



Article scientifique

Article

2012

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Quels usages des séquences didactiques pour enseigner l'argumentation au secondaire obligatoire ?

Aeby Daghe, Sandrine

How to cite

AEBY DAGHE, Sandrine. Quels usages des séquences didactiques pour enseigner l'argumentation au secondaire obligatoire ? In: Ikastaria, 2012, n° 18, p. 61–85.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28371>

Quels usages des séquences didactiques pour enseigner l'argumentation au secondaire obligatoire ?

(What are the uses of Didactic Sequences to teach arguments in Secondary School?)

Aeby Daghé, Sandrine

Univ. de Genève. FAPSE. GRAFE Pavillon Mail. Boulevard du Pont d'Arve, 40. CH 1205 Genève
sandrine.aeby@unige.ch

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2012), 18; 61-85] Récep.: 23.02.2012
Accep.: 06.11.2012

Cette contribution fait état des usages « effectifs » des séquences didactiques issues des moyens d'enseignement « S'exprimer en français » (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001) dans 17 classes du secondaire de trois cantons de Suisse romande. Les analyses portent sur le choix des genres travaillés avec les élèves et sur l'usage et les transformations apportées aux moyens d'enseignement.

Mots-Clés: Séquences didactiques. Pratiques effectives. Genres de texte. Texte argumentatif.

“S'exprimer en français” (Frantsesez mintzatu) irakaskuntza-metodologiako (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001) sekuentzia didaktikoak Suitzako frantses-hiztuneko hiru kantoitako bigarren hezkuntzako 17 gelaetan praktikan erabiltzearen emaitzak azaltzen ditu ekarpen horrek. Zehazki, ikasleekin landutako generoen aukerak eta irakaskuntza-bideei eragindako aldaketak aztertzen ditu.

Giltza-Hitzak: Sekuentzia didaktikoak. Gauzatze praktikoak. Testu-generoak. Argudio-testua.

Esta contribución explica los usos «efectivos» de las secuencias didácticas resultantes de los métodos de enseñanza «S'exprimer en français» («Expresarse en francés») (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001) en 17 clases de secundaria de tres cantones de la Suiza francófona. Los análisis se centran en la elección de los géneros trabajados con los alumnos en el uso y las transformaciones proporcionadas a los métodos de enseñanza.

Palabras Clave: Secuencias didácticas. Prácticas efectivas. Géneros de texto. Texto argumentativo.

A travers l'outil ou l'instrument, c'est l'expérience condensée
d'autres acteurs dans l'histoire – d'une profession par exemple –
qui devient accessible à chacun. (Wirthner & Schneuwly, 2004, p.109)

1. INTRODUCTION

Comment un outil transforme-t-il les pratiques enseignantes et comment ces pratiques transforment-elles en retour cet outil ? Cette question a été au cœur de la thèse de Martine Wirthner (2006a, b, c; Wirthner & Schneuwly, 2004). Partant du présupposé qu'enseigner est un travail portant sur un objet et visant la transformation des modes de penser, de parler et d'agir des élèves dans des domaines spécifiques, Wirthner et Schneuwly (2004, p. 108) ont cherché à décrire quelques-uns des outils permettant de rendre présent un objet d'enseignement en classe et de focaliser l'attention des élèves sur certains de ces aspects. Ces moyens de rencontre avec l'objet et de focalisation sur certaines de ces dimensions sont sémiotiques, au sens où ils sont composés de systèmes de significations. Ils sont appréhendés par les chercheurs comme des outils « le plus souvent stabilisés sous la forme de moyens d'enseignement préfabriqués à disposition des enseignants et/ou sous formes de pratiques plus ou moins fossilisées qui se transmettent par la tradition » (p. 108).

Ces deux formes de stabilisation d'outils sémiotiques sont au cœur de nos réflexions. Nous proposons de les aborder à partir d'une analyse de l'usage du moyen d'enseignement « S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit » (désormais SD) (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) dans un corpus de 17 séquences consacrées à l'enseignement du texte d'opinion en Suisse romande. Précisons d'entrée de jeu que le contrat de recherche n'impliquait pas d'introduire un nouvel outil d'enseignement visant la transformation de l'activité enseignante, comme cela était le cas dans la recherche conduite par Wirthner. Il s'agissait, dans une perspective descriptive et compréhensive, de proposer un état des lieux des pratiques d'enseignement de la production écrite du texte argumentatif¹: quels sont les savoirs enseignés en matière d'argumentation ? quelles sont leurs formes scolaires de transmission ? La présente contribution s'intéressera, dans le cadre de ce corpus, à la mise en œuvre d'un outil d'enseignement et aux transformations qui en résultent dans les pratiques en classe.

