

Didactique de l'expression écrite et difficultés d'apprentissage
Une étude exploratoire sur l'enseignement d'un genre textuel argumentatif à l'école
primaire

Joaquim Dolz, Jean-Paul Mabillard, Catherine Tobola-Couchepin & Yann Vuillet
FPSE, Université de Genève et HEP Valais

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

Cette contribution présente une première exploration dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure financée par le Fond DORE. Elle se focalise sur les problèmes d'écriture rencontrés par des élèves de fin de quatrième année primaire dans le système scolaire valaisan. Elle s'efforce de mettre en évidence et de comprendre les difficultés particulières soulevées par les aspects techniques de l'écriture associées à un genre de texte travaillé (« *La réponse au courrier des lecteurs* ») chez les élèves en situation d'échec ou signalés par les enseignants en difficulté par rapport à l'expression écrite. L'analyse des pratiques d'enseignement et des interventions des enseignants appliquées à la résolution de ces problèmes d'écriture concrets (identification des capacités des apprenants, des obstacles à l'apprentissage et des formes d'intervention et de régulation adéquates) débouche sur une discussion qui réinterroge les séquences didactiques et la nécessité de création de dispositifs d'enseignement/apprentissage différenciés.

La question qui guide l'ensemble de la recherche est la suivante : quelles sont les difficultés particulières associées à la rédaction d'un genre de texte argumentatif que rencontrent les élèves en situation d'échec dans le domaine de l'expression écrite ? Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons contacté plusieurs enseignants titulaires d'une quatrième primaire travaillant dans le courant de l'année scolaire le genre de texte « *La réponse au courrier des lecteurs* » avec leurs élèves. Par l'intermédiaire de leur collaboration, nous procédons de la manière suivante : constitution grâce à des entretiens réalisés avec les enseignants d'un échantillon de soixante textes produits par des élèves en difficulté au niveau de l'apprentissage de l'expression écrite ; analyse des obstacles particuliers rencontrés par les élèves du sous-échantillon contrastés avec ceux de l'ensemble de l'échantillon ; analyse des sources possibles des difficultés observées (motivationnelles, énonciatives, procédurales,

textuelles, linguistiques, orthographiques et sensori-motrices) croisée avec l'analyse des textes et des informations obtenues par les entretiens avec les enseignants ; analyse de situations d'enseignement favorisant l'apprentissage de l'écriture pour les élèves en difficulté.

Cette contribution, réalisée à partir des données d'une seule classe, nous permettra de mettre à l'épreuve la méthodologie de la recherche. De ce point de vue, le travail que nous présentons ici n'est qu'une première exploration des productions écrites des élèves et des pratiques de l'enseignement faisant partie de données plus importantes qui sont en train d'être recueillies actuellement.

Etat de la question

Dans cette contribution et à la suite des travaux conduits précédemment sur cette question (Dolz, 1996 ; Dolz, Mabillard, Nogué & Tobola, 2007 ; Dolz, Mabillard & Tobola, 2008), il sera question de mieux comprendre les formes de sémiotisation des élèves de la 4^{ème} primaire à travers le déploiement de moyens particuliers adaptés au genre textuel argumentatif et prenant chaque texte comme une construction discursive complexe répondant à sa propre logique. De ce point de vue, il s'agira d'analyser trois mécanismes inséparables de la production écrite : la *cohérence argumentative d'un point de vue sémantique* (progression, articulation et organisation des contenus thématiques du texte), les formes émergentes dans l'établissement d'une *cohérence pragmatique et interactive* (dialogisme et polyphonie du texte) et les moyens linguistiques qui en assurent la *cohésion*.

Grâce aux travaux précédents sur le développement des capacités langagières, nous connaissons mieux les savoir-faire linguistiques et textuels impliqués dans la production écrite, et possédons une conception plus large et ajustée de l'écrit ainsi que des écrits intermédiaires au service de la production. Les descriptions des textes produits et l'analyse des processus d'écriture contribuent également à identifier les fonctionnements et dysfonctionnements textuels (Simard, 1992). La prise en compte de l'évaluation formative des capacités et des erreurs des apprenants a joué également un rôle pour repérer ces erreurs (Allal & Mottier, 2007 ; Rey, Carette, Defrance, & Kahne, 2003 ; Roegiers, 2004 ; Scallon, 2000 ; Scallon, 2004). Nous disposons aujourd'hui d'une catégorisation des erreurs des apprenants qui permet d'organiser un travail différencié avec les élèves en difficulté à travers des dispositifs et activités visant à remédier à ces difficultés. (Dolz, Gagnon & Toulou, 2007). Notre travail consistera ici à affiner les dysfonctionnements caractéristiques des genres argumentatifs à l'école primaire à la suite d'un premier travail sur les problèmes d'écriture d'élèves signalés en situation de difficulté d'apprentissage (Dolz, Mabillard, Tobola, 2008).

