



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

La séquence didactique de
« La réponse au courrier des lecteurs »

Entre réel et prescrit

par Lydia Cheseaux

sous la direction de Jean-Paul Mabillard

St-Maurice, le 22 février 2010

Remerciements

Je tiens à remercier :

- Monsieur Jean-Paul Mabillard, mon directeur de mémoire, qui m'a accompagnée tout au long de l'élaboration de ce travail et qui m'a également donné la possibilité, en collaboration avec Madame Catherine Tobola Couchepin, d'utiliser les données de leur recherche.
- Monsieur Christian Moulin pour sa précieuse relecture.

Résumé

Notre recherche porte sur l'enseignement de l'expression écrite en quatrième primaire. Nous nous interrogeons sur la manière dont cet enseignement s'effectue dans les classes. Les enseignants disposent aujourd'hui de moyens officiels dans ce domaine : il s'agit de l'ouvrage *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B., 2001). Les auteurs de ce document inscrivent le travail de l'écrit dans une perspective communicative et organisent les activités d'écriture autour de différents genres de textes. Nous centrons notre analyse sur la manière dont les enseignants travaillent un genre de texte en particulier, « La réponse au courrier des lecteurs ».

La base de notre recherche repose sur la question suivante :

Comment des enseignants de quatrième primaire travaillent-ils avec leur classe une séquence didactique en expression écrite, « La réponse au courrier des lecteurs » ?

Pour répondre à cette question, nous avons analysé les pratiques de quatre enseignants dans le domaine de l'expression écrite. Nous avons observé la manière dont ces enseignants ont mené une séquence didactique sur le genre de texte de « La réponse au courrier des lecteurs ». Par l'analyse des journaux de bord qu'ils ont tenu durant la séquence, nous avons pu saisir ce qui est réellement effectué dans les classes. De plus, en comparant les séquences menées avec les propositions des moyens officiels, nous avons pointé les aspects que les enseignants réinvestissent, mais également ceux qu'ils modifient ou laissent de côté.

A travers une analyse de contenu, nous avons relevé plusieurs éléments sur les pratiques des enseignants travaillant avec leur classe un genre de texte argumentatif « La réponse au courrier des lecteurs ».

- Les enseignants ont intégré à leur enseignement la structure de base d'une séquence didactique décrite dans les moyens officiels. Ils ont réalisé toutes les étapes proposées.
- Les enseignants ont sélectionné les activités en fonction des besoins de leur classe. Ils ont également modifié certaines activités et en ont créé de nouvelles.
- Les activités réalisées par les enseignants suivent, en partie, les différentes étapes prévues pour travailler un genre de texte à travers une séquence didactique. De fait, les enseignants ont plus ou moins utilisé la production initiale pour planifier le travail par modules. De plus, ils ont mis en place un dispositif d'évaluation formative au cours de l'apprentissage : ils ont réalisé des activités de synthèse à la fin des modules. Ces activités ont, pour la plupart, été effectuées sous forme de constats. Les enseignants ont également mis à disposition des élèves un aide-mémoire pour les accompagner durant la production finale. Toutefois, ils n'ont pas intégré les élèves dans l'élaboration de l'aide-mémoire. A ce niveau, ils ont partiellement suivi les directives des moyens officiels. Enfin, les enseignants n'ont pas mis en place un véritable dispositif de différenciation.

Les séquences didactiques poursuivies par les enseignants correspondent en grande partie à la vision développée dans les moyens officiels, en l'occurrence *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*.

Mots-clés : didactique du français - expression écrite - travail en séquence - texte argumentatif - évaluation

Sommaire

A. INTRODUCTION	6
B. PROBLÉMATIQUE	6
C. CADRE CONCEPTUEL	8
1. L'enseignement et l'apprentissage du français dans une perspective communicative	8
2. Le genre de textes	9
2.1. Définition	9
2.2. Didactique du genre textuel	10
2.2.1. Classement des genres de textes	11
2.2.2. La progression en spirale	13
2.2.3. Le modèle didactique du genre	13
3. Le type de textes argumentatifs	15
4. Les séquences didactiques	16
4.1. Mise en situation	16
4.2. Production initiale	17
4.3. Travail par modules	17
4.4. Production finale	18
4.5. L'évaluation dans les séquences didactiques	20
D. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	21
E. DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE	21
1. Recueil des données	21
1.1. Instrument	22
1.2. Échantillon	22
2. Analyse des données	23
2.1. Analyse de contenu	23
2.1.1. Étapes de l'analyse de contenu	24

F. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	26
1. Le respect de la structure de base d'une séquence didactique	26
2. Le travail sur la mise en situation	26
2.1. Mise en situation : enseignant 1	26
2.2. Mise en situation : enseignant 2	27
2.3. Mise en situation : enseignant 3	28
2.4. Mise en situation : enseignant 4	28
2.5. Mise en situation : synthèse	29
3. Le travail de la production initiale	30
3.1. Production initiale : enseignant 1	30
3.2. Production initiale : enseignant 2	30
3.3. Production initiale : enseignant 3	31
3.4. Production initiale : enseignant 4	31
3.5. Productions initiales : synthèse	32
4. Le travail des modules	33
4.1. Travail par modules : enseignant 1	33
4.2. Travail par modules : enseignant 2	33
4.3. Travail par modules : enseignant 3	34
4.4. Travail par modules : enseignant 4	34
4.5. Travail par modules : synthèse	35
5. Le travail de la production finale	36
5.1. Production finale : enseignant 1	36
5.2. Production finale : enseignant 2	36
5.3. Production finale : enseignant 3	37
5.4. Production finale : enseignant 4	37
5.5. Productions finales : synthèse	38
6. Synthèse générale	39
G. CONCLUSION	40
1. Rappel des grandes lignes de la démarche	40
2. Analyse critique de la démarche	40
3. Perspectives	41
H. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	41
I. ANNEXES	43
J. ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ	71

A. Introduction

Comment les enseignants apprennent-ils à écrire aux enfants ? Quels aspects abordent-ils ? Quelles activités mettent-ils en place pour développer les savoirs et les savoir-faire propres à l'expression écrite ? Ces questions sont au coeur de notre recherche et nous tentons par ce mémoire d'y apporter des éléments de réponses.

Les moyens officiels dont disposent les enseignants devraient leur permettre d'apprendre à écrire à leurs élèves. Les auteurs de ces moyens ont conçu une structure ainsi que des activités pour que chaque élève puisse améliorer ses compétences en expression écrite. Afin de savoir comment les enseignants utilisent les propositions des moyens officiels au quotidien avec leurs élèves, il est nécessaire d'observer ce qui se passe réellement dans les classes.

Notre travail s'intéresse au processus d'enseignement / apprentissage en action dans une séquence d'expression écrite. Nous portons notre attention sur l'action des enseignants et sur la façon dont ils organisent une séquence didactique. Les moyens officiels proposent un travail de l'écrit se fondant sur une théorie des genres de textes. C'est pourquoi nous focalisons notre recherche sur un genre de texte; « La réponse au courrier des lecteurs ». Ce texte, de type argumentatif, est généralement travaillé en quatrième primaire, ce qui nous a amenée à observer les séquences menées par quatre enseignants travaillant dans ce degré.

Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent les séquences réalisées, nous clarifions la problématique de notre recherche et nous abordons les éléments théoriques qui fondent les séquences proposées par les moyens officiels. Nous présentons également le dispositif méthodologique utilisé pour notre recherche. Enfin, nous analysons les séquences menées par les enseignants autour de « La réponse au courrier des lecteurs » en les comparant aux propositions des moyens officiels.

B. Problématique

Dans le monde actuel, l'écrit est un élément incontournable. Il est présent en permanence dans la vie des individus. Chacun y est confronté et les personnes qui ne le maîtrisent pas sont rapidement exclues de la société. Nous comprenons donc à quel point il est important que l'école permette aux élèves de développer des connaissances dans ce domaine. Le développement des capacités langagières est une des finalités de l'école publique. En effet, la déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)¹ du 30 janvier 2003 mentionne les éléments suivants en ce qui concerne l'apprentissage de la langue d'enseignement :

L'école publique fonde et assure le développement d'une culture de la langue d'enseignement, langue maternelle et langue d'intégration impliquant la maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi que la capacité à s'exprimer par oral et par écrit; ouvrant à la richesse de la langue, à son esthétisme et à son patrimoine littéraire. (CIIP, 2003, p. 2)

Cette déclaration souligne l'importance que l'on accorde à l'apprentissage de la langue d'enseignement. L'école a pour mission de donner aux élèves les clés afin qu'ils puissent communiquer autant à l'oral qu'à l'écrit et ainsi s'intégrer dans la société. Elle met en place à cet effet des dispositifs permettant aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires. Pour ce faire, elles se fondent sur des principes découlant de recherches menées dans le cadre de la didactique de la langue.

¹ Pour des raisons pratiques, nous utiliserons dans la suite de notre mémoire l'abréviation CIIP pour désigner la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Historiquement, les recherches effectuées sur l'enseignement du français dans les années 1970 ont marqué un tournant dans la discipline du français. Elles ont remis en question l'enseignement de cette époque. Selon Garcia-Debanc (1990), celui-ci se fondait essentiellement sur des exercices se limitant à la structuration de la langue (syntaxe et vocabulaire, essentiellement). Durant les premières années de la scolarité, les élèves étaient rarement confrontés à la production de textes complets. En effet, l'apprentissage se concentrait d'abord sur la phrase ou sur des parties de texte avant d'aborder la complexité de la production textuelle. Afin de dépasser les limites de l'enseignement traditionnel, la didactique a inscrit l'enseignement/apprentissage de la langue dans une dimension communicationnelle. En Suisse romande, la rénovation de l'enseignement du français a pris pour base les concepts développés dans l'ouvrage *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979). L'idée principale de cette rénovation est de valoriser la fonction communicative de l'apprentissage. Le texte est mis au centre de l'apprentissage car il est une pratique de communication. Le but de cette nouvelle pédagogie est de permettre aux enfants de s'adapter et d'adapter leur langue aux diverses situations de communication auxquelles ils sont susceptibles d'être confrontés. La progression est envisagée selon quatre objectifs généraux : être capable de produire des énoncés écrits, être capable de se faire comprendre, être capable de s'exprimer et vouloir s'affirmer. L'écriture ne s'envisage plus hors contexte, mais s'inscrit dans une continuité. Les activités proposées aux élèves sont rattachées à des « activités-cadres » qui lient les différents actes de parole accomplis en classe. Le plan d'étude romand, adopté en 1989 par la Conférence intercantonale des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CDIP), reflète les différents aspects de la rénovation du français. En effet, selon ce document, l'enseignement du français s'organise autour de deux types d'activités ; les activités de communication et les activités de structuration. Les activités de structuration doivent donner à l'élève les moyens de maîtriser les activités de communication. La part communicative de la langue prend donc une place centrale dans l'enseignement du français. L'apprentissage de textes sociaux tels que des débats, des dialogues, des récits fictionnels, des recettes ou encore des journaux de classe est proposé aux élèves. Le but est de leur faire produire des textes dans des situations de communication proches des situations réelles. Toutefois, l'enseignement du français reste très libre car les programmes manquent de précision. De plus, il existe peu d'outils théoriques et pratiques pour l'enseignement de la production orale et écrite. Selon Schneuwly et Dolz (à paraître), la majeure partie des activités proposées par *Maîtrise du français* (Besson *et al.*, 1979) modifie l'enseignement principalement au niveau grammatical et orthographique et non au niveau de la production orale et écrite. L'enseignement demeure, par conséquent, assez classique car les enseignants se sentent démunis au moment d'appliquer concrètement la perspective communicationnelle.

Le manque de programmes et de moyens pour mettre en place la rénovation de l'enseignement du français au niveau de l'expression écrite conduit les enseignants à demander la création d'un outil leur permettant d'assurer une cohérence dans ce domaine tout au long de la scolarité obligatoire. Cette préoccupation est reprise par le rapport *Enseignement du français : de nouveaux horizons... : enquête sur les besoins et attentes en supports didactiques* (De Pietro, J.-F., Deschenaux, I. & Wirthner, M., 1992). A la suite de ce rapport, un groupe d'experts est constitué par la commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME) afin de créer un support didactique pour permettre l'enseignement dans le domaine de la production écrite et orale. Des chercheurs comme Dolz, Noverraz et Schneuwly ont donc été mandatés pour développer un ensemble d'outils d'enseignement au service de la production écrite et orale. La démarche proposée est contenue dans l'ouvrage *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) qui correspond à la méthode utilisée actuellement dans les classes de Suisse romande pour l'enseignement de l'expression orale et écrite. Une séquence didactique est « un ensemble d'activités

scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (CIIP, 2007, la démarche « séquence didactique en expression écrite et orale »). Les textes sont mis au centre de l'enseignement et de l'apprentissage et sont regroupés par genre. Un genre de texte comprend différentes productions langagières qui possèdent des caractéristiques communes. Le travail par genre de texte permet de mettre l'élève dans une situation de communication réelle. Les différents genres sont pratiqués tout au long de la scolarité et la progression est organisée en spirale, c'est-à-dire que les genres proches sont travaillés à plusieurs reprises, mais à des niveaux différents. Le travail d'un genre s'organise sous la forme d'une séquence constituée de plusieurs étapes. Nous présentons dans notre cadre conceptuel les étapes proposées pour « La réponse au courrier des lecteurs », genre qui sera au cœur de notre recherche.

La démarche par séquences cherche à amener les élèves à apprendre à communiquer, à maîtriser le fonctionnement de la langue et à réfléchir sur celle-ci. Elle favorise également la construction de références culturelles répondant en cela aux finalités fixées pour l'enseignement du français (CIIP, 2006). Les séquences proposées doivent donc permettre aux enseignants de développer les capacités de leurs élèves en production écrite et orale et de les amener à atteindre les objectifs fixés. Nous l'avons vu, la démarche a été développée pour répondre à l'attente des enseignants de disposer de moyens pour mettre en place la nouvelle perspective d'enseignement de la production écrite et orale. Les enseignants valaisans disposent depuis 2001 des moyens élaborés à cet effet. Nous pouvons nous interroger sur la manière dont les enseignants se sont appropriés cette démarche. Il est intéressant d'observer l'usage qu'ils font du travail en séquence et de ses nouveaux outils dans leur enseignement habituel. Notre travail s'inscrit dans cette optique. Pour mener à bien notre étude, nous exploitons les données d'une recherche en cours à la Haute Ecole Pédagogique valaisanne. Nous nous intéressons à la manière dont des enseignants mènent une séquence proposée dans l'ouvrage *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (Dolz et al., 2001) qui traite d'un genre de textes argumentatifs ; « La réponse au courrier des lecteurs ». Nous cherchons à voir comment la structure et les activités proposées par les moyens officiels sont mises en place par les enseignants. De plus, nous nous questionnons sur le dispositif d'évaluation mis en place par les enseignants lorsqu'ils travaillent la séquence de « La réponse au courrier des lecteurs ».

C. Cadre conceptuel

Comme annoncé dans la problématique, la conception actuelle de la didactique du français met en évidence la fonction communicative de la langue. L'enseignement et l'apprentissage du français doivent permettre à l'élève de comprendre et de produire des textes en s'adaptant à diverses situations de communication. Nous aborderons donc dans un premier temps cette approche communicative et nous présenterons quelques éléments afin de mieux la comprendre. La perspective communicative implique, comme précisé dans le document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* (CIIP, 2006), que le texte devient l'unité de base et que l'apprentissage du français s'ancre dans « la production et la compréhension de textes de genres divers, socialement et pédagogiquement pertinents » (p. 3). L'enseignement de la production écrite s'organise ainsi autour des genres de textes. Nous définissons donc le genre de textes et abordons son apprentissage. Ce mémoire portant sur un genre particulier, à savoir « La réponse au courrier des lecteurs », nous présentons aussi les caractéristiques propres à ce genre et les étapes proposées par la démarche en séquences pour le travail de ce genre.

1. L'enseignement et l'apprentissage du français dans une perspective communicative

L'enseignement de la langue dans une perspective communicative a pour origine la rénovation du français des années 1970. L'ouvrage *Maîtrise du français* (Besson,

Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979) est à la base de la rénovation et met en évidence l'importance de la langue dans la communication. Les auteurs considèrent que l'enseignement se construit en tenant compte des situations de communication de la vie quotidienne. L'objectif est que les élèves améliorent leur utilisation de la langue dans diverses situations de communication. La démarche proposée par Besson *et al.* a pour principe d' « engager l'élève dans des situations de communication aussi proches que possible de celles qu'il rencontrera dans la réalité de sa vie » (p. 43).

Garcia-Debanc (1990) pense également que l'apprentissage de la langue orale et écrite doit s'effectuer en contexte. Travailler à partir de situations de communication favorise le développement des compétences langagières des élèves. Elle propose de placer rapidement l'élève dans des situations de production textuelle complexes. Pour Garcia-Debanc, le processus de production de l'écrit n'est pas linéaire. Il ne s'agit pas d'opérations qui se succèdent les unes aux autres. Au contraire, ces opérations forment un système où tous les éléments s'influencent. Cette conception du processus de production la conduit à envisager l'apprentissage de l'écrit comme un certain nombre de stratégies à mettre en place en situation. Elle insiste donc pour que l'on place l'élève dès le début de son apprentissage de l'écriture dans des situations de communication concrètes et complexes. Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) partagent cette approche et proposent à leur tour de mettre l'élève face à une situation complexe dans laquelle il devra effectuer un certain nombre d'opérations langagières.

La démarche proposée par Dolz *et al.* (2001) dans le travail en séquence qu'ils ont développé se fonde sur le travail par genre. C'est une façon de mettre l'élève dans une véritable situation de communication. En effet, le texte est considéré comme la résultante de l'adaptation à un contexte communicationnel. Toute situation de communication implique la production d'un texte qui varie en fonction des différentes composantes de la situation. Le travail par genre, toujours, confronte immédiatement l'élève à une situation complexe. La production d'un texte demande de mettre en pratique les différentes compétences impliquées dans l'écriture. L'élève doit coordonner diverses opérations pour répondre à la situation de communication. Dans le travail du genre de textes de « La réponse au courrier des lecteurs » sur lequel porte notre recherche, nous retrouvons des éléments liés à la perspective communicative de l'enseignement/apprentissage du français. De fait, l'élève est confronté à une situation de communication concrète ; il doit répondre à une lettre tirée d'un courrier des lecteurs. Pour produire son texte, il doit faire des choix correspondant à cette situation particulière. C'est une situation complexe exigeant des élèves l'investissement d'un certain nombre de compétences langagières.

2. Le genre de textes

2.1. Définition

Toute communauté humaine dispose d'une grande variété de textes lui permettant d'agir dans différentes situations d'interaction. Selon leurs caractéristiques, ces textes sont regroupables par genres. Pour Bronckart (1996), « tout exemplaire de texte peut donc être considéré comme relevant d'un genre déterminé » (p. 75). De plus, selon Dolz et Schneuwly (1997), les genres sont facilement reconnaissables et fonctionnent donc comme un modèle commun. Ils 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). Chaque genre, par ses codes et ses structures, reflète les diverses situations de communication du quotidien. Il stabilise les pratiques communicatives. De fait, les caractéristiques partagées par les textes d'un même genre lui donnent une certaine régularité dans son usage. Bakhtine (1984, cité par Dolz, Gagnon & Toulou, 2008) définit trois dimensions dans les genres. La première dimension concerne les contenus que le genre rend dicibles. Le genre du texte choisi va déterminer les éléments à traiter et à développer. Par exemple, dans une réponse à un courrier des lecteurs,

l'objectif de convaincre son destinataire détermine les contenus et la structure à mettre en place. La deuxième dimension propre au genre touche à la structure communicationnelle. Il s'agit des éléments communs aux textes appartenant au même genre. Les « configurations spécifiques d'unités langagières » (p. 44) constituent la troisième dimension. Il s'agit, toujours dans le cas de « La réponse au courrier des lecteurs », des traces de la prise de position de l'énonciateur ou des organisateurs textuels permettant de structurer l'argumentation. Ce sont donc les éléments particuliers qui composent la structure du genre. Nous voyons donc qu'un genre rassemble des textes oraux ou écrits qui sont produits dans diverses situations de communication et qui possèdent des dimensions communes.