2. ENSEIGNER L'ARGUMENTATION : D'UNE APPROCHE REPRÉSENTATIONNELLE À UNE APPROCHE COMMUNICATIONNELLE

Deux modèles d'enseignement de l'argumentation sont traditionnellement présentés. Le premier est le modèle dit classique, représentationnel, dans lequel

1. Pour une présentation générale des résultats de la recherche, voir Schneuwly & Dolz, 2009.

l'argumentation est appréhendée comme l'organisation de la pensée en actes; le second est le modèle communicationnel qui, dès les années 1960-1970, accorde une place de choix à la situation dans laquelle le texte à lire ou à produire s'inscrit (Chervel, 2006 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010).

Dans le modèle classique, les notions d'argumentation et d'argument sont deux composantes centrales. Elles sont en lien avec des visées politiques, judiciaires ou, plus fréquemment, philosophiques et éthiques. L'exercice phare de ce modèle, la dissertation, implique de conduire des réflexions générales sur la vie et le monde, souvent à partir de citations d'auteurs. Dans ce cadre, l'*inventio* correspond à la recherche de tous les moyens de persuasion, de fait, de tous les arguments relatifs au thème du discours. La confirmation (logique des arguments mobilisés), la réfutation et la concession sont des opérations argumentatives majeures. Ce modèle inclut la mise à disposition de plans ou de canevas (la *dispositio*) indiquant l'organisation des arguments ainsi que des conseils d'écriture dont la finalité pratique rejoint l'*elocutio* issue de la rhétorique française classique qui proposait un travail sur les figures et les procédés poétiques.

Le tournant des années 1960-1970 a eu des conséquences majeures sur l'enseignement du texte argumentatif. Ce dernier est désormais abordé en tenant compte des spécificités de la situation de communication dans laquelle s'inscrit toute production et des éléments de la textualité argumentative. Par situation de communication, il faut entendre: le contexte général de l'argumentation, le but et la visée argumentative, le lieu social de production et de réception du texte, l'argumentateur/énonciateur, le destinataire. Les recherches de Bronckart (1996) à Genève ont ainsi montré qu'il existait un lien étroit entre les situations de communication et les genres de textes produits. Pour les situations argumentatives, nous pouvons mentionner l'existence de genres de textes oraux (le débat télévisé, le procès, ...) et écrits (la lettre de demande, la réponse au courrier des lecteurs, la pétition). A l'école, le travail sur les genres de textes permet d'étudier la planification propre à chaque genre ainsi que la textualisation argumentative (les marques de prises en charge énonciative, les organisateurs, les modalités de l'énoncé et de l'énonciation). Cette approche est soutenue en Suisse romande par le moyen d'enseignement « *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

L'approche des SD est résolument communicationnelle et instrumentale, au sens où elle propose des outils pour enseigner et évaluer la production textuelle, appréhendée d'un point de vue générique. Par genres, il faut entendre des textes présentant des caractéristiques semblables, produits dans des situations de communication similaires et connus et reconnus de chacun: la conversation familiale, la négociation au marché ou le discours amoureux sont des genres qui peuvent varier selon les contextes culturels. Certains genres intéressent davantage l'école: le conte merveilleux, le récit d'aventure, la réponse au courrier des lecteurs, le débat oral régulé.

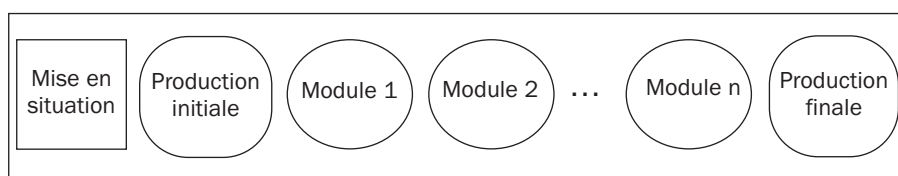
Prenons l'exemple de la pétition, genre que nous retrouverons dans nos analyses. Le droit de pétition est inscrit dans la Constitution fédérale (art. 57). La

pétition est, en Suisse, une forme classique de l'interpellation des pouvoirs politiques par un groupe constitué, émanant de la société civile. Les pétitionnaires exposent une opinion, formulent des exigences, une plainte, une demande aux autorités. Toutefois, le destinataire de la pétition est double puisqu'elle s'adresse aussi à tous les signataires possibles, qu'elle doit rallier à sa cause. Il s'en dégage deux caractéristiques: sa visée argumentative et sa mise en forme attractive, de manière à rendre le message efficace. La pétition, texte public et engagé, doit également répondre à des contraintes formelles: la mention du destinataire « direct » (l'autorité), celle des demandeurs ou énonciateurs de la demande ainsi qu'un tableau de signatures comportant les références des signataires. Dans la séquence didactique, ces composantes de la pétition font l'objet d'un enseignement: le repérage des éléments de la demande, l'utilisation de moyens appropriés pour formuler la demande, la différenciation entre arguments et exemples, la définition et le classement des arguments, la mise en forme et, enfin, le caractère accrocheur du titre. Mais voyons de plus près quels sont les principes de conception d'une séquence didactique.