Les séquences didactiques : un outil d'enseignement

La recherche en didactique du français a orienté son travail depuis de nombreuses années sur l'ingénierie didactique qui se caractérise par la création de dispositifs d'enseignement associés à des projets d'écriture. Un nombre important de recherches a été conduit sur les savoirs à enseigner et les outils didactiques relatifs à cet enseignement. Dans ce cadre, un ensemble de travaux a permis la théorisation et la caractérisation des genres textuels pour l'enseignement (Dolz & Schneuwly, 1996). Parmi ces travaux, nombreux sont ceux qui ont contribué à la didactisation des genres textuels argumentatifs (Schneuwly, 1988 ; Chartrand, 1993 ; Dolz & Pasquier, 1994). La modélisation didactique des genres argumentatifs développant les dimensions enseignables du genre a permis l'élaboration de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression écrite et orale dans les différents niveaux de l'enseignement obligatoire (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Ces séquences ont donné lieu à plusieurs

expérimentations pour évaluer les effets de l'enseignement sur les capacités des apprenants (Dolz, 1995 ; Pasquier & Dolz, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1999 ; Wirthner, 2006).

La construction et l'expérimentation de ces séquences didactiques ont débouché sur de nouveaux développements. Ces derniers ont ainsi conduit à une conceptualisation de la place des outils d'enseignement dans la transformation des capacités langagières de l'apprenant, et à l'analyse de la pertinence pour l'enseignement des dimensions de l'objet choisi. Ils ont également mis en évidence l'intérêt d'une étude portant sur la manière suivant laquelle ces outils sont adoptés, et sont susceptibles de modifier l'activité de travail de l'enseignant (Wirthner, 2006). Enfin, la construction et l'expérimentation de ces séquences didactiques ont appelé une analyse des effets de leur mise en pratique sur les apprentissages des élèves (Dolz, 1995, 1996).

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

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

D'un point de vue didactique, l'évaluation formative doit recueillir des informations sur les représentations des élèves. Les apprentissages nouveaux doivent être mis en confrontation avec les conceptions déjà existantes. Sur un plan affectif, l'utilisation fonctionnelle des connaissances de l'apprenant sera privilégiée. Pour recueillir l'information, les outils utilisés doivent être simples d'usage. Ils sont appelés à favoriser la dévolution didactique et l'autonomie des élèves. En ce qui concerne l'exploitation de l'information, une évaluation formative de départ, par exemple, permet à l'enseignant d'adapter sa démarche à une population bien précise. Durant toute la phase de réalisation de la tâche, la forme interactive de l'évaluation cible les interventions sur des démarches inappropriées investies par certains élèves. En bref, il s'agit à ce niveau d'adapter les activités d'enseignement apprentissage afin qu'un maximum d'élèves puisse atteindre la maîtrise des objectifs essentiels du programme. Allal (1995) utilise le terme d'individualisation qu'elle préfère à différenciation. En effet, pour elle, différencier ne sous-entend pas forcément adapter l'enseignement aux besoins des élèves.

Dans le cadre de l'enseignement par séquences, il est intéressant de se pencher plus particulièrement sur les régulations externes (provenant de facteurs situés dans l'environnement matériel, social et culturel). En effet, nous nous intéressons à ce que l'enseignant propose aux élèves afin de susciter chez eux, au final, des régulations internes. Dès lors, plusieurs distinctions conceptuelles relatives aux processus de régulation de l'apprentissage sont évoquées par Allal (2007). Seules deux d'entre elles sont retenues ici. La première distinction se rapporte au moment de la mise en œuvre de la régulation : 1. la

régulation on-line est directement intégrée à l'activité qui se déroule et contribue ainsi à la construction des connaissances en jeu ; 2. la régulation différée qui permet aux apprentissages répartis dans le temps (telles les séquences didactiques par exemple) de rester adéquats tout en gardant du sens. La seconde distinction retenue concerne différentes modalités : 1. les régulations interactives suscitées par les échanges avec l'enseignant, les autres élèves ou les outils proposés ; 2. les régulations rétroactives ; 3. les régulations proactives composées des projections vers de nouvelles activités, de nouveaux objectifs (orientation de l'action, différenciation des situations d'enseignement/ apprentissage et des modes d'intervention en fonction des besoins des élèves). Ces différentes modalités peuvent constituer un cadre d'analyse des gestes de différenciation utilisés par les enseignants.