Les recherches menées en didactique du français montrent que les genres ont une dimension culturelle. En effet, comme les genres regroupent les différents textes produits en situation de communication, ils peuvent être considérés comme un lien entre l'école et les pratiques sociales. Les genres permettent aux apprenants d'appréhender les pratiques sociales en construisant des références culturelles. Par le travail sur les genres, les apprenants vont développer leur capacité langagière à la fois au niveau social, cognitif et linguistique. C'est pourquoi Dolz et Schneuwly (1997) considèrent que les genres peuvent être pris comme une « référence fondamentale pour [la] construction [des pratiques langagières] » (p. 29). Par le travail sur les genres, l'apprenant va travailler certaines capacités qui l'amèneront à améliorer la réalisation des différents mécanismes nécessaires pour faire face aux diverses situations de communication. Ces capacités sont indispensables pour produire et comprendre un message et sont définies par Dolz et Schneuwly (1996) comme des « aptitudes de l'apprenant requises pour la production d'un genre dans une situation d'interaction déterminée » (p. 58). Elles sont au nombre de trois. Premièrement, il y a les capacités d'action qui permettent à l'individu de s'adapter aux caractéristiques du contexte et du référent. Deuxièmement, les capacités discursives demandent à l'apprenant de mobiliser des modèles discursifs. Troisièmement, les capacités linguistico-discursives exigent la maîtrise des opérations psycholinguistiques et des unités linguistiques.

2.2. Didactique du genre textuel

Comme précisé ci-dessus, le genre de textes sert de lien entre les pratiques sociales et les apprentissages réalisés à l'école. Dans ce sens, le genre textuel peut être considéré comme un outil didactique. Dans la construction des séquences didactiques, les auteurs partent du principe que le travail par genres de textes facilite l'apprentissage et l'enseignement de l'expression écrite. Les différents intervenants peuvent construire une même représentation du genre. De cette manière, les attentes pour le producteur et pour le récepteur sont définies et, par conséquent, le producteur peut agir en connaissant les divers éléments de la situation. De plus, le travail par genres apporte du sens aux apprentissages, selon Dolz *et al.* (2008). En effet, les élèves se rendent compte qu'ils retrouvent les éléments travaillés au niveau de l'expression écrite dans les pratiques sociales.

Le classement par genres proposé par Dolz *et al.* (2001) permet à l'enseignant d'orienter son enseignement et de faire des liens entre les différents textes travaillés. Ce classement, que nous présentons ci-après, favorise aussi la mise en place d'une progression des apprentissages à travers les différents degrés de la scolarité. Nous nous proposons de commenter cette progression dans la suite de ce chapitre. Enfin, le travail par genre amène les élèves à connaître les caractéristiques des différents textes et leur donne ainsi la possibilité d'améliorer leurs productions. Pour que l'enseignant puisse expliciter les différentes composantes spécifiques d'un genre et les transmettre à ses élèves, Dolz *et al.* (2008) proposent de créer un modèle didactique du genre dont nous expliquons ci-dessous les principes de construction.

2.2.1. Classement des genres de textes

Avant de classer les genres de textes, les chercheurs ont déterminé ceux qu'il était important de travailler durant la scolarité obligatoire. Selon les orientations données par la Conférence Inter-cantonale de l'Instruction Publique (CIIP, 2006) dans le document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande*, ce sont « les genres textuels scolaires ou publics reconnus socialement et relativement formalisés » (p. 20). Un genre est dit public (Dolz & Schneuwly, 1998) lorsque sa construction dépend du lieu social de la communication, c'est-à-dire lorsque les institutions dans lequel le genre se réalise lui imposent des contraintes. Par exemple, « La réponse au courrier des lecteurs », genre auquel s'intéresse notre recherche, implique que l'énonciateur s'adresse à un public physiquement absent alors que dans le cas d'un dialogue argumentatif, le public est physiquement présent et l'énonciateur doit adapter son discours directement en fonction des réactions de ses interlocuteurs. Le terme formel est appliqué à un genre pour désigner les conventions qui lui sont propres. Les textes correspondant à un genre formel respectent une structure connue des personnes qui l'utilisent. La construction se fait selon un plan préétabli. « La réponse au courrier des lecteurs » répond à l'aspect formel car l'énonciateur suit un certain nombre de lignes directrices pour produire son texte. Au contraire, le terme formel ne s'applique pas à une conversation téléphonique car il n'y pas de cadre ou de norme définie pour organiser l'interaction. Les enseignants sont donc invités à travailler les genres publics et formels avec leurs élèves. En effet, ce sont ces genres qui posent le plus de problèmes aux élèves étant donné qu'ils ne les pratiquent pas forcément au quotidien. Pour organiser l'apprentissage, les enseignants doivent connaître les points communs et les différences entre les genres et c'est pourquoi un classement des genres leur est utile.

Comme nous l'avons vu d'un point de vue théorique, les genres de textes sont des éléments facilement reconnaissables. Généralement, nous parvenons à les nommer rapidement étant donné que nous les utilisons au quotidien. Toutefois, comme ils dépendent des situations de communication, ils sont en perpétuel changement. C'est la raison pour laquelle il est difficile de les classer de manière systématique et générale. Dans ce sens, Bronckart (1996) pense que « les frontières entre les genres ne peuvent pas toujours être clairement établies » (p. 76). Ainsi, les chercheurs ont proposé de multiples classements mais ils ne sont parvenus à établir un modèle de référence cohérent. Nous présentons ici le classement établi par Dolz *et al.* (2001) utilisé comme référence dans les séquences didactiques. Ce classement des genres doit permettre d'orienter le travail des enseignants et leur donner une base pour construire leur enseignement.

Le classement proposé repose sur trois critères (Dolz & Schneuwly, 1996). Les regroupements doivent :

- Toucher aux domaines essentiels de la communication de notre société.
- Être proches de différentes distinctions typologiques déjà élaborées.
- Classer les genres de manière à ce que les capacités langagières mobilisées soient passablement semblables entre les genres d'un même regroupement.

Lorsqu'ils parlent de leur classement, Dolz et Schneuwly (1996) mettent en avant le fait que pour chaque groupe de genres, des capacités langagières sont définies et reliées aux typologies existantes. Ainsi, dans le tableau suivant (pp. 64-66), les genres sont repartis en cinq groupes. Pour chaque groupe, les trois critères de regroupement sont explicités. Nous avons ajouté, à ce tableau, le genre de texte de « La réponse au courrier des lecteurs » qui s'inscrit dans le regroupement dont l'aspect typologique est « argumenter ».

Domaines sociaux de communication ASPECTS TYPOLOGIQUES Capacités langagières dominantes	Exemples de genres oraux et écrits
<p style="text-align: center;">Culture littéraire fictionnelle</p> <p style="text-align: center;">NARRER</p> <p style="text-align: center;">Mimésis de l'action à travers la mise en intrigue dans le domaine du vraisemblable</p>	<p>conte merveilleux fable légende récit d'aventures récit de science-fiction récit d'énigme récit mythique sketch ou histoire drôle biographie romancée roman roman historique nouvelle fantastique conte parodié devinette comptine ...</p>
<p style="text-align: center;">Documentation et mémorisation d'actions humaines</p> <p style="text-align: center;">RELATER</p> <p style="text-align: center;">Représentation par le discours d'expériences vécues, situées dans le temps</p>	<p>récit de vie récit de voyage journal intime témoignage anecdote autobiographie curriculum vitae ... fait divers reportage chronique mondaine chronique sportive ... historique récit historique esquisse biographique biographie ...</p>
<p style="text-align: center;">Discussions de problèmes sociaux controversés</p> <p style="text-align: center;">ARGUMENTER</p> <p style="text-align: center;">Etayage, réfutation et négociation de prises de position</p>	<p>texte d'opinion dialogue argumentatif lettre de lecteur <i>[réponse au courrier des lecteurs]</i> lettre de réclamation lettre de sollicitation délibération informelle débat régulé éditorial plaidoirie réquisitoire essai ...</p>
<p style="text-align: center;">Transmission et construction de savoirs</p> <p style="text-align: center;">EXPOSER</p> <p style="text-align: center;">Présentation textuelle de différentes formes de savoirs</p>	<p>texte expositif conférence article encyclopédique interview d'expert texte explicatif prise de notes résumé de textes expositifs et explicatifs rapport de science compte rendu d'expérience ...</p>

<p><i>Instructions et prescriptions</i></p> <p>DECRIRE DES ACTIONS</p> <p>Réglage mutuel des comportements</p>	<p>notice de montage recette règlement règles du jeu mode d'emploi consignes diverses textes prédictifs ...</p>
--	---

Tableau 1 : Proposition de regroupement de genres

2.2.2. La progression en spirale

D'un point de vue scolaire, le classement des textes par genres constitue une première étape. Elle n'est pas suffisante, de loin s'en faut. En effet, l'enseignement doit également organiser le travail par les genres pour que les élèves développent leurs capacités tout au long de la scolarité. Les recherches en didactique du français (Dolz *et al.*, 2001) partent du principe que l'expression écrite est une opération complexe de haut niveau. De ce fait, il convient de débiter rapidement l'apprentissage de l'écriture. Cette option assure une construction continue et approfondie des capacités langagières. La proposition de progression des séquences didactiques débute donc dès la première année primaire et se termine à la fin de la scolarité obligatoire.

La démarche des séquences didactiques se fonde sur une progression dite « en spirale ». Cela signifie qu'à chaque cycle d'apprentissage, les genres et les objectifs sont repris dans le but d'être consolidés et développés de manière plus approfondie. L'enseignant traitera le même genre de textes mais, selon le degré de scolarité, il ne travaillera pas de la même manière les différentes dimensions. Par exemple, pour les genres de texte dont l'aspect typologique est « argumenter » tels que « La réponse au courrier des lecteurs », la production est plus complexe selon la controverse choisie. De plus, la quantité et la qualité de l'argumentation sont à adapter selon le niveau des élèves. 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). Grâce à la progression en spirale, l'élève maîtrise petit à petit la complexité de l'expression orale et écrite.

2.2.3. Le modèle didactique du genre

Le modèle didactique du genre, proposé par la didactique du français, pousse l'enseignant à clarifier les caractéristiques d'un genre dans le but de pouvoir l'enseigner à ces élèves. En effet, ce modèle regroupe les dimensions enseignables du genre. Il met en lien les différents aspects qui pourraient devenir des contenus d'apprentissage. Le modèle didactique du genre se fonde sur :

- les résultats attendus de l'apprentissage qui sont exprimés dans les documents officiels ;
- les connaissances linguistiques (observation du fonctionnement chez un expert) et psychologiques (opérations exigées par l'application d'un genre) ;
- les capacités langagières des élèves.

Il est donc la synthèse des objectifs officiels que les élèves doivent atteindre, des apports scientifiques sur le genre et de la prise en compte du niveau des élèves.

Dans le schéma suivant, Dolz *et al.* (2008, p. 54) exposent les différentes composantes qui pourraient apparaître dans un modèle didactique en précisant que les dimensions linguistiques ne sont pas intégrées à cette présentation.

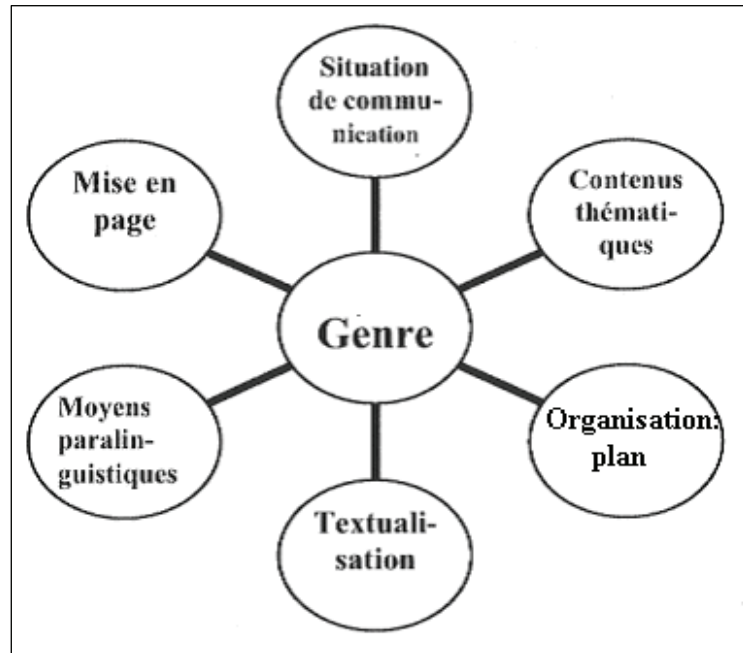


Schéma 1 : le modèle didactique du genre

Lorsqu'il aborde la séquence didactique de « La réponse au courrier des lecteurs », l'enseignant dispose en quelque sorte d'un modèle didactique du genre. En effet, parmi les fiches qui lui sont proposées, la fiche n°33 donne l'exemple suivant d'une réponse au courrier des lecteurs (Dolz *et al.*, 2001) :

Robert,

J'ai lu ta lettre dans le courrier des lecteurs. Tu affirmes qu'aller au Mc Donald's, ce n'est pas bien.

Personnellement, j'aime bien y aller de temps en temps.

D'abord parce que maman ne fait jamais ni hamburgers, ni frites et que moi, je les adore.

Ensuite, je trouve drôlement sympa qu'on nous offre de petits gadgets : ainsi on peut s'amuser tout en mangeant.

De plus, je crois que manger au Mc Donald's, ça coûte moins cher que dans un autre restaurant.

En outre, je ne crois pas que c'est mauvais pour la santé : je me porte comme un charme !

En conclusion, d'après moi, il me semble que tu as tort d'affirmer que le Mc Donald's, ce n'est pas bien.

Jérôme

Cet exemple correspond à ce qui est attendu des élèves à la fin de la séquence. Il est complété par l'exemple suivant de l'aide-mémoire qui pourrait être créé par les élèves à la fin de la séquence (Dolz *et al.*, 2001, p. 143) :

Exemple d'aide-mémoire

Pour réécrire mon texte, je pense aux points suivants :

1. Je donne clairement mon opinion en utilisant des expressions telles que « selon moi, personnellement, je trouve, je pense,... ».
2. J'utilise des expressions qui indiquent plus ou moins fort mon accord ou mon désaccord.
3. Je défends mon opinion à l'aide d'arguments.

4. J'ordonne les arguments que j'avance, du plus important au moins important, ou l'inverse.
5. J'indique la valeur que j'attribue à mes arguments au moyen d'expressions telles que « tout d'abord, par ailleurs, mais surtout... ».
6. Je termine mon texte par une conclusion qui s'enchaîne bien avec ce qui précède.
7. J'introduis la conclusion par une expression telle que « en conclusion, pour conclure, c'est pourquoi, donc... »
8. J'écris lisiblement et je pense à l'orthographe.

3. Le type de textes argumentatifs

Le genre de textes sur lequel est centré notre mémoire, « La réponse au courrier des lecteurs », correspond au type de textes argumentatifs. Ce dernier est reconnaissable par le fait qu'il regroupe des textes possédant des aspects similaires. Ces éléments communs aux différents textes sont présents quelle que soit la situation argumentative présentée et permettent donc de caractériser ce type de textes. Dans cette partie, nous présentons les caractéristiques propres à cette famille de textes. Pour ce faire, nous définissons la finalité de ce genre de textes ainsi que les paramètres concernant la situation de communication argumentative.

Lorsque l'on analyse des textes argumentatifs et que l'on tente de définir ce type de textes, on constate que le but de la communication argumentative est toujours identique. Selon Golder (1996), la finalité de l'argumentation est de « construire un discours pour modifier les croyances de son interlocuteur » (p. 53). Dans « La réponse au courrier des lecteurs », le locuteur tente, par son argumentation, de faire évoluer le point de vue de son interlocuteur. Il souhaite que l'avis de ce dernier soit en faveur de la thèse défendue. Cette finalité de la communication argumentative amène à produire des textes contenant des paramètres propres au type de textes argumentatifs.

Au niveau de « La réponse au courrier des lecteurs », comme de la plupart des textes argumentatifs, l'objet de l'argumentation, c'est-à-dire le thème débattu, est issu de la logique naturelle (Golder, 1996). Les objets sont définis à partir des systèmes de valeurs des individus. La controverse issue d'une réponse au courrier des lecteurs, par exemple l'utilisation du vélo pour aller à l'école, thème proposé dans la séquence didactique traitant de ce genre de texte, peut engendrer plusieurs réponses qui dépendront des systèmes de valeurs des individus. Pour Golder, les thèmes traités dans une situation argumentative doivent être issus de la logique naturelle. Comme la finalité communicative est de modifier la croyance de l'interlocuteur, il est nécessaire que l'échange soit fondé sur les systèmes de valeurs des interlocuteurs. Les objets de l'argumentation ne sont donc pas clairement définis. C'est pourquoi ils sont discutables et peuvent être transformés. Les arguments utilisés peuvent être contestés.

Trois autres paramètres caractérisent les textes argumentatifs selon Golder (1996) :

- Un argument doit se référer à un autre segment et surtout il doit être une justification de ce segment et non une reformulation. De plus, pour qu'un argument soit recevable, c'est-à-dire pour que l'interlocuteur puisse en tenir compte, il est nécessaire qu'il fasse référence aux valeurs de l'interlocuteur. Ainsi, lorsqu'il élabore ses arguments, le locuteur doit faire appel à des valeurs qu'il suppose que son interlocuteur partage ou pourrait partager. Reprenons la controverse de l'utilisation du vélo pour aller à l'école. Nous pouvons observer dans la fiche n°3 de la séquence didactique consacrée à « La réponse au courrier des lecteurs » (Dolz *et al.*, 2001) que les arguments proposés sont susceptibles de correspondre aux valeurs de l'interlocuteur. En effet, les aspects pratiques tels que la longueur du trajet ou le transport des affaires ont certainement une importance pour l'auteur de la lettre issu du courrier des lecteurs.
- Le locuteur doit se sentir impliqué dans le débat. Il doit percevoir la possibilité et l'utilité d'un échange avec son interlocuteur. Si le locuteur se sent concerné, il

connaîtra le sujet ainsi que les divers arguments et contre-arguments auxquels il pourra faire appel. Il développera davantage son argumentation. Ainsi lorsque l'enseignant choisit une controverse pour travailler « La réponse au courrier des lecteurs », il est important que les élèves se sentent impliqués dans la situation et qu'ils se sentent concernés par le sujet pour qu'ils développent leur argumentation.

- Pour produire un discours argumentatif efficace, l'énonciateur doit percevoir les éléments pertinents de son destinataire pour être capable de s'ajuster à lui. Il faut que l'énonciateur possède suffisamment de connaissances sur le destinataire s'il veut produire des arguments recevables. Il ne suffit pas de parler du même thème que son interlocuteur et de le laisser s'exprimer pour accomplir la finalité de la communication argumentative. C'est grâce à une véritable prise en compte de la perspective du destinataire que l'énonciateur peut produire un discours adapté à son interlocuteur.

4. Les séquences didactiques

Tenant compte de tous les aspects présentés ci-dessus, Dolz *et al.* (2001) ont développé une démarche dite par séquences concernant à la fois la langue orale et la langue écrite. Les moyens *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* correspondent à cette démarche et ont été approuvés par la CIIP. Ils sont maintenant les moyens officiels proposés aux classes de Suisse romande pour l'enseignement du français. Les séquences permettent aux enseignants de travailler divers genres de textes avec leurs élèves. Chaque séquence développe les capacités nécessaires pour que l'élève puisse communiquer à l'oral ou à l'écrit dans une situation de communication donnée. Les séquences sont regroupées en volumes selon les degrés scolaires visées; il existe quatre volumes; 1^e et 2^e année; 3^e et 4^e année; 5^e et 6^e année et 7^e à 9^e année de la scolarité obligatoire. A présent, nous décrivons les étapes proposées aux enseignants dans les moyens officiels pour travailler le genre de texte de « La réponse au courrier des lecteurs ».

Le schéma suivant présente la structure de base d'une séquence didactique (Dolz *et al.*, 2001, p. 7) :

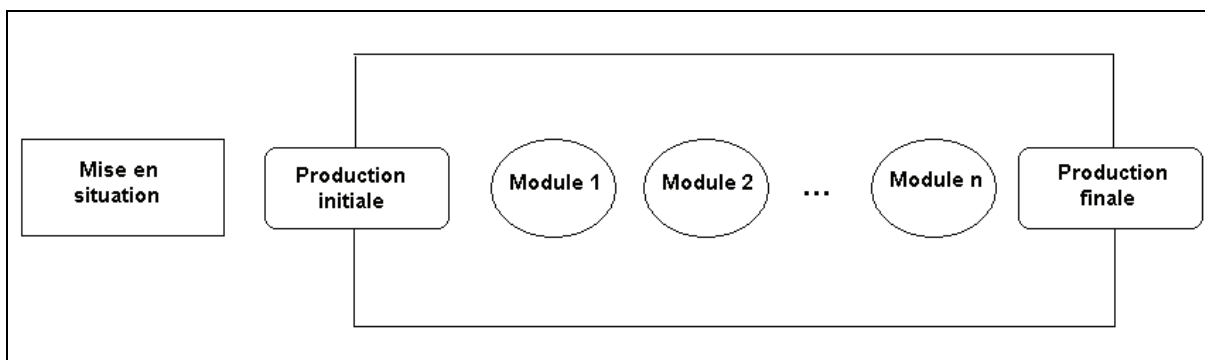


Schéma 2 : Schéma de la séquence didactique

Définissons maintenant de manière détaillée les quatre étapes qui composent une séquence didactique, et en particulier la séquence de « La réponse au courrier des lecteurs ».