3. LA DÉMARCHE SD: QUELQUES ÉCLAIRAGES

Le moyen d'enseignement *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (4 volumes édités au niveau romand en 2001) fait partie « d'une collection qui avait été réalisée dans le but de mettre à disposition des enseignants des démarches rigoureuses et des matériaux concrets pour un enseignement systématique, progressif et approfondi de l'expression écrite et orale » (de Pietro et al., 2009, p. 5). Son élaboration a impliqué la collaboration entre des chercheurs et des enseignants chevronnés.

La démarche séquence didactique répond à une structure de base, représentée schématiquement en quatre étapes. Elle implique un mouvement qui part du complexe – la représentation du genre et une première production – pour aller au simple – le travail ciblé sur des dimensions textuelles dans les modules – et revenir au complexe, à l'occasion de la production finale:



- la *mise en situation* précise la tâche d'expression que les élèves auront à réaliser en les plaçant devant un projet de communication impliquant de clarifier le destinataire et le but de l'activité textuelle (par une première rencontre avec le genre mais aussi par la confrontation avec des genres proches ou plus éloignés). Une attention particulière est accordée à la préparation des contenus des textes à produire;

- la *production initiale* permet d'évaluer les capacités déjà acquises par les élèves à propos du genre et d'ajuster les activités et exercices prévus aux possibilités et difficultés réelles de la classe. La démarche s'appuie sur le principe que tous les élèves sont capables de produire un texte répondant à la situation donnée. Ces premières productions serviront à définir des lieux précis d'intervention du point de vue de l'enseignement;
- les *modules* proposent un travail sur les problèmes apparus dans les premières productions et visent à donner aux élèves les outils textuels pour les surmonter. Offrant des possibilités de parcours variés, l'organisation en modules permet d'aborder différents niveaux de la textualité: la représentation de la situation de communication, l'élaboration des contenus, la planification du texte et la mise en texte, incluant l'utilisation d'un vocabulaire approprié à une situation donnée, la variation des temps verbaux et le recours à des organisateurs textuels pour structurer le texte ou introduire des arguments.
- la *production finale* donne à l'élève la possibilité de réinvestir les outils et notions élaborées dans les modules dans le cadre d'une production complexe. Elle est le lieu d'une évaluation certificative.

Dans leur présentation de la démarche, les auteurs précisent les choix pédagogiques, psychologiques et linguistiques qui ont guidé son élaboration (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, pp. 12-13). Nous les présentons ici en trois ensembles.

1. Les choix *pédagogiques* incluent des possibilités d'évaluation formative et de régulation des processus d'apprentissage, notamment grâce à la production initiale qui fonctionne comme un point de départ de l'enseignement. La séquence s'inscrit en outre dans un projet communicatif motivant l'écriture ou la prise de parole autour d'un genre de texte clairement défini. Le projet langagier est donc présenté d'entrée de jeu et guide les interventions de l'enseignant et des élèves. Enfin, les apprentissages sont soutenus par une diversité d'activités d'observation et d'analyse de textes, d'exercisation de notions et de production partielle.
2. Au niveau des choix *psychologiques*, l'activité de production de texte est travaillée dans sa complexité, au-delà de la mise en mots et en phrases, en lien avec la situation de communication dans laquelle s'inscrit le texte produit, ses contenus, sa structuration. De ce point de vue, c'est la prise de conscience du comportement langagier qui est visée, notamment en rendant les élèves sensibles au choix des mots, à l'adaptation au public visé, à l'organisation du contenu. Des outils langagiers divers sont proposés comme des règles de structuration d'un texte, des formules pour argumenter, des moyens pour mettre en évidence des informations.
3. Ces prises de positions sont liées à des choix *linguistiques* selon lesquels l'activité langagière produit des textes en fonction desquels il est possible de déterminer des unités langagières. Le point de départ de cette démarche repose sur une définition du texte, au sens de :

[...] toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite. Un dialogue familial, un exposé pédagogique, un mode d'emploi, un article quotidien, un roman etc. constituent autant de textes, de tailles éventuellement très différentes, mais qui sont néanmoins dotés de caractéristiques communes: chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne. (Bronckart, 1996, p. 74)

L'élément clé de la démarche des SD est donc que la langue, incarnée dans des textes, fonctionne de manière diversifiée selon les situations de communication. Ces textes relèvent de genres, qui définissent ce qui est dicible, par quelle structure textuelle et avec quels moyens linguistiques.