Questions de recherche et méthodologie

Notre exploration focalise son attention sur la mise en pratique d'une séquence d'enseignement menée dans une classe de 4^{ème} primaire (canton du Valais) utilisant comme appui les moyens d'enseignement proposés par COROME (séquence didactique sur « La réponse au courrier des lecteurs », Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). La démarche méthodologique proposée va de l'étude des productions écrites et des difficultés d'apprentissage des élèves avant et après la réalisation d'une séquence d'enseignement à l'analyse des effets de cette séquence sur les apprentissages des élèves. Les principales transformations observées dans les capacités des apprenants sont ensuite mises en contraste avec la pratique de l'enseignant, notamment du point de vue de l'utilisation d'activités scolaires relatives aux progrès et obstacles constatés. Une attention particulière porte sur les formes d'intervention, de régulation et de différenciation proposées avec les élèves signalés par le propre enseignant comme étant en situation de difficulté.

Les questions suivantes ont orienté notre travail :

1. Quelles sont les capacités et les obstacles des élèves confrontés à la production d'un texte argumentatif « La réponse au courrier des lecteurs » ? Quelles sont les obstacles communs à une classe de 4^{ème} primaire ? Quelles sont les obstacles et les résistances propres aux élèves en difficulté ?
2. Quels sont les progrès directs et indirects constatés comme effet d'une séquence d'enseignement ? Y a-t-il des différences entre les apprentissages des élèves en difficulté et les autres élèves de la classe, notamment ceux considérés par l'enseignant comme des « bons élèves » ?
3. Comment l'enseignant utilise-t-il les moyens à disposition ? Comment évalue-t-il la production initiale des élèves ? Comment en tient-il compte dans la conduite de sa séquence ? Comment évalue-t-il la progression ? Dans quelle mesure tient-il compte des particularités des élèves dans les régulations en classe ?

Dispositif et traitement des données

Afin de répondre à ces questions, nous avons débuté par l'analyse d'un corpus de lettres argumentatives (« Réponse au courrier des lecteurs ») issues des productions initiales et finales de la classe, et donc écrites dans le cadre de l'enseignement par séquence. Ceci nous permet d'identifier les principaux problèmes d'écriture de ces élèves de 4^{ème} primaire confrontés à l'écriture d'un tel genre de texte. Un contraste sera réalisé entre les productions des trois élèves qualifiés de « faibles » et les productions de trois élèves qualifiés de « forts » par l'enseignant. La définition des élèves se fait sur la base du jugement global de ce dernier. La démarche pour le traitement des données s'inspire des grilles d'analyse proposées par Schneuwly (1988), Mas, Garcia-Debanco, Romian, Séguy, Tauveron et Turco (1991), Chartrand (1995) et Golder (1996). Des critères pour distinguer les composantes de l'écriture sont précisés en lien avec les opérations de la production textuelle. De plus, les erreurs d'écriture sont analysées en fonction de leur valeur didactique et en rapport avec leurs sources possibles (Simard, 1996 ; Dolz, Gagnon et Toulou, 2008). Afin d'analyser et de comparer les productions initiales et finales des différents élèves, nous cherchons à mettre en évidence la présence ou l'absence de certains éléments textuels particuliers que peut convoquer la production d'une « Réponse au courrier des lecteurs », tels que les procédés de contextualisation, la forme épistolaire, l'introduction, les développements de la phase argumentative, les procédés de textualisation et les organisateurs logico-argumentatifs. Précisons encore que nous ne retenons, dans cet article, que les indicateurs spécifiques qui permettent de rendre visibles des contrastes relativement marqués, et à partir desquels l'on peut déduire les effets que la séquence didactique a pu avoir sur les productions d'une réponse au courrier des lecteurs.

Afin de percevoir et d'analyser la pratique de l'enseignant, toute la séquence d'enseignement a été filmée. Ceci nous a permis de construire le synopsis (Schneuwly & Dolz, à paraître) ainsi que la macrostructure de la séquence d'enseignement de manière à dégager les objets enseignés et les activités scolaires suivies par l'enseignant. Les activités associées aux progrès et aux obstacles d'écriture identifiés chez les élèves en difficulté sont ensuite analysées du point de vue des interactions didactiques avec une attention particulière donnée aux interventions de l'enseignant et aux régulations avec ces élèves.

A côté de l'analyse des pratiques enseignantes, un entretien avec l'enseignant en question a été réalisé et analysé à la lumière de trois axes : les différentes activités d'enseignement/apprentissage réalisées durant l'année scolaire dans le cadre de l'expression écrite ; les formes et les outils d'évaluation qu'utilise l'enseignant durant la séquence (lors de la production initiale et finale) ; la définition du profil des élèves éprouvant des difficultés en expression écrite (difficultés scolaires générales, langagières, voire affectives). L'enseignant a tenu également un journal de bord durant la séquence d'enseignement. Ce dernier nous renseigne non seulement sur le temps consacré à chaque séance ainsi que sur les activités réalisées mais également sur le mode d'évaluation, les difficultés repérées et les régulations et différenciations proposées. Dans le présent article, le journal de bord nous a permis de compléter la macrostructure.