4.1. Mise en situation

La mise en situation est le premier contact entre les élèves et le projet de communication qui leur est proposé. La présentation de la situation par l'enseignant est un moment important car elle donne le ton de la séquence. Elle est le moment « durant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir » (Dolz *et al.*, 2001, p. 7). Deux éléments peuvent être relevés

dans cette première étape : la manière de présenter le contexte et la préparation des contenus des textes. Dans un premier temps, l'enseignant doit veiller à ce que le contexte de communication dont les élèves devront tenir compte soit clair pour eux. Pour que sa présentation soit complète, elle doit répondre aux questions suivantes selon Dolz *et al.* :

- Quel genre sera abordé ?
- A qui s'adressera la production ?
- Quelle sera la forme de la production finale ?
- Quels élèves participeront à la production ? (tous les élèves, certains élèves, par groupes, individuellement)

Dans un second temps, il est essentiel de se préoccuper des contenus sur lesquels les élèves vont travailler. Pour cela, l'enseignant présente rapidement les contenus qui vont être au centre de la production. L'étape de la mise en situation permet donc aux élèves de découvrir le projet de communication et les apprentissages visés.

En ce qui concerne « La réponse au courrier des lecteurs », l'activité proposée aux enseignants est une discussion de classe sur un (ou plusieurs) thème-s. Par cette activité, les élèves émettent différents points de vue et arguments. Ils comprennent ainsi le contexte de communication dans lequel ils vont travailler ; la situation argumentative. De plus, les enseignants sont invités à présenter le projet d'écriture aux élèves, c'est-à-dire à préciser que chaque élève répondra à une lettre du courrier des lecteurs en défendant son point de vue. Enfin, par cette activité, les élèves auront une première approche du (ou des) thème-s sur lesquels ils travailleront durant la séquence.

4.2. Production initiale

Cette étape correspond à la première confrontation des élèves à la situation de communication. Ils essayent de produire un texte qui répond à la situation présentée lors de la mise en situation. Dans la séquence de « La réponse au courrier des lecteurs », une activité est proposée avant la réalisation de la production initiale. Les élèves découvrent une lettre d'un courrier des lecteurs ainsi que les réponses à cette lettre. Cela développe leurs connaissances sur le sujet et précise davantage le contexte de production. A la suite de cette activité, les élèves effectuent leur première production. Un élément particulier de cette séquence est que l'enseignant peut décider s'il souhaite travailler sur un thème avec tous les élèves de la classe ou s'il préfère répartir les élèves en quatre groupes, chaque groupe traitant un thème différent.

La première production met en évidence les représentations de chaque élève à propos de l'activité d'expression écrite demandée. De plus, elle fournit des indications à l'enseignant sur les capacités déjà présentes pour l'ensemble de la classe et sur celles nécessitant un travail plus approfondi. C'est pourquoi Dolz *et al.* (2001) lui attribue un rôle de « régulateur de la séquence didactique » (p. 9). Après analyse de la production initiale, l'enseignant peut adapter la séquence aux besoins des élèves de sa classe. En outre, les élèves prennent conscience des enjeux de la situation de communication et des difficultés qu'ils devront surmonter pour atteindre les objectifs poursuivis. A la suite de cette étape, l'enseignant définit les éléments à travailler dans les modules pour que les élèves puissent disposer des outils nécessaires à la réalisation de la production finale.

4.3. Travail par modules

Chaque module constitue un ensemble d'activités qui doivent permettre aux élèves de surmonter les difficultés rencontrées lors de la première production. Plusieurs éléments sont à prendre en compte par l'enseignant lorsqu'il choisit les modules qu'ils souhaitent travailler avec sa classe.

Tout d'abord, les modules peuvent servir à travailler les problèmes langagiers à plusieurs niveaux. Lorsque l'élève est mis face à une situation de communication complexe, il doit coordonner ces niveaux pour parvenir à la production d'un texte. Durant le travail par modules, ces niveaux sont décomposés pour que l'élève se les approprie et puisse ensuite les réaliser simultanément lors de la production finale. Le premier niveau

correspond à la représentation de la situation de communication. L'élève doit apprendre à tenir compte des informations données par le contexte de la situation telles que le destinataire, le but visé, le statut du locuteur et le genre de texte visé. Nous retrouvons ce niveau dans le premier module de la séquence didactique de « La réponse au courrier des lecteurs ». De fait, les objectifs de ce module sont : « reconnaître un texte d'opinion ; identifier le sujet d'une controverse, le producteur, le destinataire d'un texte d'opinion ; identifier le but d'un texte d'opinion » (Dolz *et al.*, 2001, p. 127). Le deuxième niveau concerne l'élaboration des contenus. Il s'agit pour l'élève de développer des stratégies qui lui permettront de recueillir les contenus nécessaires à sa production. Ces techniques de recherche diffèrent selon le genre dans lequel la production s'effectue. Pour produire une réponse à un courrier des lecteurs, l'élève doit savoir comment trouver des arguments, ce qui correspond à un objectif du premier module, à savoir « comprendre ce qu'est un argument » (Dolz *et al.*, p. 127). Le troisième niveau est la planification du texte. Lors de la rédaction de son texte, l'élève développe ses capacités à organiser les informations selon un plan plus ou moins déterminé. Ce niveau est abordé dans le cinquième module étant donné que l'élève apprend à « hiérarchiser une suite d'arguments » (Dolz *et al.*, p. 140). Le quatrième niveau englobe les aspects de mise en texte. Ces éléments sont travaillés dans le troisième, le quatrième et le cinquième module de la séquence de « La réponse au courrier des lecteurs ». Il s'agit pour l'élève de faire un choix entre les différentes formes langagières; il sélectionne donc le vocabulaire, le temps des verbes ou les organisateurs textuels en fonction de la situation de communication.

Ensuite, les modules regroupent des activités et des exercices de type variés. Cela offre la possibilité aux élèves de découvrir les éléments par plusieurs entrées. Trois catégories d'exercices sont présentées dans les notes méthodologiques des séquences didactiques (Dolz *et al.*, 2001) :

- les activités d'observation et d'analyse de textes : elles mettent en évidence certains aspects du fonctionnement textuel par comparaison entre les textes d'un même genre ou de genres différents. Les quatre premiers exercices du premier module de la séquence de « La réponse au courrier des lecteurs » correspondent à ce type d'exercice.
- les tâches simplifiées de production de texte : l'élève doit se concentrer sur un aspect précis du texte. Pour qu'il puisse le faire, des contraintes lui sont imposées et le déchargent de certains problèmes. Nous retrouvons ce type d'exercice dans la production écrite partielle du troisième module.
- l'élaboration d'un langage commun : le vocabulaire développé autour du genre de textes sert d'outils pour l'échange autour des productions dans le but de les améliorer. Ce type d'exercice correspond à la création des constats proposée à la fin de chaque module.

Enfin, un aspect auquel l'enseignant doit être attentif est la manière dont il va amener les élèves à capitaliser leurs acquis. Durant le module, les élèves ont développé des savoirs sur le genre de texte travaillé. Il peut s'agir du vocabulaire appris, de la structure générale ou des caractéristiques particulières du genre travaillé. Pour faire en sorte que les élèves puissent mobiliser les acquisitions faites durant les divers modules, il est essentiel que l'enseignant prévoie une activité de synthèse, qui peut prendre la forme de constats réalisés à la fin de chaque module.

4.4. Production finale

La production finale constitue la dernière étape de la séquence didactique (Dolz *et al.*, 2001). L'élève doit produire un texte qui répond au projet de communication présenté dans la mise en situation. Pour ce faire, il utilise les apports des modules et les applique à la construction de son texte. Pour cette partie, une activité de synthèse des éléments appris peut être effectuée. Elle peut aboutir à la création d'un aide-mémoire qui permettra à l'élève de vérifier lors de la préparation de la production finale que son texte correspond bien au genre visé. L'aide-mémoire sert de base à l'élève lors de la production de son

texte. Il lui permet de contrôler sa production. De plus, il constitue un outil pour mesurer les progrès effectués entre la production initiale et la production finale. Ainsi, l'élève peut avoir un retour sur son processus d'apprentissage. Dans ce sens, l'enseignant évalue la production de l'élève en élaborant des critères qui reflètent les éléments travaillés dans les modules. Les critères énoncés utilisent le langage commun élaboré durant la séquence afin que les élèves comprennent leur évaluation.

Nous présentons à présent le plan détaillé de la séquence de « La réponse au courrier des lecteurs », sur laquelle portera notre mémoire (Dolz *et al.*, 2001, p. 119-120) :

Etapes	Buts	Activités
Mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre une situation d'argumentation Se représenter le projet d'écriture S'appropriier du contenu 	<ul style="list-style-type: none"> Discussion sur un (ou plusieurs) thème-s
Production initiale	<ul style="list-style-type: none"> Produire un premier texte 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture de textes et identification des tenants d'une certaine opinion Association d'une opinion à son défenseur Production écrite individuelle
Module 1	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître un texte d'opinion et son support Identifier le sujet d'une controverse, le producteur et le destinataire d'un texte d'opinion Identifier le but d'un texte d'opinion Comprendre ce qu'est un argument 	<ul style="list-style-type: none"> Sélection d'affirmations correctes Recherche d'informations Compréhension, appropriation de contenu Association but/producteur Recherche d'arguments POUR ou CONTRE Production écrite d'arguments Discrimination d'énoncés : arguments POUR, arguments CONTRE et énoncés qui ne sont pas des arguments
Module 2	<ul style="list-style-type: none"> Produire une conclusion cohérente avec les arguments qui la précèdent 	<ul style="list-style-type: none"> Sélection d'une conclusion cohérente Sélection d'expressions qui relient une conclusion au reste du texte Production écrite de deux conclusions
Module 3	<ul style="list-style-type: none"> Savoir marquer son accord ou son désaccord par rapport à une opinion 	<ul style="list-style-type: none"> Repérage d'expressions qui marquent l'accord ou le désaccord Repérage de l'intensité d'une prise de position et des marques linguistiques utilisées Production écrite partielle
Module 4	<ul style="list-style-type: none"> Savoir utiliser des expressions de prise en charge Donner son avis et le défendre 	<ul style="list-style-type: none"> Repérage d'expressions de prise en charge Production orale Production écrite
Module 5	<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)
Module 6	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer un texte 	<ul style="list-style-type: none"> Observation d'un texte, réécriture du texte

Production finale	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un aide-mémoire et comprendre son utilité • Produire un texte dans sa version définitive 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en commun collective des apprentissages effectués • Production écrite individuelle
-------------------	--	--

Tableau 2 : Plan de la séquence : tableau général des activités

4.5. L'évaluation dans les séquences didactiques

Le travail de l'expression écrite au travers des séquences didactiques demande aux enseignants d'évaluer leurs élèves à plusieurs reprises. Si nous nous référons au document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* (CIIP, 2006), l'évaluation en didactique du français peut prendre différentes formes et s'effectuer à différents moments.

Dans un premier temps, nous nous intéressons à l'évaluation de type formatif. Elle permet une prise d'informations sur le processus d'apprentissage d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle peut s'effectuer avant, pendant ou après l'apprentissage. Lorsqu'elle est effectuée avant l'apprentissage, l'évaluation formative a pour but de diagnostiquer les difficultés et les facilités de chaque élève dans une situation donnée. Elle permet à l'enseignant d'adapter la démarche aux besoins des élèves (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2007). L'étape de la production initiale présente dans les séquences didactiques répond à cette fonction de l'évaluation. Grâce à la prise en compte de la production des élèves, l'enseignant peut choisir les modules les plus appropriés à la classe. Dans la description des étapes de la séquence de « la réponse au courrier des lecteurs » se trouvent des exemples commentés de productions initiales (Dolz *et al.*, 2001). Les modules de la séquence qui pourraient permettre d'améliorer ces productions sont mis en évidence, ce qui permet d'orienter l'enseignant dans la planification de sa séquence. L'évaluation peut également s'effectuer au cours de l'apprentissage. Son objectif est alors que l'apprenant prenne conscience de ses processus d'apprentissage pour pouvoir les réguler si nécessaire et que l'enseignant comprenne les processus de ses élèves pour les accompagner au mieux dans leurs apprentissages. Selon Rey *et al.*, l'utilisation de la métacognition permet de réaliser cette évaluation formative. Les auteurs relèvent quelques opérateurs qui permettent à l'enseignant d'accompagner l'élève dans son processus. Il s'agit de l'explicitation des processus cognitifs, de l'anticipation des résultats attendus ou des stratégies à mettre en œuvre, de la décentration par rapport aux fonctionnements cognitifs et de l'auto-évaluation. Dans cette optique, à la fin de chaque module proposé par les séquences didactiques, les élèves sont amenés à établir une liste de constats. De cette manière, les élèves réfléchissent sur ce qu'ils ont appris. Ils peuvent situer leurs apprentissages et voir ce qui leur reste à développer avant la production finale. L'évaluation formative intervient aussi au terme de l'apprentissage. Elle indique alors à l'élève et à l'enseignant l'état des apprentissages. Scallon (2000) souligne que, pour cette évaluation, il est utile d'évaluer le produit fini de l'élève ainsi que le processus mis en œuvre pour parvenir à ce produit. Au terme du travail par modules, l'enseignant est invité à créer un aide-mémoire avec ses élèves avant que ceux-ci réalisent la production finale. Cet aide-mémoire permet aux élèves de synthétiser les apprentissages effectués et également de s'auto-évaluer. En outre, il donne des indications quant au processus à effectuer pour réaliser la production finale.

Dans un second temps, nous présentons l'évaluation de type sommatif. Arrivé au terme de l'apprentissage, l'évaluation sommative permet de dresser un bilan des apprentissages effectués. Lorsque l'enseignant doit évaluer une production textuelle, il est confronté à une production complexe. Scallon (2000) propose d'évaluer ce type de production en utilisant une grille d'évaluation. La grille d'évaluation est un instrument qui regroupe les critères permettant d'analyser avec le plus de précision possible une production donnée ainsi que l'échelle d'appréciation liée à chaque critère. Dans les séquences didactiques, il est conseillé à l'enseignant de construire cette grille en s'appuyant sur les éléments ressortis avec les élèves durant la séquence de manière à ce que l'évaluation soit

comprise par les élèves. L'enseignant utilisera donc les constats et l'aide-mémoire effectués avec les élèves durant la séquence.

D. Questions de recherche et hypothèses

Ayant explicité la problématique et les concepts, nous pouvons maintenant évoquer notre question de recherche et les hypothèses qui y sont liées.

Notre question de recherche est la suivante :

Comment des enseignants de quatrième primaire travaillent-ils avec leur classe une séquence didactique en expression écrite, « La réponse au courrier des lecteurs » ?

Afin de préciser notre question et ainsi mieux orienter notre analyse, nous abordons les sous-questions de recherche suivantes :

1. Dans quelle mesure les enseignants tiennent-ils compte de la structure de base d'une séquence didactique (mise en situation, production initiale, travail par modules, production finale) lorsqu'ils travaillent l'expression écrite avec leurs élèves ?
2. Comment les enseignants abordent-ils chacune des étapes décrites dans les moyens officiels ?
 - Suivent-ils les propositions des moyens pour les différentes étapes ?
 - Les activités réalisées correspondent-elles aux fondements théoriques développés par Dolz *et al.* (2001) ?

Nous posons les hypothèses suivantes en relation avec les sous-questions de recherche établies.

- La plupart des enseignants respectent la structure de base d'une séquence didactique et suivent pas à pas les étapes proposées par les moyens officiels.
- Certains enseignants n'effectuent pas, à chaque étape, toutes les activités proposées. Ils n'imaginent pas d'activités complémentaires. Cependant, tous les enseignants modifient certaines activités pour les adapter à leur classe.

Les enseignants ne tiennent pas compte de l'évaluation de la première production pour réaliser un choix de modules. Ils ne mettent pas en place d'évaluation formative au cours de l'apprentissage. Ils ne donnent pas l'occasion aux élèves de créer eux-mêmes un aide-mémoire pour la production finale.

E. Dispositif méthodologique

1. Recueil des données

Comme annoncé dans la problématique, nous avons la chance de pouvoir exploiter les données d'une recherche en cours à la Haute Ecole Pédagogique valaisanne. Nous présentons ci-dessous la manière dont les données ont été recueillies.

Dans le cadre de cette recherche, un grand nombre de données ont été récoltées autour de la séquence didactique de « La réponse au courrier des lecteurs ». Le recueil des données a débuté en décembre 2008 par l'intermédiaire de questionnaires informatiques envoyés à 25 enseignants valaisans de quatrième primaire ayant donné leur accord pour participer à la recherche. Ensuite, ces mêmes enseignants ont mené la séquence didactique de « La réponse au courrier des lecteurs » avec leur classe dès le mois de janvier 2009. Durant ce temps d'enseignement, ils ont tenu un journal de bord, document créé par les chercheurs pour suivre les activités effectuées dans les classes. De plus, cinq classes ont été filmées pendant qu'elles effectuaient la séquence didactique. Au

terme du travail sur « La réponse au courrier des lecteurs », des entretiens ont été menés avec les 25 enseignants valaisans ayant effectué la séquence didactique dans leur classe. Enfin, les productions écrites de 150 élèves, issus des classes des enseignants suivis, ont été recueillies lors de l'examen cantonal effectué en juin 2009. A la suite de cet examen, des entretiens ont été menés avec les 150 élèves à propos de leurs productions écrites.

1.1. Instrument

Afin de répondre à notre question de recherche, nous utilisons les données recueillies par l'intermédiaire des journaux de bord rédigés par les enseignants durant le temps d'enseignement. Pour récolter les informations contenues dans ces documents, la méthodologie utilisée est celle de l'enquête. En effet, les journaux de bord permettent d'obtenir des informations sur les comportements des enseignants à partir de ce qu'ils disent faire. Il s'agit d'un document transmis aux enseignants concernés dans le but de connaître le déroulement de leur séquence.

Le journal de bord comprend deux parties principales. Un exemplaire vierge du journal de bord se trouve en annexe I.

La première partie est une fiche de préambule que les enseignants remplissent au début de la recherche. Elle collecte les informations concernant les enseignants et leur classe : le nombre d'années d'expérience professionnelle, le nombre d'années d'enseignement dans le degré (4P), le pourcentage de travail, le lieu d'enseignement, l'effectif de la classe, le(s) degré(s) d'enseignement (simple ou multiple), les lectures personnelles (en lien avec l'expression écrite ou « La réponse au courrier des lecteurs ») et la formation continue suivie (en lien avec l'expression écrite ou le texte argumentatif).

La deuxième partie du journal de bord est constituée par des fiches décrivant le déroulement de chaque séance réalisée par les enseignants. Pour chaque séance, les enseignants précisent la date et la durée de la séance. Ensuite, ils complètent les différentes sections de ces fiches. Une première section récolte des renseignements sur la planification de la séance. Elle est intitulée « préparation de cours ». La deuxième section, nommée « bref récit du déroulement du cours avec la composition du cours », montre les activités mises en place et les éventuelles modifications apportées par les enseignants aux activités proposées par les moyens officiels. Elle indique les formes d'organisation mises en place et laisse une place pour les remarques de l'enseignant sur le déroulement des activités. Les activités menées par les élèves entre deux séances y sont également répertoriées. Une troisième section, dont le titre est « difficultés des élèves », demande aux enseignants de relever une difficulté rencontrée par la classe et deux difficultés rencontrées individuellement par les élèves durant la séance. Pour chaque difficulté, l'enseignant note le(s) obstacle(s) qu'il pense que les élèves ont rencontré(s) ainsi que les régulations qu'il a effectuées. Une quatrième et dernière section, appelée « évaluation de l'activité d'apprentissage des élèves », collecte les éléments ayant permis aux enseignants de constater une évolution dans les apprentissages de leurs élèves. Les enseignants expliquent également l'incidence que ces constats ont eu sur la suite de la séance et sur la suite de la séquence.

1.2. Echantillon

Pour notre recherche, nous avons décidé d'analyser les journaux de bord de 4 des 25 enseignants participant à la recherche afin d'analyser la façon dont ils mènent une séquence didactique en expression écrite. Notre but est d'analyser dans le détail la construction de ces séquences et de les comparer à ce qui est proposé dans les moyens officiels *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*.

Les quatre enseignants concernés ont des profils relativement similaires. Il s'agit de quatre hommes enseignant tous en Valais. Nous présentons ci-dessous le profil de chaque enseignant.

