En effet, c'est grâce à la grille d'évaluation que les concepts à acquérir deviennent opérationnels pour l'élève qui les reprend afin de réviser la production initiale et produire une nouvelle lettre améliorée. Ces concepts institutionnalisés au moment de la construction de l'aide-mémoire sont matérialisés par des critères clairement formulés et repris par les élèves, et contribuent ainsi au développement de l'écriture de ce genre textuel. Il reste toutefois que l'usage de cet outil n'est pas sans risque pour une partie des élèves qui le suivent pas à pas au détriment de la cohérence de leur texte.

## Bibliographie

- DOLZ, J., GAGNON, R. & VUILLET, Y., (à paraître), « L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite », dans Bonnéry, S., Crinon, J. & Simons G., *Supports didactiques, pratiques d'enseignement et préoccupations sociologiques sur les inégalités d'apprentissage*.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B., (2001), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, Bruxelles, De Boeck.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ-CHRISTEN, Th., (2008), « L'articulation vygotkskienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique », dans Brossard, M. & Fijalkow, J., *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 143-156.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE A. & KAHN S., (2003), *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- SCALLON, G., (2000), *L'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
- 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*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

## Annexe

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 :	- le lieu et la date - le nom du destinataire - les salutations - le nom de l'auteur		/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.	0-4 fautes : 3 points 5-9 fautes : 2 points 10-14 fautes : 1 point 15 fautes et plus : $\frac{1}{2}$ point		/3
10. J'ai écrit des phrases correctes.	0-2 erreurs : 2 points 3-5 erreurs : 1 point 6 erreurs et plus : $\frac{1}{2}$ point		/2
11. J'ai soigné l'écriture et la présentation.			/2
Total des points			/25