Analyse des résultats

Les transformations entre la production initiale et la production finale

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

Cher Jean,

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

Salut F !

Pour décrire aussi précisément que possible les effets vérifiables de la séquence didactique sur l'ensemble des élèves constituant les deux sous-groupes, parmi l'ensemble des indicateurs retenus pour l'analyse, nous retenons ceux qui mettent en évidence des contrastes particulièrement marqués entre les productions initiales et finales des élèves. Au niveau des aspects renvoyant à la contextualisation, dans les lettres réponses des élèves, les références à la lettre source (celle de Jean) et les occurrences de prise en charge énonciative progressent de manière remarquable. En effet si, à l'intérieur de la production initiale des six élèves retenus, on dénombre un total de 8 références à la lettre source (références renvoyant pêle-mêle à l'interdiction des parents, au vélo, à l'école, au chemin de l'école ou à la voiture), ces dernières passent à 18 dans les diverses productions finales. Concernant les références à la lettre source, la séquence didactique a donc un effet visiblement positif sur l'ensemble des productions des élèves. Du côté des occurrences de prise en charge énonciative cette fois, si les productions initiales en contiennent seulement 3 (sous la forme de déictiques uniquement, 1 pour un élève « faible » et 2 pour des élèves « forts »), 7 occurrences apparaissent cette fois dans les productions finales (3 pour les « faibles » et 4 pour les « forts »). La progression est donc générale, et l'on peut en déduire que la séquence parvient à « niveler par le haut » les résultats de ces élèves.

Au niveau des aspects formels, la différence la plus évidente entre les productions initiales et finales est celle qui accompagne l'apparition de paragraphes. Bien qu'il soit parfois délicat

d'établir avec certitude si telle ou telle phrase se terminant en bout de ligne constitue ou non un paragraphe volontaire, les exemples ne souffrant aucune discussion sont en nombre suffisant pour nous permettre d'établir que les élèves acquièrent, par l'intermédiaire de la séquence didactique, des connaissances stabilisées quant à l'organisation d'une lettre en parties. Ainsi, tandis que les productions initiales prenaient toutes la forme d'un seul paragraphe, les productions finales, quant à elles, en contiennent toutes au minimum 3, et au maximum 6 (avec généralement un paragraphe pour l'introduction, un par argument, et un final pour la conclusion). Cette nouvelle qualité des productions d'élèves est certes à mettre en parallèle avec le développement important des contenus thématiques dont témoignent leurs textes, mais ce développement n'explique pas tout, puisqu'il n'en demeure pas moins qu'aucune production finale ne s'offre à lire comme un bloc textuel unique.

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

Pour l'analyse de la phase argumentative des productions des élèves, nous avons tenté de différencier dans chaque texte les arguments personnels des arguments « copiés » ou clairement inspirés des exemples proposés par une fiche donnée par l'enseignant avant la première production, mais aussi les contre-arguments personnels des contre-arguments « copiés » ou inspirés. D'autre part, nous nous sommes rendus attentifs à la hiérarchisation des arguments, ainsi qu'à leur possible étayage. Si l'on s'en tient aux arguments explicitement formulés, globalement, lors de la production initiale, les élèves ont produit un seul argument par production – ce qui rend évidemment impossible toute considération quant à leur hiérarchisation –. Au sein des productions initiales, toujours, nous pouvons observer 5 étayages d'arguments. Lorsque l'on soumet les productions finales aux mêmes critères d'observation, l'on constate une transformation généralisée de tous les textes. En effet, le nombre d'arguments passe de 5 à 17 au total, et dans 5 textes sur 6, ces arguments se trouvent logiquement hiérarchisés. Par ailleurs, les arguments étayés passent pour leur part de 5 dans les productions initiales à 11 dans les productions finales. Des productions initiales aux productions finales, les organisateurs logico-argumentatifs passent encore, pour leur part, de 14 à 40 : l'évolution générale de la phase argumentative des productions analysées ne fait ainsi aucun doute.

Concernant la phase conclusive enfin, la séquence didactique a, là encore, un effet marqué pour tous les élèves. Lors des productions initiales, aucun texte n'en comporte, tandis que toutes les productions finales des élèves en sont pourvues.

Nous pouvons encore relever un effet quelque peu surprenant de la séquence didactique. Si, lors des productions initiales, nombreux étaient les élèves qui tendaient à prendre une position de médiateur entre les deux parties de la controverse – à l'exemple d'E qui écrit : « *Cela dépend d'où tu habites, si tu habites proche de l'école je pense que tu peux y aller à vélo, mais si tu habites plus ou moins loin de l'école, il faudra voir avec tes parents.* » – cette tendance disparaît tout simplement des productions finales. La nécessité de produire des arguments dirigés semble ainsi prendre le pas sur une certaine finesse diplomatique spontanée.