Concrètement, le moyen SD édité en Suisse romande couvre la scolarité obligatoire de la 1^{ère} primaire à la 9^e secondaire, même s'il est clair que cette approche peut être utilisée à d'autres niveaux de la scolarité. Il propose une approche en spirale, basée sur les regroupements de genres, à l'intérieur desquels se dessine une progression. Ainsi, pour l'argumentation qui nous intéresse, le moyen d'enseignement SD propose un travail sur la lettre de demande en 1P-2P, la réponse au courrier des lecteurs et le débat régulé en 3P-4P, la lettre au courrier des lecteurs et la présentation d'un roman en 5P-6^e, la pétition, la note critique de lecture, le point de vue et le débat public en 7^e-9^e.

4. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre questionnaire porte sur l'utilisation par les enseignants romands du moyen d'enseignement SD pour travailler la production d'un texte d'opinion :

Dans quelle mesure les enseignants recourent-ils au moyen d'enseignement SD pour travailler l'argumentation écrite? Quelles sont les séquences choisies et quels sont les genres abordés en classe?

Quelles sont les transformations apportées au moyen d'enseignement ? Quels sont les éléments incontournables des séquences ? Quels sont les éléments sujets à variation ?

Ce questionnaire porte sur des données recueillies, comme nous l'avons déjà mentionné, dans une recherche visant à décrire et à comprendre les pratiques effectives des enseignants relativement à des contenus disciplinaires sans prescription quant aux moyens d'enseignement à utiliser. Nous parlerons donc d'une analyse secondaire² utilisant les données recueillies dans le cadre

2. Bryman (2004, p. 201) définit l'analyse secondaire comme «l'analyse des données par des chercheurs qui n'ont probablement pas participé au recueil de ces données et dont le but n'a très probablement pas été envisagé par les responsables de ce recueil» (cité par Olsen & Lie, 2006, p. 16)

du projet FNRS 1214-068110 dirigé par B. Schneuwly et J. Dolz pour les soumettre à un questionnement nouveau, plus ciblé, tout en évitant le biais d'induire l'usage de moyens d'enseignement légitimés dans une espace institutionnel donné.

5. ÉLÉMENTS MÉTHODIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Notre contribution s'inscrit dans un vaste projet de recherche. Dix-sept enseignants de trois cantons romands (Genève, Valais et Vaud) ont accepté de travailler avec leurs élèves l'argumentation écrite au secondaire obligatoire (classes de degrés 7 à 9), selon leurs pratiques habituelles.

Le contrat de recherche était le suivant: il s'agissait, pour les enseignants, d'aborder avec leurs élèves un objet d'enseignement désigné sous les termes de « texte d'opinion ». L'objet d'enseignement ainsi défini, selon des termes qui ne se trouvent pas systématiquement dans les plans d'études cantonaux, permettait : a) d'assurer la comparabilité entre les différentes séquences ; b) de maintenir une marge de manœuvre permettant aux enseignants de conduire leur séquence en toute liberté quant aux théories et moyens de référence. Cette liberté dans la mise en œuvre de l'objet était renforcée par une ouverture totale en termes de moyens d'enseignants, laissés au libre choix des enseignants.

Les séquences réalisées ont été intégralement filmées et transcrites selon les conventions en usage, de manière à avoir accès à l'ensemble des interactions verbales mais aussi à toutes les dimensions des objets aussi bien temporelles que spatiales, incluant le matériel utilisé. Les transcriptions des 17 séquences ont permis l'élaboration de synopsis, autrement dit des résumés séquentiels, montrant la succession des leçons et des dimensions de l'objet impliquées dans les activités (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006). Les analyses réalisées sont à même de rendre compte de la place qu'occupent certaines dimensions de l'objet dans la structure hiérarchique de la séquence d'enseignement (macrostructure) et du déroulement progressif des activités (microstructure). Les transformations de l'objet se laissent ainsi saisir dans les interactions entre enseignants et élèves.

Un des résultats de la recherche a porté sur la mise en évidence de trames prototypiques d'organisation du texte argumentatif. Trois types de séquences ont été distingués:

- des séquences de type classique logico-grammatical;
- des séquences dites « à genre », à visée communicationnelle;
- une séquence d'enseignement littéraire à dominante herméneutique.

Ces résultats ont nourri la thèse d'une sédimentation des pratiques (Dolz & Schneuwly, 2009).