Enseignant	Caractéristiques
Enseignant 1	Il est enseignant depuis 16 ans. Il exerce en quatrième primaire pour la première année. Il travaille à 90% car il bénéficie d'une décharge pour les ACM. Sa classe est composée de 15 élèves de quatrième primaire. Il a suivi une formation continue donnée par les animateurs de français sur les moyens <i>S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit</i> .
Enseignant 2	Il est enseignant depuis 23 ans. Il exerce en quatrième primaire depuis sept ans. Il travaille à 100%. Sa classe est composée de 22 élèves de quatrième primaire dont un élève allophone. Cet enseignant n'a pas fait mention d'une formation continue particulière.
Enseignant 3	Il est enseignant depuis 25 ans. Il exerce en quatrième année primaire depuis trois ans. Il travaille à 100%. Sa classe est composée de 21 élèves de quatrième primaire. Il a travaillé pendant une année avec la méthodologie québécoise <i>Magie-Mots</i> . De plus, il a suivi une formation concernant le projet d'une nouvelle méthodologie qui correspond aux documents genevois. Il a également effectué la formation lors du nouveau programme.
Enseignant 4	Il est enseignant depuis 32 ans. Il exerce en quatrième année depuis huit ans. Il travaille à 100%. Sa classe est composée de 11 élèves de quatrième primaire et de 12 élèves de cinquième primaire. Il a suivi la formation organisée par les animateurs de français durant l'année scolaire 2005-2006.

Tableau 3 : profil des quatre enseignants

2. Analyse des données

2.1. Analyse de contenu

Afin d'analyser les données recueillies dans le cadre de la recherche en cours à la Haute Ecole Pédagogique valaisanne, nous utilisons la méthode d'analyse de contenu.

Bardin (1977) définit ainsi l'analyse de contenu :

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (p. 47)

L'analyse de contenu permet au chercheur d'affiner sa compréhension d'un phénomène. Ce dernier utilise l'analyse pour accéder au contenu du matériel traité. Il effectue des opérations méthodiques qui lui donnent la possibilité de déduire du sens et d'accéder à des résultats fiables.

Plusieurs techniques peuvent être utilisées pour réaliser une analyse de contenu. Pour notre mémoire, nous utilisons l'analyse catégorielle. Cette technique consiste à classer les éléments du message en catégories selon des indicateurs déterminés. La catégorisation

offre au chercheur une base, qui se veut la plus objective possible, pour réaliser des inférences par rapport au sens du message analysé.

2.1.1. Etapes de l'analyse de contenu

Bardin (1977) expose les étapes pour effectuer une analyse de contenu. Nous décrivons à présent ces trois étapes et nous les mettons en lien avec notre démarche.

La première étape d'une analyse de contenu est la préanalyse. Avant de réaliser l'analyse, le chercheur doit mettre en place une procédure. Selon Bardin (1977), la préanalyse cherche « l'opérationnalisation et la systématisation des idées de départ de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des opérations successives, à un plan d'analyse » (p. 125). Dans cette préanalyse, nous déterminons donc la manière dont nous réalisons notre analyse. Pour ce faire, diverses activités que nous détaillons ci-dessous sont à effectuer :

- La lecture « flottante » : il s'agit de la première approche par rapport aux documents à analyser. Au fil de la lecture des journaux de bord, l'orientation de l'analyse se précise et nous percevons la manière de traiter les informations afin de répondre aux objectifs de notre recherche.
- Le choix des documents : le chercheur détermine quels sont les documents qui lui permettront d'obtenir des éléments de réponses aux questions posées. Dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé d'analyser les journaux de bord rédigés par les enseignants durant la séquence d'enseignement. Grâce à cette source, nous pouvons connaître la manière dont les enseignants organisent la séquence; quelles activités sont privilégiées, quel matériel est choisi, etc. Nous pouvons trouver les informations liées à notre question de recherche.
- La formulation des hypothèses et des objectifs : lorsqu'il effectue une analyse, le chercheur oriente son travail selon une question de recherche à laquelle il souhaite répondre. Il pose alors une ou plusieurs hypothèse-s. Pour cette recherche, nous formulons nos hypothèses en nous basant sur le cadre théorique établi. « Une hypothèse est une affirmation provisoire que l'on se propose de vérifier (confirmer ou infirmer) par le recours aux procédures d'analyse » (Bardin, 1977, p. 128). Selon Bardin, le fait de formuler des hypothèses met en évidence des prises de position du chercheur et lui permet ainsi de réduire les risques que celles-ci biaisent le processus d'analyse.
- Le repérage d'indices et l'élaboration d'indicateurs : il s'agit pour le chercheur de réaliser la catégorisation qui lui permet d'inférer sur le contenu des documents. Dans notre cas, nous effectuons la catégorisation à partir des hypothèses fixées, ce qui correspond à une source énoncée par Mucchielli (1998). Pour déterminer les catégories, nous nous appuyons sur les éléments théoriques développés dans le chapitre de notre cadre conceptuel concernant les séquences didactiques. De plus, afin de préciser ces catégories, nous déterminons des indicateurs (les catégories et les indicateurs sont exposés en annexe II). Selon Mucchielli, les indicateurs permettent de « reconnaître objectivement la présence ou l'absence de la catégorie » (p. 44).
- La préparation du matériel : le but de cette activité est de rassembler le matériel nécessaire à l'analyse. Divers supports peuvent être utilisés, l'objectif étant de simplifier l'analyse. Dans notre cas, nous élaborons des tableaux contenant les éléments significatifs des séquences menées par les enseignants (les tableaux récapitulatifs de chaque séquence sont présentés en annexe III). En effet, les journaux de bord récoltés étant volumineux, cela nous permet d'avoir une vue d'ensemble pour chaque séquence menée. L'organisation des tableaux est la suivante : chaque ligne du tableau représente une séance menée, chaque colonne une variable caractéristique de la séance (durée, activités, formes d'organisation, etc.).

La deuxième étape d'une analyse de contenu correspond à l'exploitation du matériel. Dans cette phase, le chercheur exécute les opérations planifiées dans la préanalyse. Elle correspond au codage du contenu des documents. Il s'agit de classer avec précision le contenu des documents. Pour ce faire, les indicateurs déterminés sont d'une grande importance et permettent de reconnaître la présence ou l'absence d'une catégorie. Pour notre analyse, nous relevons la présence ou l'absence des indicateurs dans les quatre séquences observées. Nous présentons ces données sous forme de tableaux qui contiennent les indicateurs et les résultats des quatre enseignants.

La troisième étape d'une analyse de contenu est le traitement des résultats. Il s'agit de faire des interprétations en se basant sur les éléments codés. L'objectif est d'observer si les éléments récoltés sont en accord avec les hypothèses. Quivy et Campenhoudt (2006) parlent de « vérification empirique » (p. 189) pour désigner cette étape. En comparant les éléments observés et les hypothèses, nous pouvons effectuer des interprétations. L'écart entre les deux nous permet de voir si les hypothèses énoncées sont vérifiées ou non. A partir du matériel traité, nous revenons sur les hypothèses émises afin de les vérifier. Pour chaque hypothèse, nous relevons les informations issues de l'exploitation du matériel et comparons les résultats aux hypothèses. De cette manière, nous pouvons constater si les hypothèses sont confirmées ou non.

F. Analyse et interprétation des résultats

Cette partie de notre mémoire rassemble l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Afin de faciliter la lecture de chapitre, nous organisons ces deux éléments en fonction des sous-questions de recherche posées. Pour l'analyse, nous avons utilisé comme base les tableaux placés en annexe (annexe III, tableaux récapitulatifs des séquences d'enseignement) qui synthétisent les séquences menées par les enseignants. Nous présentons également sous forme de tableaux la comparaison entre les activités réalisées par les enseignants et celles proposées dans les moyens officiels (annexe IV, analyse des séquences didactiques menées par les quatre enseignants). Les activités proposées par les moyens officiels sont les activités que nous avons décrites dans notre cadre conceptuel pour la séquence de « La réponse au courrier des lecteurs » et qui sont présentées dans *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (Dolz *et al.*, 2001).

1. Le respect de la structure de base d'une séquence didactique

Les quatre enseignants interrogés ont respecté la structure de base d'une séquence didactique (Dolz *et al.*, 2001). Toutes les étapes sont présentes (tableau 1, annexe IV). Chaque séquence a débuté par une mise en situation. Les enseignants ont respecté le fait que deux productions de texte encadrent le travail par modules. De fait, toutes les séquences contiennent une première production et une production finale. L'aspect modulaire des activités a également été appliqué. Dans chaque séquence didactique menée, plusieurs modules ont été travaillés.

Cette première observation confirme une de nos hypothèses soulignant que les enseignants suivent, en général, la structure de base proposée pour le travail en séquence. D'un point de vue didactique, ils semblent avoir adopté ce genre de dispositif. Reste à savoir de quelle manière ils l'appliquent concrètement dans le cadre de leur classe.

2. Le travail sur la mise en situation

Afin d'analyser la manière d'aborder la mise en situation, nous décrivons les activités menées par les enseignants lors de cette étape du travail en séquence. Nous comparons ce qui a réellement été effectué avec les propositions des moyens officiels. Pour réaliser ce travail, nous relevons dans les journaux de bord les activités réalisées par les enseignants à ce niveau et nous les mettons en correspondance avec celles décrites par les concepteurs des séquences (annexe IV; indicateurs n°1 à n°5 du tableau 2).² Une fois les mises en situation des quatre enseignants décrites, nous établissons une synthèse de leur déroulement et les mettons en perspective avec la vision théorique développée par Dolz *et al.* (2001). Nous utilisons alors le tableau 3 de l'annexe IV qui présente les éléments théoriques présents dans les mises en situation des enseignants.

2.1. Mise en situation : enseignant 1

L'enseignant 1 a débuté la mise en situation par une discussion autour de l'utilisation du vélo pour aller à l'école. Les élèves ont dû exprimer leur expérience à ce niveau et justifier les raisons pour lesquelles ils prenaient ou ne prenaient pas ce moyen de transport pour se rendre en classe. A la suite de cet échange, l'enseignant a présenté le problème rencontré par Jean. Cet enfant veut utiliser son vélo pour se rendre à l'école, mais ses parents le lui interdisent. L'enseignant a sollicité l'avis de ces élèves à ce sujet. Cette

² Nous englobons les trois premières activités de la production initiale, décrites dans les moyens (annexe IV ; indicateurs n°3 à n°5 du tableau 2), car nous estimons que ces activités déterminent la qualité de la mise en situation.

première discussion correspond à l'activité proposée par les auteurs de la séquence « La réponse au courrier des lecteurs » pour amorcer la mise en situation.

Dans un deuxième temps, les élèves ont lu une lettre (fictive) écrite par Jean au courrier des lecteurs. Ils ont explicité leur représentation de ce type d'écrit et l'ont comparé avec un courrier des lecteurs paru dans le mensuel « J'aime lire ». Grâce à cette activité imaginée par l'enseignant 1, les élèves ont découvert un écrit social tiré d'un véritable quotidien. En choisissant de travailler à partir d'un support non scolaire, l'enseignant a fourni l'occasion à ses élèves de construire des références culturelles (Dolz *et al.*, 2008). Il a tenté de donner du sens aux apprentissages en créant un lien entre l'école et les pratiques de la société qui l'englobe.

Pour conclure la mise en situation, l'enseignant a réalisé les activités proposées par les moyens officiels autour d'un certain nombre de réponses (fictives) de lecteurs à la lettre de Jean. Les élèves ont pris connaissance des réponses à la lettre de Jean et ont effectué deux activités en lien avec ces réponses (fiche 7). Pour la première activité, des affirmations ont été données aux élèves et ceux-ci ont dû rechercher, dans les réponses lues, qui les avaient écrites. Lors de la deuxième activité, d'autres affirmations ont été présentées aux élèves et ils ont dû, toujours à l'aide des réponses lues, dire si elles étaient vraies ou fausses.

L'enseignant 1 n'a pas pris la peine de préciser aux élèves le projet d'écriture poursuivi, à savoir apprendre à écrire une lettre au courrier des lecteurs dans laquelle chaque élève défendra son point de vue par rapport à l'utilisation du vélo pour aller à l'école. Malgré la suppression de cette étape, l'enseignant estime dans son journal de bord que les élèves ont compris le projet de la séquence grâce aux activités décrites ci-dessus.

2.2. Mise en situation : enseignant 2

En début de séquence, l'enseignant 2 a proposé aux élèves une activité qui n'est pas proposée par la séquence didactique « La réponse au courrier des lecteurs ». Il s'agit d'une fiche leur demandant d'énoncer leurs habitudes personnelles par rapport à l'utilisation du vélo (fréquence d'utilisation du vélo pour venir à l'école et pour les loisirs, avis de l'élève sur la circulation à vélo). L'enseignant 2 a profité de cette nouvelle activité pour enchaîner sur une discussion autour de l'utilisation du vélo telle que prévue par les moyens officiels. Les élèves ont ainsi exprimé leurs habitudes et ils ont défendu leur avis sur l'utilisation du vélo.

Suite à cela, l'enseignant leur a présenté le projet d'écriture tel que présenté dans la séquence officielle. Un élève a alors effectué un rapprochement entre le projet et la rubrique du courrier des lecteurs de la revue « Rantanplan ».

La mise en situation s'est terminée par la réalisation des activités proposées par les moyens officiels autour d'une lettre adressée par Jean au courrier des lecteurs. Dans cette lettre, il évoque l'opposition de ses parents à ce qu'il se rende à l'école avec son vélo. Les élèves ont pris connaissance d'un certain nombre de réponses à ce courrier. Puis ils ont effectué les activités proposées par les moyens officiels que nous avons décrites ci-dessus (fiche 7, cf. enseignant 1).

Une activité en lien avec la mise en situation a été effectuée en dehors des séances consacrées à l'expression écrite. A la suite du cours durant lequel la mise en situation et la production initiale ont été effectuées, l'enseignant a demandé aux élèves de rechercher des revues proposant une rubrique « courrier des lecteurs ». Par cette activité, nous supposons que l'enseignant voulait permettre aux élèves de faire un lien concret avec des réponses au courrier des lecteurs qu'ils rencontrent dans leur quotidien. Cette initiative a certainement renforcé la mise en place d'une véritable situation de communication (Dolz *et al.*, 2001). De plus, comme souligné ci-dessus (cf. enseignant 1), cette interaction avec la presse a permis aux élèves d'effectuer des parallèles entre les éléments scolaires et des aspects culturels liés au courrier des lecteurs (Dolz *et al.*, 2008).

2.3. Mise en situation : enseignant 3

Pour débiter sa séquence, l'enseignant 3 a présenté à ses élèves une lettre au courrier des lecteurs. Le thème était lié à la fête et aux cadeaux d'anniversaire de Julien, un élève de 11 ans; Julien a demandé une console de jeux pour son anniversaire mais ses parents ne sont pas d'accord. Il est déçu et ne veut plus inviter ses amis à son anniversaire. Il leur a demandé d'argumenter par rapport à la position de Julien et la décision des parents. Cette première activité s'est effectuée en plénière. La lettre était écrite au tableau. L'enseignant n'a pas entièrement suivi ce qui est proposé. En effet, il a choisi de présenter directement un courrier des lecteurs à ses élèves. Les concepteurs de la séquence proposent d'établir un débat entre les élèves sur le thème traité durant la séquence avant de présenter aux élèves un courrier des lecteurs.

La mise en situation s'est poursuivie par la lecture de lettres au courrier des lecteurs proposées par les auteurs de la séquence. L'enseignant a choisi de travailler par groupes les quatre thèmes contenus dans ces documents. Les controverses traitées étaient les suivantes : Michel ne veut pas aller en colonie de vacances alors que ses parents ont décidé de l'y envoyer; Jacques veut aller vivre ailleurs car il ne supporte plus les bagarres avec sa grande sœur; Jean veut aller à l'école en vélo mais ses parents le lui interdisent; Isabelle veut regarder les émissions télévisées qui débutent à neuf heures tandis que ses parents l'obligent à aller au lit. Chaque groupe a parcouru la lettre au courrier des lecteurs qui lui avait été attribuée ainsi que les réponses à ce même courrier. Puis les élèves ont réalisé les deux activités proposées par les moyens officiels, décrites ci-dessus (fiche 5 à 8 selon thème, cf. enseignant 1)

A la fin de la mise en situation, l'enseignant a mis en place une activité pour s'assurer que les élèves de chaque groupe avaient bien compris la controverse contenue dans la lettre au courrier des lecteurs découverte. A cet effet, il a demandé à chaque groupe de synthétiser en plénum la lettre à sa disposition. L'enseignant souligne dans le journal de bord que cette activité a permis aux enfants de connaître toutes les controverses traitées par la classe.

L'enseignant ne mentionne pas avoir précisé le projet d'écriture aux élèves.

2.4. Mise en situation : enseignant 4

Pour faire entrer les élèves dans la séquence, l'enseignant a débuté par une discussion de classe. La question posée aux élèves était la suivante : « Qu'est-ce qu'il est souvent interdit de faire pendant la période scolaire ? » Cette discussion a été suivie par la lecture de la lettre d'Isabelle et la découverte de son problème; Isabelle veut regarder les émissions télévisées qui débutent à neuf heures tandis que ses parents l'obligent à aller au lit. L'enseignant a suscité le débat chez les élèves en s'aidant des questions proposés par les moyens officiels. Il a conclu cette discussion de classe en définissant avec les élèves ce qu'était un courrier des lecteurs.

Dans un deuxième temps, les élèves ont lu des réponses à la lettre d'Isabelle (réponses au courrier des lecteurs fictives insérées dans les moyens officiels). A partir de ces réponses, ils ont effectué les deux exercices proposés par les moyens officiels et décrits ci-dessus (fiche 8, cf. enseignant 1). A la suite de ces activités, l'enseignant a demandé aux élèves d'exprimer leur avis sur le problème d'Isabelle et les réponses lues. L'enseignant n'a pas précisé le projet d'écriture aux élèves. Cependant, il estime que les élèves sont parvenus à se représenter le projet d'écriture sans qu'une formulation explicite n'ait été effectuée.

L'enseignant n'a pas souhaité travailler avec le même thème pour la mise en situation et la production initiale. Il explique avoir remarqué, au cours des années précédentes, que les élèves avaient de la peine à trouver de nouveaux arguments. Ainsi, il a proposé aux élèves une autre réponse au courrier des lecteurs à rédiger en guise de production initiale. Le thème choisi concernait les devoirs; Fabien trouve que les devoirs sont une source de conflits dans les familles et qu'ils sont inutiles. Pour terminer la mise en situation, l'enseignant a présenté aux élèves la lettre au courrier des lecteurs de Fabien et

a établi une discussion de classe pour s'assurer que les élèves avaient compris la controverse.

2.5. Mise en situation : synthèse

Tous les enseignants ont prévu une mise en situation avec leurs élèves. Au début de la séquence, l'enseignant 1, l'enseignant 2 et l'enseignant 4 ont organisé un débat entre les élèves sur le thème travaillé lors de la production initiale, suivant en cela la proposition des moyens officiels. Ils ont fait travailler leur classe autour d'une situation argumentative. L'enseignant 3 a débuté sa séquence en présentant directement une lettre au courrier des lecteurs à ces élèves. Il a donc modifié l'activité décrite par les concepteurs de la séquence. Toutefois, la réflexion sur les problèmes soulevés par la lettre au courrier des lecteurs a certainement permis aux élèves d'exprimer leur avis en argumentant, Ils ont donc également été confrontés à une situation argumentative. Dans un deuxième temps, chaque enseignant a mis en place la lecture d'une lettre au courrier des lecteurs et de ses réponses. Par cette lecture, le contexte de production a été défini. En effet, les enfants ont découvert durant cette activité un certain nombre de réponses au courrier des lecteurs. Ces réponses ont bien illustré le genre qui allait être travaillé durant la séquence. Les élèves ont également découvert le lien entre énonciateur et destinataire, ainsi que le support de ce type d'écrit : la rubrique du courrier des lecteurs. Enfin, tous les enseignants ont proposé à leurs élèves de rechercher des informations dans les réponses au courrier des lecteurs lues. Les élèves ont effectué les activités décrites dans les moyens officiels (fiche 5 à 8 selon thème). Ces activités ont consolidé la compréhension de la situation de communication en différenciant l'énonciateur du destinataire de la lettre. Comme nous l'avons décrit ci-dessus, l'enseignant 1 a proposé à ses élèves une comparaison de la lettre lue avec un courrier des lecteurs de la revue « J'aime lire ». Cette activité, ainsi que la recherche de revues contenant un courrier des lecteurs mise en place par l'enseignant 2, ont contribué à définir le genre travaillé dans cette séquence. Une autre activité réalisée par l'enseignant 4 a précisé le contexte de production. Il s'agit de la discussion menée pour définir ce qu'est le courrier des lecteurs. De manière générale, on peut affirmer que les mises en situation ont permis aux élèves de découvrir la situation de communication autour de laquelle ils allaient travailler par la suite (Dolz *et al.*, 2001).