Les particularités des élèves en difficulté

A partir des mêmes indicateurs, nous proposons maintenant une description différenciée des productions des élèves qualifiés *a priori* de « faibles » et de « forts » par leur enseignant. Une fois encore, nous ne pointons que les contrastes les plus marqués qui ressortent de nos analyses. Fait frappant, les productions initiales des élèves signalés comme « faibles » par leur enseignant contiennent respectivement 3 références à la lettre source lors de la production initiale et 7 lors de la production finale, tandis que, du côté des élèves signalés comme « forts », ces références passent de 5 à 11. Certes, le corpus étudié implique que ces quantités soient traitées avec précaution, mais il est tout de même possible de constater que, concernant cet aspect de la contextualisation, le niveau observé des élèves dits « faibles » au sortir de la séquence dépasse à peine celui des élèves dits « forts » au commencement de celle-ci.

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

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

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

En comparant les productions initiales des « faibles » et des « forts », il apparaît que les premières ne contiennent aucun argument « personnel », tandis que les élèves dits « forts », eux, ne reproduisent aucun argument précédemment vu en classe. Or, cette répartition se transforme profondément après le déroulement de la séquence didactique, puisque lors des productions finales, les élèves « faibles » produisent presque autant d'arguments « personnels » que les élèves « forts » (dans un rapport de 6 pour 7), tout en reproduisant chacun un argument vu précédemment dans une fiche d'exercice.

La comparaison des occurrences des organisateurs logico-argumentatifs utilisés par les élèves « faibles » et « forts » met en évidence que la séquence didactique parvient ici encore à rapprocher les résultats des deux sous-groupes. Ainsi, les élèves dits « faibles » passent de 4 à 18 organisateurs entre leurs productions initiales et finales, alors que les élèves dits « forts » utilisent 10 organisateurs dans leur production initiale, et 22 dans leur production finale.

L'approche par indicateurs nous a appris que, d'une manière très générale, les élèves qualifiés de « faibles » tendent à réagir implicitement sur la question de Jean, tandis que les élèves dits « forts » se montrent à même de prendre position sur la controverse elle-même. En ceci, l'approche de ces derniers nous apparaît plus abstraite et générale, davantage « décentrée » que celle des premiers, qui, par ailleurs, tendent à respecter plus formellement (ou « scolairement », serions-nous tentés de dire) les codes du genre, codes avec lesquels ils se sont familiarisés à travers tout l'intertexte scolaire développé au cours du déroulement de la séquence didactique.

Autrement dit, l'émergence de nouveaux savoirs chez les élèves « faibles » apparaît dépendre plus que chez les élèves « forts » de phénomènes de « reprises » de l'intertexte antérieur. De même, les élèves « forts » nous semblent « nourrir » leurs productions avec des apports venus d'autres genres, comme ceux, par exemple, qui ménagent une place importante aux types de discours narratifs.

Entretien avec l'enseignant

Au travers de l'entretien avec l'enseignant, nous essayons de comprendre les choix didactiques en fonction de sa vision des capacités des élèves. L'enseignant interrogé a une vision très positive du travail par séquences. Il considère les outils d'enseignement comme des documents « très clairs » et qui « permettent aux élèves de faire de grands progrès ». Durant la séquence d'enseignement, tous les modules sont traversés. Les élèves produisent deux textes (production initiale et finale). L'enseignant insiste sur le fait que les élèves écrivent peu durant la séquence. Lors de la production finale, ce qui est demandé aux enfants

est « très clair » et, de ce fait, la grande majorité d'entre eux « ne rencontre pas de difficulté ». Dès lors, afin de contrôler les acquisitions à long terme, l'enseignant demande systématiquement aux enfants de lire deux autres productions d'élèves en utilisant la même grille d'évaluation. L'enseignant consacre, au minimum une période de 60 minutes par semaine au genre de texte étudié et cela sur 8 semaines. Cette continuité permet, d'après lui, un bon suivi tout en ménageant la motivation des élèves.