Tableau 1. Indicateurs et critères pour l'analyse des séquences d'enseignement

Intitulés	Indicateurs
Choix pédagogiques	
1. Évaluation formative (évalform): présence d'outils de régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage	Production initiale Retour sur les productions d'élèves Révision d'une production
2. Insertion dans un projet (projet): présence d'un projet qui motive l'écriture (destinataire, but,...)	Maintien du projet tout au long de la séquence Travail sur un genre de texte Présence d'un projet de communication « pour de vrai »
3. Diversification des activités et exercices (diversification)	Alternance d'activités de lecture / repérage de la notion, d'observation, d'exercisation, de production partielle ou totale
Choix psychologiques	
4. Travail sur le texte dans sa complexité (texte complexe) allant au-delà de la mise en mots ou en phrases	Travail de production textuelle incluant la situation de communication, les contenus thématiques et la structuration des textes
5. Prise de conscience de son comportement langagier (méta)	Prise de conscience et adaptation de son comportement au public: choix des mots, adaptation au public, pose de la voix, organisation du contenu
6. Outillage langagier des élèves (outils langagiers)	Énonciation de règles de structuration d'un texte, formules particulières pour argumenter, moyens pour la mise en évidence d'informations
Choix linguistiques	
7. Production de texte et travail sur les unités langagières (niveaux du texte)	Production de textes et outillage linguistique lié à l'unité textuelle et à ses différents niveaux
8. Adaptation aux situations de communication, fonctionnement spécifique et diversifié (spécificités)	Diversité et spécificité des productions langagières et de leur fonctionnement
9. Genres comme objets (genres)	Genre au cœur de l'enseignement

Sur la base de notre présentation de la démarche « séquence didactique », nous avons élaboré une grille permettant d'analyser les dimensions présentes ou non dans les pratiques d'enseignement. Nous avons ensuite cherché à opérationnaliser les critères retenus en proposant pour chacun des indicateurs.

Nous avons ensuite effectué nos analyses sur la base des synopsis des séquences et des macrostructures qui en résultaient.

6. RÉSULTATS

Nos résultats sont organisés de la manière suivante. Il s'agit tout d'abord de s'intéresser aux enseignants qui ont recouru aux SD et aux choix qu'ils ont opérés en termes de genre avant de porter notre regard sur les usages effectifs des SD en classe et les transformations liées à ces usages.

6.1. Une présence différenciée en fonction des cantons

Nos analyses montrent un usage des SD dans 5 des 17 classes engagées dans la recherche. Ces usages se concentrent dans deux des trois cantons observés. Les SD sont donc massivement présentes dans le canton de Vaud (4/6, T07, T08, T010 (partiellement) et T011) et représentées en Valais (1/5, T012). Elles sont absentes en tant que moyen d'enseignement au secondaire à Genève, du moins dans notre corpus. Cette représentation des séquences dans les pratiques rejoint les résultats obtenus dans l'enquête quantitative³ réalisée par de Pietro et al. (2009, p. 9) selon laquelle deux tiers des enseignants romands environ utilisent ce moyen. Les différences intercantionales s'expliquent par le fait que le choix des moyens d'enseignement relève de prérogatives cantonales, le canton de Genève ayant privilégié, au secondaire, l'usage d'autres moyens d'enseignement (voir sur ce point également de Pietro, 2009, p.10). Nous pouvons donc dire, avec de Pietro et al., qu'au niveau de la Suisse romande « les SD ne constituent clairement qu'un moyen parmi d'autres pour l'enseignement/apprentissage de l'expression » (p. 11 ; p. 80). Mais voyons de plus près quels sont les genres qui sont abordés.

6.2. Une diversité de genres

Dans notre corpus, les genres travaillés à l'aide des SD dans les classes sont :

- la pétition (deux fois, T07 et T011), un genre occupant une position relativement marginale parmi l'ensemble des textes argumentatifs abordés traditionnellement à l'école;
- le point de vue (deux fois, T08 et T010) visant la production d'un texte argumentatif à la fois monogéré (écrit par une seule personne) et polyphonique

3. L'enquête s'appuyait sur les résultats d'un questionnaire soumis à un échantillon de 2000 enseignants de l'ensemble des cantons romands et des degrés scolaires concernés (1P- 9e), pour une population totale de 12 636 enseignants. 544 ont été retournés, ce qui – en tenant compte des précautions d'usage – assure une validité tout à fait satisfaisante à ces résultats.

- (faisant entendre la voix des autres), objectif annoncé comme « ambitieux » par l'auteur de la séquence⁴;
- la note critique de lecture (une fois, T013), portant sur des objets culturels et au croisement de finalités linguistiques et littéraires (maîtriser une forme particulière d'écrit, argumenter, affiner son jugement sur une œuvre esthétique et prendre de la distance par rapport à sa/ses lectures, sensibiliser au fonctionnement de l'institution littéraire).

Une brève analyse montre que les trois séquences portant sur des genres argumentatifs écrits présents dans le moyen d'enseignement pour les degrés 7 à 9 ont été retenues par les enseignants, qu'il s'agisse de genres aux caractéristiques très spécifiques (la pétition, la note critique de lecture) ou plus diffuses (le point de vue); que ces genres soient plus (la note critique de lecture et, dans une certaine mesure, le point de vue) ou moins (la pétition) proches des finalités généralement attribuées à l'enseignement secondaire.