Un autre aspect important d'une mise en situation est l'élaboration de contenus (Dolz *et al.*, 2001). Par les activités menées, les enseignants ont permis à chaque élève de s'approprier des éléments sur le thème qu'il allait être traité lors de la production initiale. Par la discussion de classe, les élèves ont développé des arguments sur le sujet travaillé. En outre, en lisant une lettre au courrier des lecteurs et ses réponses, les élèves ont obtenu des renseignements sur la controverse. Enfin, par les activités de recherche dans différentes réponses au courrier des lecteurs, les élèves ont découvert plusieurs arguments et ont donc développé leur connaissance du thème. En ce qui concerne l'enseignant 4, étant donné qu'il n'a pas choisi le même thème pour la mise en situation et la production initiale, les élèves n'ont pas développé de contenus sur le thème de la production initiale tout au long de la mise en situation, mais uniquement à la fin de celle-ci. La discussion de classe établie autour de la lettre de Fabien, sur laquelle les élèves allaient réaliser la production initiale, a permis aux élèves de comprendre la controverse et ainsi s'approprier le thème.

Seul l'enseignant 2 a précisé le projet d'écriture à ses élèves (Dolz *et al.*, 2001). Cette présentation permet de clarifier les buts de la séquence avec les élèves; elle donne du sens aux activités menées. Les trois autres enseignants n'ont pas réalisé cette activité. Ils ont vraisemblablement estimé que ce qui a été réalisé durant la mise en situation était suffisant pour que les élèves intègrent automatiquement le projet d'écriture. La présentation s'est donc effectuée de manière implicite. Cependant, nous pouvons nous interroger sur le sens donné par les élèves aux activités de la séquence. Ces trois enseignants n'ont pas précisé que le but de la séquence était d'apprendre à écrire une

lettre au courrier des lecteurs et que les situations travaillées étaient fictives. Les différentes activités réalisées durant la mise en situation n'ont pas abordé la définition du public visé par la production (Dolz *et al.*, 2001). Nous estimons que ces éléments ont pu créer une confusion chez certains élèves. L'enseignant n°3 a relevé que certains élèves étaient perdus lors de la production initiale car ils ne savaient pas si la situation était réelle, si leur lettre allait vraiment être envoyée. Il leur a donc précisé le projet d'écriture rétroactivement en leur expliquant que la situation était fictive.

3. Le travail de la production initiale

Pour effectuer l'analyse de la production initiale, nous reprenons la même structure que celle adoptée pour la mise en situation : présentation de ce qui a été mis en place dans chaque classe; manière dont a été évaluée cette première production. Nous relevons ensuite les différences avec ce qui est proposé par les moyens officiels. A cet effet, nous avons répertorié les activités en lien avec ces moyens que les enseignants ont proposé à leurs élèves (annexe IV; indicateurs n°6 et n°7 du tableau 2). Après avoir décrit toutes les activités menées par chaque enseignant, nous faisons une synthèse de la manière dont ils mettent en place l'étape de la production initiale et nous effectuons une comparaison avec ce qui est proposé dans le cadre du travail de l'expression écrite en séquences (Dolz *et al.*, 2001). Pour ce faire, nous avons regroupé un certain nombre d'éléments dans le tableau 4 (annexe IV).

3.1. Production initiale : enseignant 1

L'enseignant 1 a organisé une production écrite individuelle. Les élèves devaient répondre à la lettre d'un courrier des lecteurs découverte durant la mise en situation. Il s'agissait de la lettre de Jean tirée des moyens officiels (commentée ci-dessus); les élèves devaient prendre position et argumenter par rapport à l'utilisation du vélo pour aller à l'école.

3.1.1. Evaluation de la production initiale

Une fois la production effectuée, l'enseignant n'a pas organisé un retour avec l'ensemble des élèves sur leur écrit. Il a évalué les textes de manière formative, mais il n'a pas transmis les résultats de cette évaluation aux élèves. Selon lui, les productions étaient, dans l'ensemble, très moyennes et même assez faibles. Il a relevé les problèmes d'écriture rencontrés : peu d'arguments dans les textes produits, difficultés au niveau de la structuration (en particulier pour l'orthographe et la conjugaison). A la suite de cette évaluation, l'enseignant a décidé de mener tous les modules proposés par les moyens officiels. Il n'a pas envisagé de modifications particulières, mais en observant le temps consacré à chaque module, on constate qu'il a consacré plus de temps que prévu au premier travaillé. Ce module étant consacré à la notion d'argument, nous supposons que l'enseignant a approfondi cet aspect pour combler le manque apparu dans les productions initiales. Il n'a pas prévu de différenciation particulière pour les élèves en difficulté. Il a simplement décidé de leur consacrer plus d'attention lors des activités.

3.2. Production initiale : enseignant 2

L'enseignant 2 a proposé à ses élèves de répondre individuellement à une lettre au courrier des lecteurs dont ils avaient pris connaissance pendant la mise en situation. La controverse portait sur le fait que Jean voulait aller à l'école en vélo, mais ses parents le lui interdisaient. Les élèves ont donc rédigé une réponse à la lettre de Jean, proposée par les moyens officiels.

3.2.1. Evaluation de la production initiale

Lors de la leçon suivant la production initiale, l'enseignant 2 a donné un retour aux élèves sur les textes produits en relevant quelques arguments. Il ne précise pas dans son journal de bord s'il agissait d'arguments bien ou mal rédigés. Quoi qu'il en soit, par ce retour, il a

effectué une évaluation formative. Les élèves ont obtenu des informations concernant la qualité de leur travail. Toutefois, cette évaluation était uniquement ciblée sur les arguments et non sur tous les aspects du genre de texte travaillé, contrairement à ce qui est proposé par les moyens officiels. De plus, il n'a pas établi de discussion de classe autour des productions des élèves, ce qui est proposé dans les moyens à disposition. Il a seulement donné son avis sur les arguments produits et les élèves n'ont pas pu s'exprimer sur les divers aspects de leurs textes.

En évaluant la production initiale, l'enseignant 2 a observé que les élèves avaient développé peu d'arguments. Pour cette raison, il a estimé que toutes les activités du premier module seraient utiles à la classe, contrairement à ce qu'il avait prévu dans sa planification. Il a donc partiellement tenu compte de la première production, mais il ne mentionne aucune différenciation particulière pour les élèves en difficulté.

3.3. Production initiale : enseignant 3

Les élèves de l'enseignant 3 ont effectué une production individuelle. Ils ont rédigé une réponse à la lettre du courrier des lecteurs travaillée durant la mise en situation. Comme l'enseignant 3 a choisi de travailler avec les quatre thèmes proposés par les moyens officiels, chaque élève a exprimé son opinion sur le thème qui lui avait été attribué.

3.3.1. Evaluation de la production initiale

Suite à la production initiale, l'enseignant a mené une discussion de classe telle que proposée par les moyens officiels. Il a lu deux productions d'élèves pour chaque thème travaillé et a demandé aux élèves de relever les points faibles et les points forts de ces productions. L'enseignant a souligné que les élèves s'étaient montrés critiques par rapport aux productions lues. Cette activité correspond à une évaluation formative car les enfants ont pu prendre conscience des forces et des faiblesses de leurs écrits. De plus, par la discussion menée autour des productions initiales, ils ont pu se rendre compte de l'utilité d'un travail par modules pour progresser dans leur apprentissage.

L'enseignant a également évalué l'ensemble des productions. Il a relevé les problèmes d'écriture suivants : seuls quelques élèves ont utilisé des organisateurs pour introduire les arguments ou la conclusion ; souvent les productions ne contenaient qu'un seul argument ; plusieurs enfants ont confondu argument avec conseil et jugement. L'enseignant a relevé que le thème lié à la colonie de vacances semblait poser moins de difficultés pour trouver des arguments que les autres thèmes. Cette évaluation a influencé la planification du travail par modules. En effet, l'enseignant a décidé de simplifier le premier module. Il a décidé de travailler principalement deux objectifs, à savoir : prendre conscience qu'en multipliant les arguments on peut mieux convaincre et être capable de différencier des arguments *pour* et des arguments *contre*. De plus, il a renoncé aux modules 3 (savoir marquer son accord ou son désaccord par rapport à une opinion) et 6 (améliorer un texte). En ce qui concerne la différenciation, l'enseignant a décidé de ne pas planifier d'activités particulières pour les élèves en difficulté mais de contrôler de manière plus soutenue leurs travaux.

3.4. Production initiale : enseignant 4

Pour cette étape, l'enseignant a mis en place une production écrite individuelle. Les élèves ont dû répondre à une lettre au courrier des lecteurs créée de toute pièce par l'enseignant. Le thème choisi concernait les devoirs : Fabien trouve que les devoirs sont une source de conflits dans les familles et qu'ils sont inutiles.

3.4.1. Evaluation de la production initiale

L'enseignant 4 n'a pas planifié de retour sur les productions initiales des élèves comme le propose les moyens officiels. Cette activité a été intégrée au premier module et s'est déroulée de la manière suivante : les élèves ont pris connaissance de quatre lettres en rapport avec l'interdiction de regarder la télévision le soir (fiche 13) et ont recherché des

informations dans ces lettres (fiche 17, exercice n°1). Par une discussion de classe, l'enseignant a amené les élèves à identifier les particularités de ce genre de texte et leur a demandé de comparer ces lettres à leurs productions initiales. Ainsi, chaque élève a pu effectuer un retour sur sa production initiale et auto-évaluer son texte.

L'enseignant a évalué l'ensemble des productions initiales réalisées par les élèves. Il a réalisé plusieurs constatations. Tous les textes contenaient des conseils, mais certains élèves ont tout de même défendu leur avis avec un argument. Plusieurs enfants ont marqué leur accord ou leur désaccord par rapport au thème de la controverse. Enfin, il souligne que les phrases étaient bien construites, mais qu'elles contenaient de nombreuses fautes d'orthographe. A la suite de cette évaluation, l'enseignant a décidé de travailler tous les modules ainsi que de porter son effort sur l'orthographe. Au niveau de la différenciation, l'enseignant a décidé d'agir comme il le fait pour les autres disciplines, c'est-à-dire en effectuant un suivi spécifique lors des travaux individuels pour les élèves en difficulté.

3.5. Productions initiales : synthèse

L'ensemble des enseignants a organisé une production écrite individuelle sur le ou les thème(s) travaillé(s) durant la mise en situation. Tous les élèves ont donc été confrontés à une situation de production complexe (Garcia-Debanco, 1990). En effet, pour produire leur texte, ils ont dû faire appel à divers savoirs et savoir-faire : s'adapter à la situation donnée, justifier leur opinion dans le but de convaincre le destinataire, organiser leur texte pour le rendre compréhensible et également utiliser des termes appropriés pour défendre leur avis. En outre, par cette première production, les élèves ainsi que les enseignants ont constaté s'ils avaient bien construit une représentation commune de la situation de communication et du contexte de production (Dolz *et al.*, 2001).

3.5.1. Evaluation des productions initiales

Tous les enseignants ont évalué les premières productions de leurs élèves. Ils ont plus ou moins tenu compte de leur évaluation pour planifier le travail par modules en accordant surtout une importance accrue au module 1. Il semble que les enseignants aient partiellement utilisé la production initiale en tant qu'élément « régulateur de la séquence didactique » (Dolz *et al.*, 2001, p. 9). L'enseignant 3 en sélectionnant les modules les plus pertinents pour sa classe paraît avoir bien intégré l'aspect modulaire des séquences didactiques (Dolz *et al.*).

Seul l'enseignant 3 a réalisé avec ses élèves une évaluation de la production initiale telle que proposée par les moyens officiels. La réalisation de cette évaluation avec les élèves a deux buts principaux (Dolz *et al.*, 2001). D'une part, elle permet d'accentuer la prise de conscience par les élèves des divers aspects de l'objet d'apprentissage. D'autre part, l'évaluation de la production initiale avec les élèves a pour objectif de montrer aux élèves le sens des activités menées par la suite. Par l'échange autour des premières productions, les élèves entrent dans un projet conscient d'apprentissage. L'enseignant 2, lui, a partiellement permis aux élèves de voir les difficultés liées au genre de texte travaillé en donnant un retour uniquement sur les arguments. L'enseignant 4 a offert la possibilité à ses élèves de découvrir les lacunes de leur texte en le comparant à d'autres réponses au courrier des lecteurs. Il n'a pas effectué cela directement après la production initiale, comme les auteurs de la séquence le proposent. Il a organisé cette activité au cours du premier module. Cette modification a peut-être eu comme effet de focaliser l'attention des élèves uniquement sur les arguments produits. L'objectif de permettre aux élèves de saisir le sens de l'ensemble des activités du travail par modules n'a ainsi pas pu être totalement atteint. L'enseignant 1 n'étant pas revenu sur les productions initiales, nous posons l'hypothèse que les élèves ont eu du mal à comprendre le lien précis entre la production initiale et le travail par modules.

En ce qui concerne la différenciation, aucun enseignant n'a prévu de progression particulière pour un ou des élève(s) en difficulté. Or, la variété des activités proposées par

les moyens officiels devrait permettre d'adapter la séquence aux besoins spécifiques des élèves (Dolz *et al.*, 2001). Les enseignants n'ont pas intégré de véritable différenciation à leur enseignement.

4. Le travail des modules

Dans cette partie, nous observons la façon dont les enseignants ont organisé le travail par modules. Nous structurons notre analyse de la même manière que pour les deux premières étapes de la séquence. Nous présentons pour chaque enseignant, les activités effectuées ainsi que l'évaluation réalisée après chaque module. Nous comparons le travail par modules réalisé aux éléments présents dans les moyens officiels. Pour faciliter cette comparaison, nous avons relevé dans le tableau 2 (annexe IV; indicateurs n°8 à n°29) les activités issues des moyens à disposition mises en place par les enseignants dans leur classe. A la suite de la description du travail par modules, nous proposons une synthèse des activités menées par les quatre enseignants en lien avec les aspects théoriques sous-tendant le travail en séquence. Pour ce faire, nous avons élaboré le tableau 5 (annexe IV).

4.1. Travail par modules : enseignant 1

L'enseignant 1 a mené l'ensemble des activités proposées par les moyens officiels. Il a suivi la progression décrite en réalisant les modules dans l'ordre présenté et en modifiant quelques activités. Par exemple, pour le repérage d'expressions marquant l'accord ou le désaccord (exercice n°1, fiche n°30), une discussion de classe sur le sujet a remplacé le travail individuel proposé par les moyens. L'enseignant a relevé, dans le journal de bord, que les élèves avaient eu de la difficulté à repérer les expressions à souligner. Ainsi, la forme d'organisation choisie a permis à l'enseignant de mieux guider les élèves et de les aider face à leur difficulté. En ce qui concerne les autres modifications, l'enseignant n'a pas motivé son choix, mais elles étaient toutes liées à l'organisation des activités.

4.1.1. Evaluation intégrée au travail par modules

L'enseignant 1 a réalisé une évaluation formative au cours de l'apprentissage en utilisant une partie des éléments décrits dans les moyens officiels. En effet, à la fin de chaque module, il a présenté les constats proposés par les concepteurs de la séquence. Il ne les a pas élaborés en sollicitant la participation des élèves. Ces constats ont été écrits ou collés dans le cahier des élèves.

4.2. Travail par modules : enseignant 2

L'enseignant 2 a réalisé avec sa classe l'intégralité des activités proposées dans la séquence didactique de « La réponse au courrier des lecteurs ». Quatre modifications ont été apportées aux activités. Comme pour l'enseignant 1, ces modifications sont d'ordre organisationnel. Pour l'activité de repérage de l'intensité d'une prise de position et des marques linguistiques utilisées, le travail de lecture à haute voix proposé n'a pas été effectué par l'enseignant. Celui-ci a proposé aux élèves un travail individuel, suivi d'une discussion collective. Cette modification ayant provoqué des difficultés chez certains enfants, en particulier ceux qui avaient des difficultés de déchiffrement, il a terminé cet exercice à l'oral avec l'ensemble de la classe. Il s'est aperçu qu'oralement, les élèves parvenaient mieux à différencier les nuances d'une prise de position. Les autres modifications apportées n'ont pas été commentées par l'enseignant 2.

4.2.1. Evaluation intégrée au travail par modules

L'évaluation formative est présente dans le travail par modules réalisé par l'enseignant 2. Ce dernier a suivi les directives données dans les moyens officiels. A la fin de chaque module, il a établi les constats avec les élèves. Pour ce faire, il a utilisé les questions

présentées dans les moyens puis il a donné à chacun un exemplaire du constat à placer dans le fichier de l'élève. De plus, il a les a affichés en classe.

4.3. Travail par modules : enseignant 3

L'enseignant 3 n'a pas réalisé toutes les activités proposées pour le travail par modules. Il en a choisi 9 sur les 22 présentées dans les moyens officiels. Dans la séquence menée par cet enseignant, deux modules n'ont pas été abordés. Il s'agit du module 3 et du module 6. Ainsi, aucun exercice n'a été mené pour apprendre aux élèves à exprimer leur accord ou leur désaccord (module 3). Cela peut s'expliquer par le fait que plusieurs activités de mise en texte ont été effectuées par l'enseignant. Dès lors, l'enseignant a certainement choisi de ne pas surcharger les élèves dans ce domaine et a préféré laisser de côté cet élément. De plus, les élèves ne se sont pas entraînés à améliorer un texte (module 6). Nous pouvons lier cette suppression à un constat effectué par l'enseignant 3 dans le journal de bord : à la suite de l'activité de justification d'un choix par écrit, l'enseignant avait remarqué que le travail demandé aux élèves équivalait à la réalisation d'un nouveau courrier des lecteurs. Or, en réalisant les activités du module 6, les élèves auraient dû réécrire entièrement une réponse au courrier des lecteurs et l'enseignant a peut-être jugé que cela constituait une répétition inutile.

L'enseignant 3 a modifié un petit nombre d'activités issues des moyens officiels. Celle consistant à hiérarchiser les arguments selon leur valeur a subi le plus grand nombre de changements. Avant sa mise en place, l'enseignant a demandé aux élèves de rechercher par duo ou trio des arguments sur le thème qui leur avait été attribué pour la production initiale. Les élèves ont dû trouver soit des arguments *pour* soit des arguments *contre*. Une fois cela réalisé, ils ont formé des sous-groupes selon le thème traité et le type d'arguments (*pour* ou *contre*). Chaque sous-groupe a hiérarchisé ses arguments du plus faible au plus fort. Ensuite, il a été opposé au sous-groupe défendant la position contraire du même thème et a eu pour objectif de convaincre le reste de la classe. De fait, le but de l'exercice a été conservé; les élèves ont organisé les arguments selon leur valeur. La forme, quant à elle, a été changée puisque l'enseignant n'a pas utilisé la fiche proposée et a réalisé un travail en sous-groupes en partant des thèmes de la production initiale.

4.3.1. Evaluation intégrée au travail par modules

Pour tous les modules menés, l'enseignant a réalisé une activité qui se rapproche des constats proposés par les concepteurs des séquences didactiques. En ce qui concerne le premier module, l'enseignant a proposé à ses élèves une discussion de classe visant à définir la notion d'argument. Nous pourrions rapprocher cette activité du constat proposé par les moyens officiels. De fait, les éléments énoncés dans ce premier constat correspondent aux caractéristiques d'un argument. Etant donné que l'enseignant 3 a renoncé à trois des cinq activités du module 1 permettant aux élèves de comprendre ce qu'est un argument, la discussion menée a clarifié cette notion. Pour effectuer les constats du module 5 et du module 2, l'enseignant a suivi ce qui est proposé dans les moyens officiels. En outre, il a affiché en classe le constat du module 2. Pour conclure le module 4, l'enseignant a identifié avec les élèves les expressions de prise en charge utilisées dans leurs productions. L'enseignant 3 a donc mis en place un dispositif d'évaluation formative durant le travail par modules. Toutefois, il n'a pas demandé à ses élèves de conserver une trace écrite de l'ensemble des constats rédigés.

4.4. Travail par modules : enseignant 4

L'enseignant 4 a mené quasiment la totalité des activités présentées dans les différents modules (19 activités sur 22). Tous les modules ont été abordés, mais l'enseignant en a modifié l'ordre. Dans le journal de bord, il a expliqué qu'il trouvait plus logique de respecter la construction d'une lettre au courrier des lecteurs dans le travail par modules. C'est pourquoi il a réalisé le module 2, consacré à la conclusion d'une réponse au courrier des lecteurs, à la suite du module 5 traitant de l'organisation des arguments.