La production initiale est très peu considérée. En effet, l'enseignant la lit rapidement et la qualifie de « forcément relativement faible » durant l'entretien. Dès lors, il ne l'utilise pas pour effectuer des choix d'enseignement. Par contre, la production finale fait l'objet d'une évaluation plus fine. Les textes des élèves sont analysés à la lumière d'une grille d'évaluation critériée. Les éléments de la grille sont issus de l'aide-mémoire que les élèves tiennent à jour durant la séquence. Les constats que les élèves écrivent dans leur cahier leur permettent d'institutionnaliser les éléments qu'ils découvrent lors du travail sur le genre. Durant la production finale, chaque élève a, à sa disposition, les fiches réalisées durant la séquence et une grille reprenant tous les constats effectués. Aucune suite particulière pour les élèves en difficulté n'est prévue une fois la production finale évaluée. Les enfants reçoivent leur grille commentée individuellement par l'enseignant. De manière générale, l'évolution des apprentissages des élèves est jugée comme « très positive ». L'enseignant considère qu'en début de séquence, les élèves ont eu beaucoup d'idées et d'arguments lors des discussions orales. Toutefois, l'écrit les aurait « quelque peu inhibés » et ne leur aurait pas permis de produire des « textes intéressants ». Par contre, il se dit très heureux des progrès effectués notamment du point de vue de la structure du texte. Il juge que l'évolution est « énorme » sans pour autant rentrer dans les détails. Malgré ce constat positif, l'enseignant reste prudent quand aux acquisitions sur le long terme.

De manière générale, afin de venir en aide aux élèves en difficulté, mis à part un étayage éventuel (enseignant-élève, élève-élève) l'enseignant ne met aucun dispositif particulier en place. Cependant, pour l'élève qui rencontre le plus de difficultés, un accompagnement plus serré est proposé : présence de l'enseignant, relance, pointage des éléments à prendre en compte dans l'aide-mémoire, contrôle de la compréhension des consignes et des critères d'évaluation.

Analyse des pratiques d'enseignement

A partir du journal de bord et du synopsis de la séquence d'enseignement, nous avons hiérarchisé les contenus, les démarches et les activités scolaires réalisées en un schéma qui synthétise l'organisation de l'enseignement suivi par cet enseignant. La macrostructure de la séquence d'enseignement (Schneuwly & Dolz, à paraître) sur la production du genre « Réponse au courrier des lecteurs » permet le repérage rapide des principales focalisations sur les composants de l'objet d'enseignement et des activités scolaires que les élèves ont menées.

À un premier niveau, sept phases structurent l'enseignement : mise en situation autour d'une demande du courrier des lecteurs, production initiale d'une réponse adressée au courrier des lecteurs, définition du genre, écriture d'une conclusion, prise de position argumentative, développement et hiérarchisation d'arguments, production finale. Chaque phase est organisée

en parties et celles-ci comportent diverses activités scolaires, notamment lecture et analyse de textes, écriture simplifiée, exercices techniques sur la prise en charge énonciative des opinions et sur l'utilisation d'organiseurs textuels :

- la première phase cherche à activer les connaissances des élèves sur l'écriture de textes argumentatifs et focalise ensuite le travail sur une demande du courrier des lecteurs (la lettre de Jean). Quatre activités scolaires sont proposées : contextualiser la demande de Jean, produire des arguments, identifier les caractéristiques générales d'une lettre au courrier des lecteurs, repérer des arguments contenus dans des lettres de réponses ;
- la deuxième phase concerne la première production d'un texte argumentatif complet : « La réponse au courrier des lecteurs » ;
- la troisième phase propose six activités scolaires d'analyse de réponses au courrier des lecteurs afin d'élaborer, à la fin, un constat définissant et donnant les caractéristiques du genre ;
- la quatrième phase est axée sur la recherche de la conclusion. D'abord, deux activités permettent l'observation et l'analyse de la pertinence des conclusions de lettres argumentatives, ensuite on répertorie les organisateurs textuels qui introduisent la conclusion en réalisant un constat. Finalement les élèves rédigent une conclusion (activité d'écriture simplifiée) pour leur propre texte ;
- la cinquième phase procède de manière similaire mais sur la prise de position de l'argumentateur et sur les marques linguistiques de prise en charge énonciative (sept activités scolaires). Le mouvement des activités scolaires va de l'observation et de l'analyse des prises en charge énonciatives à la réalisation de constats. Les élèves sont incités à faire des choix stratégiques par rapport aux unités linguistiques analysées ;
- la sixième phase se concentre sur le choix et la hiérarchisation des arguments grâce à l'utilisation d'organiseurs énumératifs (quatre activités et un constat) ;
- enfin la production finale commence par une série d'activités sur la révision du texte à partir de l'aide-mémoire construit collectivement dans les phases précédentes. La séquence se termine par l'écriture d'un nouveau texte en partant de la production initiale.

L'analyse de la macrostructure de la séquence fait apparaître une présentification du genre textuel grâce au travail sur un corpus de textes didactisés appartenant au même genre. Le nombre d'activités est très important (38). Les ateliers décomposent les grandes caractéristiques du genre. Pour chaque atelier, l'enseignant va de l'analyse des textes à des activités d'écriture simplifiée grâce à l'élaboration de constats qui sont utilisés comme des aides-mémoires successifs qui seront repris lors de la production finale. Les unités linguistiques privilégiées sont les organisateurs textuels (travaillés pour introduire la conclusion et pour hiérarchiser les arguments) et les prises en charge énonciatives simples pour inscrire la position des argumentateurs.