Sur ce point, même si le point de vue est un genre bien défini dans les pratiques sociales⁵, il est souvent, en classe, associé à la dissertation classique. Les éléments qui l'en distinguent sont : la référence à un lieu social d'insertion (la presse, notamment), à un énonciateur, souvent une personnalité, qui ne parle pas en son nom personnel. Quant au destinataire, il est universel. Cette séquence semble être la plus susceptible de transformations allant dans le sens d'une approche classique du texte d'opinion. Il est par ailleurs intéressant de croiser nos données avec celles obtenues par de Pietro et al. (2009, p. 108) concernant les usages et la satisfaction des enseignants par rapport à ces séquences. Ainsi, la note critique fait-elle l'objet de 21 mentions, le point de vue de 10 (dont 2 appréciations de mauvais fonctionnement) et la pétition est retenue par 4 enseignants (aucune appréciation négative). La note critique de lecture fait partie des 3 séquences les plus mentionnées et les plus appréciées (avec la nouvelle fantastique et la parodie de conte) et distancie largement les deux autres genres argumentatifs. On peut y voir l'effet d'une proximité de ces genres avec les finalités scolaires et, plus particulièrement, l'enseignement littéraire. Qu'en est-il au niveau des usages de ces séquences ? C'est ce que nous présenterons au point suivant.

Mais auparavant, l'examen du tableau ci-dessous montre qu'il est possible d'aborder un genre en ne recourant que partiellement au moyen SD. C'est le cas de T010 qui commence par aborder divers textes argumentatifs, avant de se centrer sur le point de vue en utilisant le moyen SD. D'autres travaillent sur un genre sans recourir au moyen d'enseignement SD⁶. C'est le cas de quatre

4. L'auteur précise que cette séquence est destinée aux élèves qui ont déjà travaillé l'argumentation (Érard, 2001, p.170).

5. Le genre « modèle » est une prise de position dans un débat d'ordre général portant sur des questions de société ou des problèmes éthiques. Habituellement, il se rencontre dans les journaux ou les revues sous les rubriques « Point de vue », « Notre invité », « Débat », « Opinion », etc. (Érard, 2001, p. 170).

6. Les séquences pour lesquelles l'objet n'est pas spécifié dans le tableau ci-dessous débouchent sur la rédaction de dissertations et de compositions d'idées, objets que nous ne détaillons pas dans cet article.

séquences. L'une d'entre elles (T012) est consacrée à la rédaction d'un recours suite à un procès joué en classe en prolongement à la lecture suivie de *Montserrat* d'E. Roblès, à partir de documents produits par l'enseignant ; une autre (T015) est consacrée à la lettre au courrier des lecteurs, à l'aide d'un dossier entièrement conçu par l'enseignant et une autre encore (T02) à la lettre ouverte, sur la base de documents proposés par l'enseignant.

Cela conduit à mettre en évidence une logique d'usage des moyens d'enseignement consistant à : a) retenir, dans différents moyens, des activités et exercices qui peuvent paraître utiles pour l'enseignement, logique qui avait été pointée par de Pietro et al. (2009, p. 14) ; mais aussi à b) élaborer ses propres séquences, en fonction des besoins de la classe. Ces manières de faire sont confirmées par l'enquête à plus grande échelle⁷. La séquence T05 représente un cas particulier avec un travail essentiellement interprétatif sur la fable, en lien avec une approche scolaire des textes littéraires (Aeby Daghé, à paraître).

Tableau 2. Usages et objets des séquences d'enseignement

	Usage de SD	Canton	Objet
T01	Aucun	GE	Genre : la lettre ouverte
T02	Aucun	GE	
T03	Aucun	GE	
T04	Aucun	GE	
T05	Aucun	GE	Genre : la fable
T06	Aucun	GE	
T07	Unique	VD	Genre : la pétition
T08	Unique	VD	Genre : le point de vue
T09	Aucun	VD	Genre : le point de vue
T010	Partiel	VD	
T011	Unique	VD	Genre : la pétition
T012	Aucun	VD	Genre : le recours suite à un procès
T013	Unique	VS	Genre : la note critique de lecture
T014	Aucun	VS	Genre : la lettre au courrier des lecteurs
T015		VS	
T016	Aucun	VS	
T017	Aucun	VS	

7. « Dans cette perspective d'un aménagement de la démarche, et bien que ce chiffre soit difficile à interpréter, on observe que 30% des enseignants déclarent avoir déjà créé une séquence didactique similaire à celles présentées dans le moyen d'enseignement *S'exprimer en français*. Nous serions tentés de voir là l'indice d'une appropriation progressive des démarches proposées dans la collection et, a fortiori, d'une adhésion critique à celles-ci » (de Pietro et al., 2009, p. 83)