La majorité des modifications apportées par l'enseignant 4 aux activités présentées dans les moyens officiels était liée à l'organisation même de ces activités. Une seule modification liée au fond a été réalisée au niveau du module 6. L'enseignant a construit ce module en se basant sur une grille d'évaluation qu'il avait lui-même créée. Après s'être assuré que les élèves avaient compris les divers critères de la grille, il leur a demandé d'analyser, à l'aide de cet outil, la lettre de Jérôme (deuxième texte de la fiche 37). Les élèves devaient également relever les éléments manquants selon eux dans ce document. Par rapport à ce qui est prévu par le module 6, l'enseignant a modifié la forme de travail (travail en duo) et a proposé aux enfants une grille d'évaluation élaborée par ses propres soins.

4.4.1. Evaluation intégrée au travail par modules

Au niveau de l'évaluation formative, l'enseignant 4 a simplement élaboré, en collaboration avec les élèves, des constats pour les modules 1 et 3. Il a également défini avec eux le terme d'argument.

4.5. Travail par modules : synthèse

Au terme des activités réalisées dans les différents modules, les enseignants ont abordé avec leur classe l'ensemble des aspects nécessaires au travail de l'expression écrite par séquence (Dolz *et al.*, 2001). Tous les enseignants ont abordé les quatre niveaux d'exercices travaillant les problèmes langagiers que nous avons décrits dans notre cadre conceptuel. Les élèves ont travaillé sur leur représentation de la situation de communication (niveau 1). Ils ont élaboré des contenus (niveau 2) pour le genre qu'il devait produire. De plus, ils ont développé leur capacité à planifier leur production et à organiser leurs arguments (niveau 3). Enfin, par divers exercices, ils ont appris à utiliser les expressions appropriées au genre de texte « La réponse au courrier des lecteurs » (niveau 4).

D'autre part, tous les enseignants ont varié les formes des exercices. Chaque enseignant a abordé trois catégories d'exercices (Dolz *et al.*, 2001). Celle permettant aux enfants de développer leurs connaissances liées au genre de texte travaillé (activités d'observation et d'analyse de textes). Celle consistant à produire des textes répondant à une situation de communication précise (tâches simplifiées de production de texte). Celle enfin demandant l'élaboration d'un langage commun. Les enseignants ont construit avec les élèves un vocabulaire autour du genre de « La réponse au courrier des lecteurs ». Ce langage commun a permis aux élèves de discuter autour des productions de manière constructive et de mieux comprendre les divers éléments du genre textuel travaillé.

Pour revenir aux tâches simplifiées de production de texte, signalons que les enseignants 3 et 4 n'ont pas réalisé toutes les activités proposées par les moyens officiels. Ce phénomène est peut-être lié au temps que ces activités exigent. De fait, l'enseignant 3 relève que l'activité de tâche simplifiée de production proposée dans le module 4 avait demandé beaucoup d'investissement et de temps aux élèves. Or, ce type d'activité est important car il donne la possibilité aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont observé et donc de s'exercer à la production textuelle.

4.5.1. Evaluation dans le travail par modules

Tous les enseignants ont mis en place un dispositif d'évaluation formative au cours de l'apprentissage. Pour ce faire, ils ont abordé avec leur classe les constats prévus par les moyens officiels au terme de chaque module. Ils les ont travaillé sous diverses formes. Soulignons les écarts entre les enseignants au niveau de la participation des élèves lors de l'élaboration de ces constats : les élèves de l'enseignant 1 et ceux de l'enseignant 4 ont été actifs lors de l'élaboration d'un seul constat, alors que les élèves de l'enseignant 3 l'ont été pour trois des quatre constats effectués et que ceux de l'enseignant 2 ont participé à l'élaboration de tous les constats. Malgré ces différences, tous ont intégré, à une reprise au moins, les élèves dans l'élaboration des constats. Ce faisant, ils ont

véritablement permis aux élèves d'évaluer leurs apprentissages puisque ces derniers ont explicité leurs processus cognitifs et ont anticipé les procédures à mettre en place pour la production textuelle (Rey *et al.*, 2007). Par ailleurs, l'élaboration des constats a donné des informations aux enseignants quant aux processus d'apprentissage des élèves. Ils ont pu observer les éléments retenus par les élèves et ainsi mieux les accompagner.

5. Le travail de la production finale

Cette partie est consacrée aux productions finales réalisées par les enseignants. Comme pour l'analyse des autres étapes de la séquence, nous décrivons les activités menées par les enseignants et nous sommes également attentive au dispositif d'évaluation mis en place. Nous confrontons ce que les enseignants ont réalisé aux propositions des concepteurs de la séquence. Pour cela, nous avons inventorié dans le tableau 2 les activités des moyens officiels que les enseignants ont menées lors de la production finale (annexe IV; indicateurs n°30 à n°32). Nous synthétisons ensuite les activités effectuées par les enseignants et nous les mettons en lien avec les fondements théoriques à la base des séquences didactiques en expression écrite (Dolz *et al.*, 2001). Dans ce but, nous avons conçu le tableau 5 (annexe IV).

5.1. Production finale : enseignant 1

Avant que les élèves ne réalisent la production finale, l'enseignant 1 a organisé une discussion de classe, ayant pour but de mettre en commun les connaissances développées durant la séquence. Il leur a demandé d'énoncer les éléments appris en s'aidant des constats élaborés après chaque module. Cette activité est directement inspirée par une proposition contenue dans les moyens officiels.

Tous les élèves ont réalisé une production individuelle écrite. Ils ont relu leur production initiale et ont tenté de l'améliorer à l'aide des éléments travaillés dans les modules.

5.1.1. Evaluation lors de la production finale

Pour aider les élèves lors de la production finale, l'enseignant leur a transmis l'aide-mémoire proposé par les concepteurs de la séquence. Cet outil reprend les divers éléments devant être présents dans une réponse au courrier des lecteurs et déjà énoncés par les différents constats. L'enseignant 1 a mis en place une discussion de classe pour permettre aux élèves de s'approprier l'aide-mémoire. Contrairement à ce qui est présenté dans les moyens officiels, il n'a pas impliqué les élèves dans la création de l'aide-mémoire.

L'enseignant 1 a évalué de manière sommative les productions finales de ses élèves. Pour cela, il a créé une grille contenant les critères d'évaluation et le nombre de points attribué à chaque critère. Pour établir ces critères, l'enseignant a repris les éléments de l'aide-mémoire. Il y a ajouté des éléments liés à la structuration (orthographe et syntaxe) ainsi qu'un élément concernant le contexte de production; « Je commence par dire à qui je m'adresse (cher...). Je signe ma lettre ».

5.2. Production finale : enseignant 2

L'enseignant 2 a mis en commun les apprentissages effectués en faisant prendre connaissance aux élèves de la fiche servant d'aide-mémoire. Il n'a pas entièrement suivi ce qui est présenté dans les moyens officiels puisque les élèves n'ont pas effectué de synthèse de leurs connaissances. Ils ont simplement pris connaissance de l'aide-mémoire.

Les élèves s'étant appropriés les divers éléments composants l'aide-mémoire, l'enseignant leur a demandé en guise de production finale de relire leur production initiale et de l'améliorer. Pour cette opération, l'enseignant a décidé de soutenir les élèves en difficulté en leur proposant son aide en ce qui concerne l'orthographe. Il a pris cette

initiative pour éviter une certaine surcharge cognitive à ces élèves. Il a ainsi espéré faciliter leur tâche au niveau de l'expression écrite.

5.2.1. Evaluation lors de la production finale

Pour la réalisation de la production finale, l'enseignant a mis à disposition des élèves un aide-mémoire qui contenait les éléments auxquels les élèves devaient veiller lors de la rédaction de leur texte. L'enseignant 2 a repris tous les aspects rédigés dans les constats durant les modules, excepté les expressions servant à marquer l'accord ou le désaccord. De plus, il a ajouté des éléments liés à la structuration (orthographe et syntaxe), un élément ayant trait à la forme de la production (utilisation de paragraphes) et un élément concernant les idées développées par l'élève. L'enseignant a mis en place un travail individuel et une discussion de classe pour que les élèves découvrent le contenu de l'aide-mémoire. Il n'a donc pas suivi ce qui est proposé dans les moyens officiels qui proposent une activité de synthèse des connaissances aboutissant à la création de l'aide-mémoire par les élèves.

L'enseignant a évalué de manière sommative la production de ses élèves. Il a utilisé l'aide-mémoire distribué aux élèves comme grille d'évaluation. Pour chaque élément présent, il a indiqué le nombre de points maximal et le nombre de points obtenu par l'élève.

5.3. Production finale : enseignant 3

L'enseignant 3 a réalisé une activité de récapitulation des éléments travaillés avant que les élèves n'effectuent la production finale. En ne demandant pas aux élèves de faire la synthèse des connaissances développées, il n'a pas suivi ce que les moyens officiels décrivent. Il a simplement inscrit au tableau noir des constats qu'il a élaborés en fonction des aspects travaillés. Il s'est assuré par une discussion de classe que les élèves avaient saisi les constats écrits.

Les élèves ont réalisé une production écrite individuelle. Chacun a relu sa production initiale et a pris connaissance des commentaires rédigés par l'enseignant. Celui-ci avait indiqué pour chaque production, le nombre d'arguments, le nombre de propositions ou de jugements développés. A partir des commentaires de l'enseignant, les élèves ont transformé leur première production et ont ainsi réalisé la production finale.

5.3.1. Evaluation dans la production finale

L'enseignant 3 a créé une grille d'aide utilisable par les élèves lors de la production finale. Il leur a présenté les éléments présents dans cette grille avant qu'ils ne commencent la production finale. Les éléments contenus dans cette grille d'aide correspondaient aux constats écrits au tableau noir par l'enseignant. Il a ajouté des aspects en lien avec la structuration. Il a précisé les éléments orthographiques auxquels les élèves devaient penser lors de la rédaction. En outre, il a mis en place une auto-évaluation par les élèves de leur production. De fait, les élèves devaient inscrire dans la grille s'ils avaient répondu ou non aux critères donnés. Il n'a pas totalement suivi l'idée des moyens officiels, les élèves n'ayant pas participé à la création de la grille d'aide.

L'enseignant 3 a évalué de manière sommative les productions de ses élèves. Pour cela, il a utilisé une grille contenant les critères d'évaluation ainsi qu'une échelle d'appréciation de chaque critère. Les critères correspondent aux divers éléments de la feuille d'aide. L'enseignant a davantage détaillé les aspects liés à la structuration en précisant des aspects concernant la construction des phrases, le vocabulaire choisi, l'orthographe des mots, la grammaire et la conjugaison.

5.4. Production finale : enseignant 4

L'enseignant n'a pas réalisé d'activité de synthèse comme proposé par les moyens officiels. Toutefois, par les modifications apportées au module 6 et décrites dans le sous-chapitre 4.4, il a permis aux élèves de réviser les notions abordées durant le travail par

modules. En effet, en analysant une réponse au courrier des lecteurs selon la grille d'évaluation donnée, les élèves se sont remémorés les éléments propres à ce genre de texte.

Après avoir rappelé le problème de Fabien travaillé lors de la production initiale (selon Fabien, les devoirs sont une source de conflits dans les familles et ils sont inutiles), l'enseignant a demandé à ses élèves d'améliorer leur première production. Les élèves ont donc relu leurs productions initiales et, à l'aide de documents de référence, ils ont réécrit leur texte. Chaque élève a pu bénéficier, au cours de la production finale, d'une correction de son texte par l'enseignant.

5.4.1. Evaluation dans la production finale

Pour réaliser la production finale, les élèves ont eu à disposition une grille d'évaluation réalisée par l'enseignant. Comme nous l'avons décrit ci-dessus, les élèves se sont appropriés les éléments composant cette grille au cours du module 6 mais ils n'ont pas participé à son élaboration. L'enseignant a créé lui-même la grille d'évaluation; il a repris les éléments énoncés lors de la synthèse effectuée pour les modules 1 et 3 et a ajouté les éléments travaillés dans les autres modules. En outre, il a mentionné des éléments liés à la structuration (orthographe et syntaxe) et, comme l'enseignant 2, il a rédigé un élément en lien avec la forme de la production (utilisation de paragraphes). Enfin, il a mentionné des aspects liés à la situation de communication et au contexte de production; « Ma lettre comprend : le lieu et la date, le nom du destinataire, les salutations, le nom de l'auteur. » et « J'ai rappelé l'avis du destinataire sur la question qu'il a écrite ». Pour aider les élèves à utiliser la grille d'évaluation, l'enseignant leur a demandé d'indiquer, pour chaque critère, s'ils avaient contrôlé ou non la présence de celui-ci dans leur texte.

L'enseignant 4 a évalué de manière sommative la production finale des élèves. Il a utilisé la grille dont les élèves se sont servis pour rédiger leur texte. Pour chaque critère, l'enseignant a inscrit le nombre de points maximal et le nombre de points obtenu par l'élève.

5.5. Productions finales : synthèse

En observant les activités réalisées par les enseignants pour cette dernière étape de la séquence, nous voyons que seul l'enseignant 1 a effectué l'activité de synthèse des connaissances acquises par les élèves (proposée par les moyens officiels). L'enseignant 4 leur a certes permis de se remémorer les éléments vus par le travail autour de la grille d'évaluation, mais ils n'ont pas exprimé eux-mêmes les aspects travaillés. Nous pensons que les enseignants ont jugé la présentation de l'aide-mémoire comme un retour suffisant sur les connaissances développées durant la séquence.

Tous les élèves ont réalisé une production écrite individuelle en fin de séquence. De cette manière, ils ont dû utiliser simultanément les savoirs acquis de manière séparée dans les modules. Les quatre séquences menées ont donc été conclues par une situation complexe car les élèves ont dû gérer tous les niveaux de production (Dolz *et al.*, 2001). En outre, tous les enseignants ont réalisé les productions finales sur le thème utilisé pour la production initiale. Ainsi, les progrès des élèves entre les deux productions ont pu être facilement observés.

5.5.1. Evaluation dans la production finale

En ce qui concerne l'aide-mémoire, tous les élèves ont pris connaissance des critères posés par l'enseignant, mais ils n'ont pas participé à l'élaboration de cet outil. Aucun enseignant n'a expliqué ce choix dans son journal de bord. Nous supposons que les enseignants ont jugé cette activité trop difficile à effectuer pour des élèves de quatrième primaire.

Le rôle principal attribué à l'aide-mémoire par les concepteurs des séquences didactiques est de permettre à l'élève de contrôler que les éléments nécessaires au genre de texte travaillé soient présents dans sa production. Nous voyons que cet aspect a été respecté

par les quatre enseignants car l'ensemble des élèves a disposé d'un aide-mémoire pour réaliser la production finale. Dans cette optique, l'enseignant 3 et l'enseignant 4 ont mis en place une auto-évaluation de la production finale. Trois enseignants ont ajouté des éléments liés à la structuration dans leur grille d'évaluation. Cet aspect semble donc essentiel pour eux. C'est en concordance avec la vision développée par les moyens officiels puisque Dolz *et al.* (2001) mettent en évidence l'importance de montrer aux élèves l'utilité de la relecture et de la réécriture pour produire un texte de bonne qualité. Au niveau de l'évaluation sommative des productions, tous les enseignants ont utilisé une grille d'évaluation (Scallon, 2000). Dans cette grille d'évaluation, ils ont détaillé les critères d'évaluation et ont également inscrit le nombre de points attribué à chaque critère. L'enseignant 3 a réalisé pour chaque critère une échelle d'appréciation, ce qui augmente la précision de l'évaluation. Une différence peut être soulignée au niveau de ces grilles : l'enseignant 2 et l'enseignant 4 ont utilisé les mêmes critères pour la grille d'évaluation et pour l'aide-mémoire distribué aux élèves alors que l'enseignant 1 et l'enseignant 3 ont modifié certains critères. Toutefois, nous remarquons que les critères modifiés par ces deux enseignants demeurent en lien avec ce qui a été travaillé pendant les modules.

6. Synthèse générale

Arrivée au terme de notre analyse, nous souhaitons souligner les aspects qui nous semblent les plus significatifs par rapport au travail de cette séquence didactique. Nous revenons pour cela sur nos sous-questions de recherche.

La première sous-question de recherche interrogeait la pratique des enseignants par rapport à la structure de base d'une séquence didactique. Nous voyons que les enseignants observés semblent avoir adopté la structure de base d'une séquence didactique (Dolz *et al.*, 2001). Comme nous l'avons constaté au cours de notre analyse, tous ont respecté les étapes données, ce qui confirme l'hypothèse que nous avons posée. Les enseignants ont établi une progression partant du complexe (production initiale) et allant vers le complexe (production finale) en passant par des activités décomposant les diverses opérations à mettre en oeuvre dans une production textuelle (travail par modules).

La seconde sous-question de recherche était en lien avec les étapes de la séquence didactique et la manière dont les enseignants organisent ces étapes. Nous nous demandons si les enseignants avaient suivi les activités proposées par les moyens officiels. Nous avons émis l'hypothèse que les enseignants n'avaient pas effectué toutes les activités. Par l'analyse, nous avons constaté que seul un enseignant a réalisé l'ensemble des activités avec sa classe alors que les autres ont effectué une réelle sélection. De plus, nous pensions que les enseignants n'avaient pas eu recours à des activités complémentaires. En observant les séquences menées, nous avons remarqué qu'ils ont tous imaginé au moins une activité qui n'est pas présente dans les moyens officiels. Enfin, nous pensions que chaque enseignant avait modifié certaines activités pour les adapter à sa classe. De fait, nous avons constaté que tous les enseignants ont aménagé quelques-unes des activités proposées. Ces modifications étaient, pour la majeure partie, d'ordre organisationnel. Notre hypothèse est donc partiellement confirmée. Nous voyons que les enseignants ont fait leur le principe de la modularité proposé dans les moyens officiels.

Tous les enseignants ont évalué les premières productions de leurs élèves. Ils ont plus ou moins tenu compte de leur évaluation pour planifier le travail par modules en accordant surtout une importance accrue au module 1. Il semble que les enseignants aient partiellement utilisé la production initiale en tant qu'élément « régulateur de la séquence didactique » (Dolz *et al.*, 2001, p. 9). L'enseignant 3 en sélectionnant les modules les plus pertinents pour sa classe paraît avoir bien intégré l'aspect modulaire des séquences didactiques (Dolz *et al.*).

Nous cherchions également à savoir si les activités réalisées correspondaient aux fondements théoriques de la démarche d'enseignement par séquences didactiques. Une première hypothèse était liée au choix des modules en fonction de l'évaluation de la production initiale. Grâce à notre analyse, nous avons remarqué que les enseignants ont plus ou moins tenu compte de l'évaluation de la production initiale pour choisir les activités menées durant le travail par modules. Cela infirme partiellement notre hypothèse et montre qu'ils n'ont pas entièrement compris le rôle attribué à la production initiale. Une deuxième hypothèse supposait que les enseignants n'avaient pas mis en place d'évaluation formative au cours de l'apprentissage. Or, trois des quatre enseignants ont donné un retour à leurs élèves à la suite de la production initiale. De plus, ils ont tous réalisé des activités de synthèse à la fin des modules. La plupart de ces synthèses ont pris la forme des constats proposés par les moyens officiels. Cette hypothèse est donc confirmée par l'analyse car les enseignants ont mis en place un dispositif d'évaluation formative durant le travail par modules. Enfin, une troisième hypothèse présumait que les enseignants n'avaient pas donné l'occasion aux élèves de créer eux-mêmes un aide-mémoire pour la production finale. Grâce à l'analyse, nous avons observé que tous les enseignants ont mis ce type d'outil à disposition des élèves. Ils leur ont ainsi permis d'auto-évaluer leur production finale. Toutefois, les enseignants n'ont pas sollicité la participation des enfants à l'élaboration de l'aide-mémoire. Tous les aspects de l'évaluation (Dolz *et al.*, 2001) n'ont donc pas été mis en place par les enseignants.

G. Conclusion

1. Rappel des grandes lignes de la démarche

Par la recherche effectuée, nous souhaitons mieux comprendre la manière dont les enseignants de quatrième primaire travaillent une séquence didactique en expression écrite, à savoir « La réponse au courrier des lecteurs ». Pour ce faire, nous avons observé les séquences menées par quatre enseignants valaisans autour de ce genre de texte. Comme support à notre analyse, nous avons exploité les journaux de bord rédigés par les enseignants au cours de la séquence. Nous avons comparé les activités réalisées et celles proposées par les moyens officiels en utilisant la méthode de l'analyse de contenu. De cette manière, nous avons vu les éléments mis en pratique par les enseignants, mais aussi les éléments modifiés ou laissés de côté. Il en ressort que les séquences menées par les enseignants correspondent en grande partie aux propositions des moyens officiels, à savoir *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*.

2. Analyse critique de la démarche

Dans ce chapitre, nous prenons de la distance par rapport à notre travail. Nous observons de manière critique le modèle d'analyse utilisé ainsi que la perspective choisie pour traiter la problématique.