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

Analyse des interventions de l'enseignant

Un premier constat important qui se dégage de l'analyse des interactions didactiques concerne le fait que l'enseignant distribue beaucoup la parole dans la classe. Les six élèves signalés en difficulté ou comme des bons élèves sont souvent sollicités par l'enseignant, notamment A qui est considéré comme l'élève ayant des difficultés majeures pour suivre l'enseignement. Il est constamment suivi et sollicité par l'enseignant. Le tableau ci-dessous synthétise à titre d'illustration les interventions lors de la première leçon de la séquence didactique, assez représentative de l'ensemble de la séquence d'enseignement.

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

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

Le tableau ci-dessus met clairement en évidence qu'au cours de la leçon l'enseignant sollicite tous les élèves focalisant l'attention des chercheurs (trois élèves signalés en difficulté et trois élèves signalés comme bon au niveau de l'expression écrite). Ces sollicitations et les échanges sont de natures différentes. A, 26 interventions, davantage que n'importe quel élève de la classe, ne prend pas d'initiatives dans le cadre des activités scolaires collectives. Par contre, il est régulièrement interpellé par l'enseignant pour l'impliquer dans la dynamique du raisonnement et pour vérifier s'il comprend les consignes, les textes lus ou s'il suit les explications.

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

A: ben::

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

Enseignant: pourquoi il a regretté↑

A: ben: parce que: heu: il

Enseignant: ah t'as dormi un petit moment là

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

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

B: parce qu'il y avait trop de montées

Occasionnellement, l'enseignant incite A à argumenter et à s'impliquer de cette manière dans la construction du savoir.

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

A: non

Enseignant: pourquoi chut

A: ça monte XX

Enseignant: donc c'est parce que c'est pénible 3> mais t'en aurais envie sinon↑

A: ouais

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

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

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

Dans 5 cas, l'enseignant prend à témoin A pour mettre à l'épreuve, semble-t-il, sa qualité d'attention.

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

Contrairement à A, D, considéré de manière évidente comme le meilleur élève de la classe pour l'expression écrite, intervient à deux reprises de sa propre initiative avec des apports pour contribuer à la dynamique des interventions en classe.

Enseignant: oui D↑

D: moi j'ai vu une fois heu:: c'était sur le curé enfin heu: à l'église et puis y avait / heu y avait des petits enfants qui parlaient de Dieu ou comme ça

Enseignant:mmmh

D: et je crois que c'était dans un j'aime lire

Enseignant: ouais possible / #(Il prend un magazine en main et le secoue)SARAH c'est toi qui m'avait amené ça↑

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

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

La dynamique décrite se répète dans les différentes leçons observées. Les gestes de régulation de l'enseignant sont souvent des gestes pour vérifier la compréhension des consignes et pour guider de près l'avancement du travail des élèves. Ces deux formes de régulation dans le dialogue exploratoire réalisé avec l'ensemble de la classe sont particulièrement fréquentes avec A. L'élève est accompagné par l'enseignant dans chacune des activités scolaires réalisées, notamment dans les activités d'écriture individuelle, alors qu'il devolue la tâche pour les autres élèves de la classe, les accompagnant individuellement seulement de manière

ponctuelle. Lors de la production finale, par exemple, l'enseignant se situe à côté de A et, voyant qu'il a de la peine à reprendre, à réviser et à réécrire une réponse au courrier des lecteurs, il l'accompagne en lui posant des questions lui permettant d'avancer pas à pas dans l'écriture du texte. Ces interventions massives cherchent à apporter des aides pour permettre la réalisation de la tâche, laissant un niveau d'autonomie relativement faible à cet élève.

L'accompagnement lors de la production finale

La démarche de l'enseignant au long de la séquence d'enseignement consiste à élaborer pas à pas pour chaque module ou atelier une série de constats avec l'ensemble des élèves de la classe. Les contenus institutionnalisés dans chaque atelier permettent la construction d'un aide-mémoire collectif négocié avec les élèves. Lors de la production finale du texte, l'enseignant dévolue la tâche de révision et de réécriture aux élèves qui intègrent de manière personnelle les items présents dans l'aide-mémoire. De toute évidence, cet outil externe montre son efficacité puisque tous les élèves progressent en fonction des attentes établies par l'enseignant pour mieux contextualiser la situation, prendre une position dans le débat, l'étayer avec une série d'arguments introduits par des organisateurs logico-argumentatifs et énumératifs et ajouter une conclusion finale.