Neuf séquences – 8 si l'on ne prend pas en considération la séquence T05 sur la fable – sur les 17 de notre corpus proposent une approche générique du texte d'opinion. On peut donc considérer qu'il y a une réelle diffusion d'une démarche d'enseignement inspirée des SD en Suisse romande (certes moindre dans le canton de Genève au secondaire), ce que vient corroborer l'enquête de de Pietro et al. (2009). Il est en outre possible de travailler sur un genre de texte sans utiliser de séquence didactique. Nous voyons dans ces usages deux tendances :

- une première consiste à mettre des moyens d'enseignement au service d'un projet d'enseignement ; dans cette optique, les moyens d'enseignement sont des ressources possibles d'activités et d'exercices et les SD représentent un moyen parmi d'autres;
- une seconde consiste à recourir à une démarche d'enseignement inspirée ou, du moins, proche des SD et portant sur des genres textuels. Peut-on, dès lors, postuler une « convergence » (de Pietro, 2009) entre les démarches proposées dans les SD et les pratiques ? Cette « convergence » est-elle le fruit du hasard ou est-elle l'une des traces des transformations possibles des pratiques que Wirthner (2004) impute à l'outil d'enseignement que sont les SD. A ce stade de la recherche, il paraît difficile de répondre. La diffusion des SD apparaît toutefois certaine.

6.3. La prédominance des approches mixtes

Dans quel type d'approche – représentationnelle ou communicationnelle –, les séquences s'inscrivent-elles ? Sans surprise, toutes les séquences dans lesquelles les enseignants recourent aux SD s'inscrivent globalement dans une logique « à genre », selon les analyses effectuées dans le cadre du projet FNRS (Dolz, Schneuwly, Sales Cordeiro, Ronveaux & Jacquin, 2009). On observe toutefois des oscillations importantes entre un pôle classique et un pôle communicationnel et générique. Cela signifie que presque toutes les séquences dans lesquelles il est fait recours aux SD sont mixtes (à l'exception de T07 sur la pétition) avec des éléments d'un travail sur l'argumentation en général et sur ses composantes (thème, arguments) et d'autres clairement rattachés à des textes appréhendés d'un point de vue générique.

Voyons de plus près quelle est la nature de ces oscillations qui s'inscrivent sur un continuum allant de l'absence d'oscillation (T07) à la présence marquée d'un traitement logico-grammatical (T08, T010), en passant par des traitements avec oscillations (T011 et T013). Pour ce faire, nous avons distingué les composantes du genre qui sont travaillées dans les différentes séquences (genre, planification, textualisation et mise en page).

A un premier niveau, le genre est traité comme une composante de l'enseignement dans quatre des cinq séquences: grâce à l'analyse contrastée de genres proches de la pétition (la lettre de demande, la lettre de lecteur, l'initiative) (T07) mais aussi à travers un pointage de ses caractéristiques spécifiques. T08 présente le texte de point de vue parmi un ensemble de textes journalistiques de manière à en

souligner les particularités. TO11 situe la pétition parmi d'autres moyens de marquer son désaccord. Dans cette séquence, le fait de commencer par la production initiale et l'étude d'une note critique de lecture atteste également d'un travail sur le genre. TO10 occupe une place à part dans la mesure où la dimension générique n'est pas une constante de la séquence qui aborde une variété de textes (fable, initiative populaire, article de journal, lettre de lecteur, texte d'opinion) sans forcément en pointer les spécificités génériques. Rappelons que TO10 ne recourt que partiellement et en fin de séquence au moyen d'enseignement SD.

Tableau 3. Types d'approche effectivement mis en œuvre dans les SD

	Usage de SD ⁸	Objet	Approche
T07	Unique	Genre : la pétition	A genre
T08	Unique	Genre : le point de vue	A genre avec composante marquée de traitement logico-grammatical
T010	Partiel	Genre : le point de vue	A genre avec composante marquée de traitement logico-grammatical
T011	Unique	Genre : la pétition	A genre avec oscillations
T013	Unique	Genre : la note critique de lecture	A genre avec oscillations