En ce qui concerne le modèle d'analyse utilisé, nous pouvons relever plusieurs éléments. Au niveau du choix des sources traitées, nous avons décidé de travailler à partir des journaux de bord rédigés par les enseignants durant la séquence didactique. Au cours de l'analyse, nous avons réalisé que ce choix peut générer un certain biais. De fait, en observant les journaux de bord, nous n'avons pas directement eu accès à ce que les enseignants ont fait, mais aux outils utilisés et à ce qu'ils disent avoir fait. Pour combler ce manque, nous aurions pu travailler avec les enregistrements vidéo des séquences menées par les enseignants. De plus, pour connaître les raisons des choix effectués, nous aurions pu exploiter les enregistrements effectués à la suite des séquences. Comme cela n'était pas réalisable à notre niveau, nous avons opté pour les journaux de bord qui nous permettaient d'avoir à la fois des informations partielles sur ce que les enseignants avaient effectué avec leur classe et sur les raisons de leur choix. En ce qui concerne l'échantillon, nous avons conscience que les résultats obtenus peuvent difficilement être

généralisés étant donné l'effectif choisi. Toutefois, nous estimons que cet échantillon nous a permis d'effectuer une analyse approfondie et ainsi obtenir une compréhension de qualité pour chacune des séquences. A propos de la méthode adoptée, nous pensons que les catégories et les indicateurs énoncés sont pertinents. En effet, comme ils découlent du cadre conceptuel établi, ils permettent de mettre en lien les aspects observés et les éléments théoriques liés à la problématique.

Revenons à présent sur l'angle d'approche adopté par rapport à notre problématique. Nous avons souligné que les moyens *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* ont été créés à la suite d'un constat, émis par les enseignants, quant au manque de programmes et de moyens au niveau de l'expression écrite. Les moyens officiels sont donc censés aider les enseignants à mettre en place les pratiques conseillées par la rénovation du français. Par l'approche adoptée, nous avons voulu voir comment les enseignants s'approprient les séquences proposées. En observant ce qu'ils mettent en place avec leurs élèves, nous avons pu constater qu'ils appliquent les fondements théoriques à la base du travail par séquence (Dolz *et al.*, 2001) et, par conséquent, ils inscrivent leur enseignement de l'expression écrite dans une véritable perspective communicative (Besson *et al.*, 1979).

3. Perspectives

Grâce à l'analyse effectuée, nous avons constaté que les séquences réalisées par les enseignants suivent en grande partie les propositions théoriques des moyens officiels. Nous avons également relevé certains aspects dont les enseignants ne tenaient pas compte. Ils ont laissé de côté un élément qui nous semble particulièrement important, la différenciation. De fait, cet aspect est un élément central du travail par séquence. Le dispositif mis en place (Dolz *et al.*, 2001) doit permettre à chaque élève de surmonter les difficultés rencontrées. Par l'évaluation de la production initiale, l'enseignant peut adapter les activités aux besoins spécifiques de chaque élève. Les résultats de notre recherche nous montrent que les enseignants n'entrent pas réellement dans cette démarche. Ils se contentent d'être plus attentifs aux travaux des élèves rencontrant des difficultés durant les activités menées avec toute la classe. Nous pouvons alors nous interroger sur les effets des séquences didactiques menées dans les classes. Comme la différenciation est peu développée par les enseignants, il se peut que les activités proposées par les moyens ne permettent pas réellement à tous les élèves de s'approprier les connaissances travaillées. Dès lors, il serait intéressant de chercher à comprendre pourquoi les enseignants ne mettent pas en place la différenciation proposée par les moyens officiels. Plusieurs hypothèses peuvent être posées par rapport à cette question. Il est possible que les enseignants n'appliquent pas le dispositif de différenciation proposé car ils ne comprennent pas comment le mettre en place concrètement. Il serait dès lors nécessaire de tenter de préciser la différenciation dans les séquences didactiques afin que les enseignants puissent la mettre en place dans leur classe. Toutefois, nous pouvons supposer que les enseignants estiment que la différenciation qu'ils mettent en place est suffisante et que le dispositif proposé par les moyens officiels n'est pas nécessaire. Pour vérifier cette hypothèse, il faudrait comparer une séquence dans laquelle l'enseignant appliquerait le dispositif des moyens officiels et une séquence dans laquelle l'enseignant agirait comme les enseignants observés l'ont fait et observé les effets sur l'apprentissage des élèves en difficulté.

H. Références bibliographiques

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Genève: Office romand des éditions et du matériel scolaire.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations : document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel. CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003, 30 janvier). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'École publique*. [Page Web]. Accès : http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom_PE/fichiers/1_pecaro.pdf [19.12.09]

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2007, 6 mars). *Séquences didactiques en français*. [Page Web]. Accès : <http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=18&page=170> [19.12.09]

De Pietro, J.-F., Deschenaux, I. & Wirthner, M. (1993). *Enseignement du français : de nouveaux horizons... : enquête sur les besoins et les attentes en supports didactiques*. Neuchâtel : IRDP.

Dolz, J. & 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. & 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.

Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (Vol. II). Bruxelles : De Boeck & COROME.

Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : CASUM.

Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Groupe romand pour l'aménagement des programmes (GRAP) (mars 1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{ère} à 6^e primaire*. [Page Web]. Accès : <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=530&Language=fr&RefMenuID=0&RefServiceID=0&link> [19.12.09]

Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (Collection formation permanente 16, 8^e éd.). Paris : ESF éd.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd. rev. et aug.). Paris : Dunod.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahne, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (à paraître). Des objets enseignés en classe de français. Rennes : presses universitaires de Rennes.

I. Annexes

- Annexe I : Journal de bord
- Annexe II : Catégories et indicateurs
- Annexe III : Tableaux récapitulatifs des séquences d'enseignement
- Annexe IV : Analyse des séquences didactiques menées par les quatre enseignants

Annexe I : Journal de bord

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 ex. : 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 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.

Jean-Paul Mabillard et Catherine Tobola Couchepin

Journal de bord

Préambule

Nombre d'années d'expérience professionnelle	
Nombre d'années d'enseignement dans le degré (4p)	
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
		<ul style="list-style-type: none"> <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. 	
		<ul style="list-style-type: none"> <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. 	
		<ul style="list-style-type: none"> <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. 	
		<ul style="list-style-type: none"> <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. 	
		<ul style="list-style-type: none"> <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 II : Catégories et indicateurs

Catégorie n°1: la structure de base d'une séquence didactique

Indicateurs :

- La séquence débute par une mise en situation.
- La mise en situation est suivie d'une production écrite individuelle des élèves.
- L'enseignant travaille différents modules avec ses élèves.
- La séquence se termine par une production écrite individuelle des élèves.

Catégorie n°2: les activités proposées dans la séquence didactique de la "réponse au courrier des lecteurs"

Indicateurs:

Mise en situation

- L'enseignant effectue une discussion de classe sur un (ou plusieurs) thème-s.
- L'enseignant précise le projet d'écriture (apprendre à écrire une lettre au courrier des lecteurs dans laquelle chaque élève défendra son point de vue par rapport au thème choisi).

Production initiale

- Les élèves prennent connaissance d'une lettre au courrier des lecteurs et de ses réponses (fiches n°1 à n°4).
- Les élèves identifient les tenants d'une certaine opinion (exercice n°1, fiches n°5 à n°8).
- Les élèves associent une opinion à son défenseur (exercice n°2, fiches n°5 à n°8).
- Les élèves effectuent une production écrite individuelle (fiche n°9).
- L'enseignant effectue une discussion de classe autour de quelques productions.

Module 1

- Les élèves sélectionnent des affirmations correctes et recherchent des informations (Exercice n°1, fiches n°14 à n°17).
- Les élèves s'approprient le contenu des lettres (Exercice n°2, fiches n°14 à n°17).
- Les élèves associent le but de la lettre à son producteur (Exercice n°3, fiches n°18 à n°21).
- Les élèves recherchent des arguments *pour* et des arguments *contre* (Exercice n°4, fiches n°22 à n°25).
- Les élèves produisent des arguments (Exercice n°5, fiches n°22 à 25).
- Les élèves discriminent des énoncés : arguments *pour*, arguments *contre* et énoncés qui ne sont pas des arguments (Exercice n°6, fiche n°26).

Module 2

- Les élèves sélectionnent une conclusion cohérente (Exercice n°1, fiche n°27).
- Les élèves sélectionnent des conclusions acceptables et relèvent les expressions qui relient les conclusions au reste du texte (Exercice n°2, fiche n°28).
- Les élèves produisent deux conclusions (Exercice n°3, fiche n°29).

Module 3

- Les élèves repèrent des expressions qui marquent l'accord ou le désaccord (Exercice n°1, fiche n°30).
- Les élèves repèrent l'intensité d'une prise de position et des marques linguistiques utilisées (Exercice n°2, fiche n°31).
- Les élèves produisent un texte pour exprimer un désaccord très fort (Exercice n°3, fiche n°32).

Module 4

- Les élèves repèrent des expressions de prise en charge (Exercice n°1, fiche n°33).
- Les élèves expriment et justifient oralement un choix (Exercice n°2, fiche n°34).
- Les élèves expriment et justifient par écrit un choix (Exercice n°3, fiche 35).

Module 5

- Les élèves doivent hiérarchiser les arguments selon leur valeur (Exercice n°1, fiche n°36).
- Les élèves hiérarchisent les arguments grâce à des expressions qui lient les arguments entre eux (Exercice n°2, fiche n°36).
- Les élèves repèrent les expressions utilisées et réfléchissent sur leur utilisation pour marquer l'argument le plus important (Exercice n°3, fiche n°37).
- Les élèves trient les expressions qui lient les arguments entre eux (Exercice n°4, fiche n°38).
- Les élèves complètent un texte en utilisant les expressions qui lient les arguments entre eux (Exercice n°5, fiche n°39).

Module 6

- L'enseignant effectue une discussion de classe sur une réponse à un courrier des lecteurs pour évaluer le texte produit.
- Les élèves améliorent le texte (Exercice n°1, fiche 40).

Production finale

- L'enseignant effectue une discussion de classe pour mettre en commun les apprentissages effectués.
- Les élèves relisent leur production initiale.
- Les élèves améliorent leur production initiale (fiche 41).

Catégorie n°3: la mise en situation

Indicateurs:

- L'enseignant présente la situation de communication à ses élèves (genre abordé, forme de la production, public visé, forme d'organisation de la production finale)
- L'enseignant propose aux élèves une activité qui prépare les contenus sur lesquels les élèves vont travailler.
- L'enseignant inscrit la séquence dans un projet.

Catégorie n°4: la production initiale

Indicateurs :

- Les élèves effectuent une production écrite individuelle.
- La production doit répondre à la situation de communication présentée dans la mise en situation.
- L'enseignant propose aux élèves d'évaluer leur production initiale (évaluation formative).
- L'enseignant tient compte de l'évaluation de la production initiale pour la planification du travail par modules (évaluation formative).

Catégorie n°5: le travail par modules

Indicateurs:

- L'enseignant travaille la représentation de la communication.
- L'enseignant travaille l'élaboration des contenus.
- L'enseignant travaille la planification du texte.
- L'enseignant travaille la mise en texte.
- Des activités d'observation et d'analyse de textes sont effectuées.

- Des tâches simplifiées de production de texte sont effectuées.
- Des activités d'élaboration d'un langage commun sont effectuées.
- L'enseignant établit des constats avec les élèves à la fin de chaque module (évaluation formative).

Catégorie n°6: la production finale

Indicateurs:

- L'enseignant mène une activité de synthèse avec ses élèves (évaluation formative).
- Un aide-mémoire est créé avec les élèves.
- L'élève produit individuellement un texte.
- L'enseignant évalue de manière sommative la production.

Annexe III : tableaux récapitulatifs des séquences d'enseignement

Abréviations utilisées pour l'organisation :

EE = explication de l'enseignant à la classe
DC = dialogue (questions-réponse avec la classe) avec la classe
TSG = travail en sous-groupes
TD/TT = travail en duo/trio
TI = travail individuel
PC = présentation à la classe
E = enseignant

Abréviation utilisée pour le matériel :

TN = tableau noir

Abréviations utilisées pour les catégories d'exercices :

OA = activités d'observation et d'analyse de textes
TS = tâches simplifiées de production de texte
LC = élaboration d'un langage commun

En ce qui concerne le niveau des exercices, nous relevons le niveau des exercices des activités situées entre la production initiale et la production finale étant donné que ce sont celles qui correspondent aux modules de la séquence proposée par les moyens *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Chaque niveau porte un numéro afin d'alléger le tableau.

- Le niveau n°1 correspond au travail de la représentation de la situation de communication.
- Le niveau n°2 correspond au travail de l'élaboration de contenu.
- Le niveau n°3 correspond au travail de la planification du texte.
- Le niveau n°4 correspond au travail de la mise en texte.

De plus, nous analysons les exercices effectués par les élèves, ce qui signifie que les activités d'explication de l'enseignant pour toute la classe (EE) ne seront pas analysées.

Tableau récapitulatif de la séquence d'enseignement pour l'enseignant 1

Date	Durée	Etape	Activités	Organisation	Matériel	Niveau des exercices	Catégories d'exercices
12.01.09	60'	Mise en situation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussion autour du vécu des élèves sur le thème suivant : aller à l'école à vélo, justification des actions. 2. Discussion autour du problème de Jean. 3. Lecture de la lettre de Jean, discussion sur le courrier des lecteurs. 4. Comparaison de la lettre de Jean et d'un courrier des lecteurs de la revue « j'aime lire ». 5. Lecture des réponses à la lettre de Jean, identification des tenants d'une certaine opinion et association d'une opinion à son défenseur + correction collective 	DC EE + DC EE + DC DC TSG + DC	- Problème de Jean écrit au TN. Fiche 3 Idem + Page du courrier des lecteurs de la revue « J'aime lire » Fiche 7		
13.01.09	20'	Production initiale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Production écrite individuelle : réponse au courrier des lecteurs de Jean. 	EE + TI	Fiche 9		
19.01.09	70'	Module 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture des quatre lettres en rapport avec le thème : aller en vélo à l'école, sélection d'affirmations correctes, recherche d'informations 2. Compréhension, appropriation de contenu 3. Discussion de classe pour corriger et justifier les activités n°1 et n°2. 4. Association but/producteur 	EE + TI TD DC TSG + passage de l'E	Fiche 12 + 16 Idem Idem Fiche 20	2 2 (1+2) 1	OA OA (OA) OA
22.01.09	70'		<ol style="list-style-type: none"> 5. Recherche d'arguments pour et contre 6. Production écrite d'arguments + correction collective de l'activité n°5 et n°6 	EE + TI EE + TI	Fiche 24 Fiche 24	2 2	OA TS

26.01.09			7. Discrimination d'énoncés : arguments <i>pour</i> , arguments <i>contre</i> , et énoncés qui ne sont pas des arguments + correction collective	EE + TSG+ DC	Fiche 26	2	OA
	15'		8. Discussion autour des éléments travaillés dans cette étape + élaboration du constat du module 1	DC	Questions proposées dans la méthodologie p. 128 + beamer + cahiers des élèves	1+2	LC
26.01.09	50'	Module 2	1. Sélection d'une conclusion cohérente, correction	EE+TI+TD (pour correction)	Fiche 27	3	OA
			2. Sélection d'une conclusion cohérente, sélection d'expressions qui relient une conclusion au reste du texte	DC+TD+ relances de l'E dans les duos DC	Fiche 28	3+4	OA
			3. Elaboration du constat n°2	DC	Cahiers des élèves	3+4	LC
			4. Production écrite de deux conclusions, correction	EE + TI+ DC	Fiche 29	3+4	TS
02.02.09	60'	Module 3	1. Repérage d'expressions qui marquent l'accord ou le désaccord	EE+DC	Fiche 30	4	OA
			2. Repérage de l'intensité d'une prise de position et des marques linguistiques (oralement puis par écrit)	DC	Fiche 31	4	OA
			3. Lecture du constat	DC	Constat rédigé + cahiers des élèves	4	LC
			4. Production écrite partielle : expression d'un fort désaccord.	EE + TI	Fiche 32	4	TS
09.02.09	70'	Module 4	1. Repérage d'expressions de prise en charge	DC	Fiche 33	4	OA
			2. Production orale	TI + DC	Fiche 34	4	TS
			3. Elaboration et rédaction du constat	DC	Constat de la méthodologie p.137	4	LC

			4. Production écrite	EE + TI	écrit au TN	4	TS
10.02.09	15'		5. Suite de l'activité n°4 + confrontation et amélioration	TI + TD/TT	Fiche 35 Idem	(4)	(TS)
16.02.09	70'	Module 5	1. Hiérarchisation d'arguments 2. Identification d'expressions de hiérarchisation 3. Repérage d'expressions de hiérarchisation 4. Tri d'expressions de hiérarchisation selon l'importance des arguments introduits 5. Production écrite partielle 6. Suite de la production partielle 7. Lecture du constat, rappel d'expressions, reformulation d'exemples	EE + TI+DC Idem Idem DC EE + TI	Fiche 36 exercice 1 Fiche 36 exercice 2 Fiche 37 Fiche 38 Fiche 39	3 3+4 4 3+4 3+4	OA OA OA LC TS
17.02.09	15'			TI DC	Idem Constat de la méthodologie p.140 Cahiers des élèves	(3+4) (3+4)	(TS) (LC)
02.03.09	80'	Module 6	1. Rappel sous forme de synthèse des connaissances 2. Observation d'un texte ; critique du texte, expression d'idées pour compléter le texte 3. Réécriture d'un texte pour l'améliorer, retour de l'enseignant sur le texte réécrit durant la semaine.	DC DC TI	Constats dans cahiers des élèves Fiche 40 + beamer Feuilles contenant les idées exprimées lors de l'activité n°2	1+2+3+4 1+2+3+4 1+2+3+4	LC OA TS
09.03.09	70'+ 10' pour certains élèves	Production finale	1. Rappel des constats 2. Lecture et compréhension de l'aide-mémoire 3. Production finale (correction de la production initiale et réécriture)	DC EE + DC TI	Constats dans cahiers des élèves Aide-mémoire proposé par la méthodologie p.143 Fiche 9 + Fiche 41		

Tableau récapitulatif de la séquence d'enseignement pour l'enseignant 2

Date	Durée	Etape	Activités	Organisation	Matériel	Niveau des exercices	Catégories d'exercices
07.01.09	60'	Mise en situation production initiale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expression d'habitudes personnelles par rapport à l'utilisation du vélo pour aller à l'école (par écrit) ▪ Discussion à partir des fiches personnelles récoltées ▪ Présentation du projet d'écriture, évocation par les élèves de la revue Rantanplan contenant une rubrique « courrier des lecteurs » ▪ Lecture de la lettre de Jean et des réponses, identification des tenants d'une certaine opinion, association d'une opinion à son défenseur ▪ Production initiale 	EE + TI DC EE DC+TI+TSG + TD TI	Fiches personnelles réalisée par E2 Idem Projet proposé dans la méthodologie p.121 écrit au TN Fiches 3 et 7 Fiche 9		
<i>Tâche à domicile</i>	-	<i>Documentation</i>	<i>Recherche de revues qui proposent une rubrique « courrier des lecteurs »</i>	<i>TI</i>	-		
08.01.09	45'	Module 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retour sur les productions initiales, lecture d'arguments relevés par E ▪ Lecture de quatre lettres en rapport avec le thème : aller en vélo à l'école, discussion, recherche d'informations, compréhension ▪ Appropriation de contenu ▪ Association but/producteur 	EE DC +TI + TD TI + TD TI +TD + DC	Productions initiales des élèves Fiches 12 et 16 (ex. 1) Fiche 16 (ex. 2) Fiche 20	2 2 1	OA OA OA
12.01.09	45'		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche d'arguments <i>pour</i> et <i>contre</i>, confrontation en duo ▪ Production écrite d'arguments 	EE + TI + TD EE + TI	Fiches12 et 24 (exercice 4) Surligneurs Fiche 24 (exercice 5)	2 2	OA TS

Tâches en classe	-	Argumentation à l'oral lors de mises en commun de mathématiques, d'histoire, etc.	DC	-		
	13.01.0 9			30'		
14.01.0 9	60'	Module 2	DC EE+ TI +DC EE + TI DC	Fiche 27 Fiche 28 Fiches 28 et 29 Questions proposées dans la méthodologie p.135 Exemplaires du constat pour le fichier de l'élève + Exemplaire affiché en classe (format A3)	3 3+4 3+4 3+4	OA OA TS LC
16.01.0 9	30'	Module 3	EE + DC + TI	Fiche 30 Surligneurs	4	OA