Contrairement à la position maintenue avec les autres élèves de la classe, l'enseignant se place à côté de A et, voyant qu'il se trouve dans une situation de blocage pour écrire, suit pas à pas les items de l'aide-mémoire en le questionnant. De nouveau, devant le blocage de l'élève pour reprendre la production initiale, l'enseignant montre avec ce dernier une position interventionniste guidant pas à pas l'écriture et jouant le rôle qu'est censée jouer la liste de constats élaborée comme aide-mémoire.

Conclusion

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

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

La séquence didactique s'avère un levier de progrès pour tous les élèves de la classe et dépasse les attentes de l'enseignant. A la fin du travail, tous les élèves arrivent à mieux organiser leur texte selon le plan proposé (contextualisation, prise de position, étayage

hiérarchisé en trois arguments marqué par des organisateurs énumératifs et conclusion). Les progrès des « bons élèves » vont au-delà de ce qui a été enseigné explicitement en classe.

L'analyse des pratiques montre que l'outil d'enseignement est suivi au pied de la lettre par l'enseignant. En l'absence d'une analyse critériée des besoins langagiers des élèves, l'enseignant ne fait pas vraiment un choix entre les activités proposées. En revanche, il accorde une importance majeure à l'élaboration de constats après chacune des leçons, constats repris et négociés ultérieurement avec les élèves sous forme de liste de contrôle externe pour la production finale. Cette liste de contrôle sert d'aide-mémoire pour réviser la production initiale, améliorer la production finale et prouve son efficacité en tant qu'outil de régulation externe.

En l'absence d'une maîtrise théorique des notions et des procédures mobilisées par les textes, l'analyse de la complexité discursive des élèves reste difficile pour l'enseignant. Il tend alors à se laisser guider par la vision de l'itinéraire général de l'élève. L'adaptation et la différenciation au début du travail ne concerne pas les composantes du texte mais la vision générale et indifférenciée des capacités et des difficultés élèves. L'analyse de cette pratique fournit des indications sur les besoins, en termes de formation, portant sur les composantes du genre, sur l'évaluation des capacités langagières des élèves, sur les avantages et inconvénients des différentes formes de différenciation et sur les gestes professionnels de régulation.

L'enseignant fait certes un effort de différenciation. Il prend en considération l'élève qui présente un plus grand nombre de difficultés. Le suivi de cet élève passe par une sollicitation constante, pour éviter qu'il ne perde le fil conducteur du travail collectif, pour vérifier systématiquement la compréhension des consignes ainsi que l'avancement dans les activités. Lors de la production finale, la différenciation se traduit par un guidage très rapproché de l'écriture. Au début de la séquence d'enseignement, cette différenciation se fait donc principalement suivant le profil psychologique général de l'élève. Au cours de la séquence, l'enseignant porte une attention particulière aux élèves en difficulté. La réalisation de la séquence conduit par ailleurs à une clarification des composantes du genre. A la fin de la séquence, la différenciation individuelle est orientée par l'aide-mémoire construit collectivement en classe en fonction des composantes de la planification du texte, mais au détriment d'une dévolution réelle de la tâche.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (7^e éd., pp. 130-156). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7 – 24). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

- Chartrand, S.-G. (1993). Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits. *Revue de l'Association canadienne en linguistique appliquée*, pp. 9-21.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 137-169.
- Dolz, J. (1996) Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, 10, 227-251.
- Dolz, J. Mabillard, J.-P. Nogué, N. & Tobola, C. (2007). Variété des positions discursives en fonction des genres textuels. L'exemple de l'argumentation. *Langage & Pratiques*, 37, 40-54.
- Dolz, J., Mabillard, J.-P. & Tobola Couchepin, C. (2008). Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif. In : J. Dolz & S. Plane (Ed.) *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et l'écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 43-66). Namur : PUN, Dyptique-13.
- Dolz, J. & Pasquier A. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte, *Repères*, 10, 163-179.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français* (Vol. I, II, III et IV). Bruxelles: De Boeck & COROME.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Golder, C. (1996). *Le Développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Mas, M., Garcia-Deban, C., Romian, H., Séguy, A., Tauveron, C. & Turcot, G. (1991). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris : IRNP.
- Mottier Lopez, L. (2000). De l'analyse a priori à la régulation. *Math-Ecole*, 191, 32-42.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahne S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck

- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (à paraître). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : presses Universitaires de Rennes.
- Simard, C. (1992), L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In R. Ouellet & L. Savard (Eds.), *Pour favoriser la réussite scolaire* (pp. 276-294). Montréal : Editions Saint-Martin.
- Wirthner, M. (2006). *Les transformations des pratiques des enseignants par l'outil de l'enseignant. Observation de pratiques d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Genève : thèse non publiée de l'université de Genève