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérage de l'intensité d'une prise de position ▪ Production écrite partielle ▪ Elaboration du constat n°3 	EE + TI + DC EE + TI DC	Fiche 31 (a + b) Fiche 32 Questions proposées dans la méthodologie p.137 Exemplaires du constat pour le fichier de l'élève + Exemplaire affiché en classe (format A3)	4 4 4	OA TS LC
22.01.0 9	45'	Module 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérage d'expressions de prise en charge ▪ Discussion autour de deux situations ▪ Préparation de l'argumentation sur une situation ▪ Production orale 	EE + DC DC TI TI	Fiche 33 Surligneurs Situations de la fiche 34 écrites au TN Idem	4 1 (4)	OA OA (TS)
23.01.0 9	30'		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ecoute des enregistrements de la production orale, relevé des expressions de prise en charge au TN ▪ Production écrite ▪ Lecture de textes bien réussis ▪ Elaboration du constat n°4 	DC EE + TI DC DC	Idem Enregistreur et cassette Idem TN Fiche 35 Productions écrites des élèves Expressions de prise en charge relevées par élèves dans activité n°5. Exemplaires du constat pour le	4 4 4 4	OA TS OA LC
26.01.0 9	60'						

27.01.0 9	45'	Module 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hiérarchisation d'arguments ▪ Hiérarchisation d'arguments grâce à des expressions qui lient les arguments entre eux ▪ Repérage et identification d'expressions qui lient les arguments entre eux ▪ Tri d'expressions qui lient les arguments entre eux 	<p>EE + TI TI</p> <p>EE + TI + TD + DC EE + DC</p>	<p>Fiche 36 (ex. 1) Fiche 36 (ex. 2)</p> <p>Fiche 37</p> <p>Fiche 38</p> <p>Fiche 38 utilisée comme constat pour le fichier de l'élève + Exemple affiché en classe (format A3) Fiche 39</p>	<p>3 3+4</p> <p>4</p> <p>3+4</p>	<p>OA OA</p> <p>OA</p> <p>LC</p>
28.01.0 9	60'	Module 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche d'arguments par rapport au thème : avoir un chien à la maison, production écrite partielle ▪ Observation d'un texte ; critique du texte ▪ Réécriture du texte, comparaisons en duo 	<p>DC</p> <p>EE + TI + TD</p>	<p>Texte de la fiche 40 écrit au TN</p> <p>Fiche 40, E comme « dictionnaire vivant »</p>	<p>1+2+3+4</p> <p>1+2+3+4</p>	<p>OA</p> <p>TS</p>
04.02.0 9	60'	Production finale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboration de l'aide-mémoire ▪ Relecture de la production initiale ▪ Production finale 	<p>EE + TI + DC</p> <p>TI</p> <p>TI</p>	<p>Feuilles « Aide- mémoire et critères d'évaluation »</p> <p>Productions initiales des élèves Fiche 41</p>		
<i>Quelques jours plus tard</i>		<i>Lecture et critique des productions finales</i>		DC	<i>Productions finales des élèves</i>		

Tableau récapitulatif de la séquence d'enseignement pour l'enseignant 3

Date	Durée	Etape	Activités	Organisation	Matériel	Niveau des exercices	Catégories d'exercices
12.01.09	45'	Découverte du type "réponse au courrier des lecteurs"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Découverte et observation d'un courrier des lecteurs ▪ Réflexion sur les problèmes soulevés (refus des parents, décision de l'enfant) ▪ Découverte du thème attribué par la lecture de la lettre au courrier des lecteurs ▪ Lecture et réflexion sur les réponses à la lettre au courrier des lecteurs ▪ Lecture de textes et identification des tenants d'une certaine opinion ▪ Résumé, par les groupes, des thèmes 	DC Idem TSG + PC Idem TD/TT TSG + PC	Réponse au courrier des lecteurs écrite au TN Idem Fiche 1 à 4 (selon thème) Idem Fiche 5 à 8 (selon thème) -		
13.01.09	-	Production initiale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentation par les élèves des différents thèmes ▪ Production initiale ▪ Lecture et critique de productions initiales 	DC TI DC	- Fiche 9 (selon thème) Productions initiales des élèves		
19.01.09	40'	Différenciation d'arguments <i>pour</i> et d'arguments <i>contre</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définition du mot « argument » ▪ Discrimination d'arguments <i>pour</i>, d'arguments <i>contre</i>, d'énoncés qui ne sont pas des arguments ▪ Présentation de la prochaine étape 	DC TSG + TD + DC EE	Fiche 26	2 2	LC OA
26.01.09	45'	Multiplication du nombre d'arguments et hiérarchisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche du plus d'arguments possible sur le thème attribué (<i>pour</i> ou <i>contre</i> selon attribution) ▪ Hiérarchisation des arguments du plus faible au plus fort ▪ Présentation des arguments trouvés et 	EE + TD/TT TD/TT TSG PC	4 thèmes -	2 3 (2+3)	TS OA (OA)

27.01.09	35'	Choix d'une conclusion cohérente avec les arguments qui la précèdent	critique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture de la réponse au courrier des lecteurs et analyse des arguments (position de l'auteur, nombre d'arguments, organisation) ▪ Identification de la conclusion la plus cohérente avec les arguments qui précèdent et comparaison des solutions ▪ Sélection de conclusions acceptables et repérage des expressions qui relient la conclusion au texte et correction. ▪ Rédaction du constat du module 2 	DC	DC	Fiche 27	1+3	OA
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reperage d'expressions de prise en charge dans une lettre donnée. ▪ Expression d'un choix personnel et justification par écrit ▪ Indication des expressions de prise en charge utilisées 	TI/TD	Idem	Idem	3	OA
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tri des organisateurs selon l'importance de l'argument qui est introduit et selon la place de l'argument dans le texte. 	TD + DC	Fiche 28		3+4	OA
02.02.09	55'	Utilisation d'expressions de prise en charge		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérage d'expressions de prise en charge dans une lettre donnée. ▪ Expression d'un choix personnel et justification par écrit ▪ Indication des expressions de prise en charge utilisées 	DC	Idem + Feuille A3	Idem	3+4	LC
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérage d'organismes qui introduisent des arguments dans des textes donnés, identification des organisateurs utilisés pour marquer l'argument le plus important, comparaison des résultats ▪ Tri des organisateurs selon l'importance de l'argument qui est introduit et selon la place de l'argument dans le texte. 	DC	Fiche 33 + TN	Fiche 35	4	OA
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rappel des éléments travaillés dans cette séquence ▪ Présentation de la feuille d'aide pour réaliser la production finale ▪ Réalisation de la production finale 	EE + TI	Idem	Idem	4	TS
03.02.09	35'	Utilisation d'expressions qui lient les arguments entre eux		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérage d'organismes qui introduisent des arguments dans des textes donnés, identification des organisateurs utilisés pour marquer l'argument le plus important, comparaison des résultats ▪ Tri des organisateurs selon l'importance de l'argument qui est introduit et selon la place de l'argument dans le texte. 	DC	Fiche 37	Fiche 38	3+4	LC
09.02.09	50'	Production finale		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rappel des éléments travaillés dans cette séquence ▪ Présentation de la feuille d'aide pour réaliser la production finale ▪ Réalisation de la production finale 	EE + DC	Constats écrits au TN	Constats écrits au TN		
					EE	Feuille d'aide			
					TI	Fiche 9 + Feuille d'aide + production initiale			

Tableau récapitulatif de la séquence d'enseignement pour l'enseignant 4

Date	Durée	Etape	Activités	Organisation	Matériel	Niveau des exercices	Catégories d'exercices
20.01.09	60'	Mise en situation et production initiale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussion autour du thème : « Qu'est-ce qu'il est souvent interdit de faire pendant la période scolaire » ▪ Lecture de la lettre d'Isabelle, discussion ▪ Définition avec les élèves du terme « Courrier des lecteurs » ▪ Lecture des réponses à la lettre d'Isabelle, identification des tenants d'une certaine opinion, association d'une opinion à son défenseur, correction ▪ Expression d'un avis par rapport au problème d'Isabelle et aux réponses lues. ▪ Lecture de la lettre de Fabien sur le thème des devoirs, discussion et production initiale 	DC DC DC TD + DC	- Questions proposées par la méthodologie p.121 Fiches 4 et 8		
27.01.09	60'	Module 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rappel de l'étape n°1 (texte d'Isabelle, production initiale, notion d'arguments) ▪ Lecture des lettres, recherche d'informations, correction ▪ Analyse de la structure des lettres (particularités du genre de texte), comparaison avec la production initiale ▪ Compréhension, appropriation de contenu, repérage des éléments qui illustrent une opinion ▪ Définition d'un argument ▪ Synthèse des éléments appris 	DC TI + DC DC TD + DC DC DC	- Fiches 13 et 17 (exercice 1) Fiche 13, productions initiales des élèves Fiches 13 et 17 (exercice 2) - Eléments énoncés écrits au TN	1 2 1+3 2 1 1+2+3	LC OA OA OA LC LC

10.02.09	75'	Module 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rappel de l'étape n° 2 (arguments) ▪ Production d'arguments <i>pour</i> et d'arguments <i>contre</i> ▪ Discrimination d'énoncés : arguments <i>pour</i>, arguments <i>contre</i> et énoncés qui ne sont pas des arguments, définition d'un argument 	DC TI (½ de la classe <i>pour</i> , ½ de la classe <i>contre</i>)+ DC TD + DC	- Fiche 25 (exercice 5) avec le thème de la production initiale Fiche 26	1 2 2	LC TS OA
		Module 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture des lettres, repérage d'expressions qui marquent l'accord ou le désaccord ▪ Recherche d'arguments <i>pour</i> et d'arguments <i>contre</i> ▪ Repérage de l'intensité d'une prise de position et des marques linguistiques utilisées ▪ Synthèse des éléments appris 	DC DC TD + DC DC	Fiche 30 Fiche 31 Éléments énoncés écrits au TN	4 2 4 2+4	OA OA OA LC
03.03.09	60'	Module 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rappel de l'étape n°3 et illustration par des exemples ▪ Repérage d'expressions de prise en charge ▪ Production orale 	DC DC TI + DC	- Fiche 33 Fiche 35	2+4 4 4	LC OA TS
		Module 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hiérarchisation d'arguments ▪ Hiérarchisation d'arguments, identification d'expressions qui lient les arguments entre eux ▪ Repérage d'expressions qui lient les arguments entre eux 	TI + DC TI + DC DC	Fiche 36 (exercice 1) Fiche 36 (exercice 2) Fiche 37	3 3+4 4	OA OA OA
10.03.09	60'	Module 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suite de l'activité n°6 de l'étape n°4 ▪ Tri d'expressions qui lient les arguments 	DC DC	Fiche 37 Fiche 38	(4) 3+4	(OA) LC

			entre eux					
	Module 2		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture de la lettre de Lucette, identification de l'utilité d'une conclusion ▪ Sélection d'une conclusion cohérente ▪ Sélection de conclusions acceptables et sélection d'expressions qui relient une conclusion au reste du texte ▪ Production écrite d'une conclusion 	DC TI + TD TI + TD + DC TI + DC	Fiche 29 Fiche 27 Fiche 28 Fiche 29 (choix par les élèves d'une des deux lettres)	3 3 3+4 3+4	OA OA OA TS	
12.03.09	Analyse de la grille d'évaluation	50'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture de la grille d'évaluation ▪ Analyse de la lettre de Jérôme à l'aide de la grille d'évaluation, ajouts des points manquants dans le texte 	EE + DC TD + DC	Grille d'évaluation crée par E4 Idem + Fiche 37 (texte 2)	1+2+3+4 1+2+3+4	LC OA + TS	
17.03.09	Production finale	60'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rappel du problème de Fabien, traité lors de la production initiale ▪ Réécriture de la production initiale à l'aide de la grille d'évaluation et de documents de référence (possibilité d'une correction par E4 pour chaque élève) 	EE + DC EE + TI	- Productions initiales des élèves, grille d'évaluation créée par E4, documents de référence.			

Annexe IV : Analyse des séquences didactiques menées par les quatre enseignants

1. La structure de base d'une séquence didactique

Indicateurs	E1	E2	E3	E4
La séquence débute par une mise en situation.	x	x	x	x
La mise en situation est suivie d'une production écrite individuelle des élèves.	x	x	x	x
L'enseignant travaille différents modules avec ses élèves.	x	x	x	x
La séquence se termine par une production écrite individuelle des élèves.	x	x	x	x

Tableau 1 : analyse de la catégorie n°1

2. Les activités proposées dans la séquence didactique de « La réponse au courrier des lecteurs »

Dans le tableau d'analyse ci-dessous, se trouvent les activités proposées par les moyens officiels pour la séquence didactique de « La réponse au courrier des lecteurs ». Pour chaque enseignant, nous relevons les activités effectuées telles qu'elles sont présentées dans la méthodologie. Les modifications effectuées par les enseignants sont également inscrites dans le tableau.

Indicateurs	E1	E2	E3	E4
Mise en situation				
1. L'enseignant effectue une discussion de classe sur un (ou plusieurs) thème-s.	x	x		X (changement de thème)
2. L'enseignant précise le projet d'écriture (apprendre à écrire une lettre au courrier des lecteurs dans laquelle chaque élève défendra son point de vue par rapport au thème choisi).		x		
Production initiale				
3. Les élèves prennent connaissance d'une lettre au courrier des lecteurs et de ses réponses (fiches n°1 à n°4).	x	x	x	x
4. Les élèves identifient les tenants d'une certaine opinion (exercice n°1, fiches n°5 à n°8).	x	x	x	x
5. Les élèves associent une opinion à son défenseur (exercice n°2, fiches n°5 à n°8).	x	x		x
6. Les élèves effectuent une production écrite individuelle (fiche n°9).	x	x	x	X (changement de thème)
7. L'enseignant effectue une discussion de classe autour de quelques productions.		X (EE)	X (DC)	X (lors du module 1, comparaison avec les lettres de la fiche 13)

Module 1				
8. Les élèves sélectionnent des affirmations correctes et recherchent des informations (Exercice n°1, fiches n°14 à n°17).	X	X		X
9. Les élèves s'approprient le contenu des lettres (Exercice n°2, fiches n°14 à n°17).	X	X		X
10. Les élèves associent le but de la lettre à son producteur (Exercice n°3, fiches n°18 à n°21).	X	X		
11. Les élèves recherchent des arguments <i>pour</i> et des arguments <i>contre</i> (Exercice n°4, fiches n°22 à n°25).	X	X	X	
12. Les élèves produisent des arguments (Exercice n°5, fiches n°22 à 25).	X	X		X (changement de thème et d'organisation)
13. Les élèves discriminent des énoncés : arguments <i>pour</i> , arguments <i>contre</i> et énoncés qui ne sont pas des arguments (Exercice n°6, fiche n°26).	X	X	X	X
14. Les élèves élaborent le constat n°1.				
Module 2				
15. Les élèves sélectionnent une conclusion cohérente (Exercice n°1, fiche n°27).	X	X	X	X (effectué après le module 5)
16. Les élèves sélectionnent des conclusions acceptables et relèvent les expressions qui relient les conclusions au reste du texte (Exercice n°2, fiche n°28).	X	X (TI)	X	X
17. Les élèves produisent deux conclusions (Exercice n°3, fiche n°29).	X	X		X (une seule conclusion produite)
18. Les élèves élaborent le constat n°2				
Module 3				
19. Les élèves repèrent des expressions qui marquent l'accord ou le désaccord (Exercice n°1, fiche n°30).	X (DC)	X (TI + DC)		X (DC)
20. Les élèves repèrent l'intensité d'une prise de position et des marques linguistiques utilisées (Exercice n°2, fiche n°31).	X	x (a; TI + DC, b; DC)		X (TD + DC)
21. Les élèves produisent un texte pour exprimer un désaccord très fort (Exercice n°3, fiche n°32).	X	X		
22. Les élèves élaborent le constat n°3.				
Module 4				
23. Les élèves repèrent des expressions de prise en charge (Exercice n°1, fiche n°33).	X	X	X	X
24. Les élèves expriment et justifient oralement un choix (Exercice n°2, fiche n°34).	X (pas d'enregistrement)	X		X (pas d'enregistrement)

25. Les élèves expriment et justifient par écrit un choix (Exercice n°3, fiche 35).	X	X (pas de TD)	X (pas de TD)	
26. Les élèves élaborent le constat n°4.				

Module 5				
27. Les élèves doivent hiérarchiser les arguments selon leur valeur (Exercice n°1, fiche n°36).	X	X	X (arguments créés par les élèves sur un thème donné par E3)	X
28. Les élèves hiérarchisent les arguments grâce à des expressions qui lient les arguments entre eux (Exercice n°2, fiche n°36).	X	X		X
29. Les élèves repèrent les expressions utilisées et réfléchissent sur leur utilisation pour marquer l'argument le plus important (Exercice n°3, fiche n°37).	X (pas de TD)	X	X	X (DC)
30. Les élèves trient les expressions qui lient les arguments entre eux (Exercice n°4, fiche n°38).	X	X	X	X
31. Les élèves complètent un texte en utilisant les expressions qui lient les arguments entre eux (Exercice n°5, fiche n°39).	X (pas de TD)	X		
Module 6				
32. L'enseignant effectue une discussion de classe sur une réponse à un courrier des lecteurs pour évaluer le texte produit.	X	X		X (à partir d'un autre texte)
33. Les élèves améliorent le texte (Exercice n°1, fiche 40).	X (pas de TD)	X		X (à partir d'un autre texte)
Production finale				
34. L'enseignant effectue une discussion de classe pour mettre en commun les apprentissages effectués.	X (rappel des constats et prise de connaissance de l'aide-mémoire)	X (prise de connaissance de l'aide-mémoire)	X (rappel des constats et prise de connaissance de la feuille d'aide)	
35. Les élèves relisent leur production initiale.	X	X	X	X
36. Les élèves améliorent leur production initiale (fiche 41).	X	X	X	X (changement de thème)

Tableau 2 : analyse de la catégorie n°2

3. La mise en situation

Indicateurs	E1	E2	E3	E4
L'enseignant présente la situation de communication à ses élèves (genre abordé, forme de la production, public visé, forme d'organisation de la production finale)	X (sauf public visé)	X (sauf public visé)	X (sauf public visé)	X (sauf public visé)
L'enseignant propose aux élèves une activité qui prépare les contenus sur lesquels les élèves vont travailler.	X	X	X	X
L'enseignant inscrit la séquence dans un projet		X	X (en réponse à une difficulté)	

Tableau 3 : analyse de la catégorie n°3

4. La production initiale

Indicateurs	E1	E2	E3	E4
Les élèves effectuent une production écrite individuelle.	X	X	X	X
La production doit répondre à la situation de communication présentée dans la mise en situation.	X	X	X	X
L'enseignant propose aux élèves d'évaluer leur production initiale (évaluation formative).		(retour donné aux élèves par E2)	X	X (effectué durant le module 1)
L'enseignant tient compte de l'évaluation de la production initiale pour la planification du travail par modules (évaluation formative).	X	X	X	X

Tableau 4 : analyse de la catégorie n°4

5. Le travail par modules

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les résultats de la comparaison effectuée entre les aspects théoriques liés au travail par modules et les activités réalisées par les enseignants. Pour chaque enseignant, nous avons relevé les niveaux et les catégories des exercices présents dans les activités effectuées. Nous inscrivons entre parenthèses le nombre d'activités correspondant à l'indicateur menées par l'enseignant.

Indicateurs	E1	E2	E3	E4
L'enseignant travaille la représentation de la communication.	X (5)	X (5)	X (1)	X (7)
L'enseignant travaille l'élaboration des contenus.	X (9)	X (8)	X (3)	X (10)
L'enseignant travaille la planification du texte.	X (11)	X (10)	X (6)	X (11)
L'enseignant travaille la mise en texte.	X (18)	X (19)	X (7)	X (13)
Des activités d'observation et d'analyse de textes sont effectuées.	X (14)	X (17)	X (7)	X (15)
Des tâches simplifiées de production de texte sont effectuées.	X (7)	X (7)	X (2)	X (4)
Des activités d'élaboration d'un langage commun sont effectuées.	X (6)	X (5)	X (4)	X (8)
L'enseignant établit des constats avec les élèves à la fin de chaque module (évaluation formative).	X	X	X (constats modifiés selon les activités effectuées+ modification de la forme)	X (seulement pour modules 1 et 3)

Tableau 5 : analyse de la catégorie n°5

6. La production finale

Indicateurs	E1	E2	E3	E4
L'enseignant mène une activité de synthèse avec ses élèves (évaluation formative).	X	X	X	X
Un aide-mémoire est créé avec les élèves.				
L'élève produit individuellement un texte.	X	X	X	X
L'enseignant évalue de manière sommative la production.	X (critères différents de l'aide-mémoire)	X	X (critères différents de l'aide-mémoire)	X

Tableau 6 : analyse de la catégorie n°6

J. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et je certifie en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saillon, le 22 février 2010