Au niveau de la planification textuelle, Schneuwly et Dolz (2009) distinguent deux grands ensembles de composantes : le premier ensemble porte sur la structure générale de l'argumentation, souvent rattachée au plan canonique de la dissertation (introduction présentant la thèse, arguments organisés selon un certain ordre et conclusion). Les plans de textes proposés selon ces suites répondent à des principes généraux d'organisation d'une structure argumentative indépendante du genre de texte impliqué. C'est ce qui semble se passer dans la séquence T08 qui propose une analyse de l'orientation et de la force des arguments en fonction de deux thèses avant de s'arrêter sur la structure argumentative et l'agencement du texte. T010 propose, de son côté, une analyse du plan du texte. Ces deux séquences témoignent de références à un plan unique du texte qui – en l'absence de prise en compte de l'énonciateur et du destinataire – reflète une vision logico-grammaticale. Et cela même si le travail se fait sur la base des textes d'élèves. L'attention portée aux notions d'argument (T08) et de contre-argument (T010) renforce encore cette tendance⁹. Le deuxième ensem-

8. Nous retenons dans ce tableau les séquences recourant au moyen d'enseignement SD ou portant sur un genre.

9. « La concession [...] fait référence à un autre locuteur qui formule ce contre-argument ou qui émet cette objection. Notons cependant que cet autre locuteur n'est jamais défini; il apparaît comme une instance abstraite dont émane un discours allant dans le sens contraire [...]. La concession est avant tout traitée comme une manière de mettre en évidence, par un effet de figure/fond, le bien fondé des arguments propres. » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 129)

ble, inspiré du paradigme communicationnel, prend en compte les structures textuelles particulières au genre, notamment à l'occasion d'un travail sur la demande et ses organisateurs dans la pétition (T07) ainsi que sur le résumé et la partie argumentative dans la note critique de lecture (T013). Comme Schneuwly & Dolz (2009) l'avaient déjà relevé, nos données font apparaître la planification comme un lieu de mixité des composantes dans toutes les séquences et pour tous les genres, qu'il s'agisse de la pétition, de la note critique de lecture, du point de vue. A ce titre, la présence chez T07 d'un travail sur la demande et ses organisateurs, spécifique à la pétition, précédant la distinction entre argument et exemple montre bien que la ligne de partage entre l'une et l'autre approche peut être ténue.

Tableau 4. Les composantes focalisées dans les SD

Séquences Composantes focalisées	T07	T08	T010	T011	T013
Genre	genre	genre	genre	genre	genre
Planification du texte	demande et organisateurs	structure argumentative	plan du texte		résumé et partie argumentative
	distinction entre exemples et arguments	arguments	arguments	points de désaccord	
Textualisation	titre et procédés de style	réfutation et concession	dimensions stylistiques connecteurs	titre et procédés linguistiques	connecteurs logiques
	organisateurs liés à la demande			liaisons entre les arguments et la demande	procédés linguistiques de persuasion
Mise en page	mise en forme	–	–	présentation	–

A un troisième niveau, celui de la textualisation, un lien fort apparaît entre les unités et procédés linguistiques et les opérations argumentatives qui leur sont liées. La concession et la réfutation sont travaillées, dans les séquences T08 et T010, certes à partir d'un texte ou d'un ensemble d'arguments situés dans un texte (une lettre de lecteur, une lettre d'un camarade) mais comme des techniques d'écriture. T013 propose un travail de listage et de classement des con-

necteurs logiques avant qu'ils ne soient réinvestis dans des phrases, à côté d'un travail sur les procédés de persuasion. De ce point de vue, le traitement qui est fait des connecteurs / organisateurs apparaît fortement influencé par un traitement cognitif, reflétant des modes de pensée, abstraction faite du contexte d'énonciation. Ce traitement concurrence largement un traitement rhétorique axé sur les spécificités du genre, comme les organisateurs introduisant la demande (T07 et T011) ou les procédés de persuasion (T013). On peut donc faire l'hypothèse d'une mixité intrinsèque de cette composante, indépendamment des moyens d'enseignement utilisés.

Une dernière composante est abordée par T07 et T011 qui proposent un travail sur le titre de la pétition, impliquant le recours à des procédés de style pour le rendre accrocheur ainsi que sur la mise en page. Il s'agit là de spécificités génériques de ce genre qui sont pointées dans le moyen d'enseignement et effectivement travaillées dans les pratiques.

Nos analyses des composantes du genre exploitées en classe appellent des commentaires à plusieurs niveaux. Elles font tout d'abord ressortir des effets que nous qualifierons « de genres ». La planification textuelle de la pétition apparaît ainsi particulièrement favorable à un marquage des parties du texte (demande ou titre), accentué par les activités proposées dans le moyen d'enseignement SD. A l'inverse, la planification peu spécifique du texte de point de vue semble induire une référence au plan classique de la dissertation. Ces constats viennent renforcer l'avertissement de l'auteur (Érard, 2001, p. 170) qui pointait la difficulté de ce genre « monologal » et « polyphonique ». Mais elles font également ressortir des effets « d'objets ou de composantes », essentiellement au niveau du traitement des unités linguistiques qui sont fortement rattachées à un traitement cognitif, et cela indépendamment du genre et des exercices proposés dans le moyen SD. Jusqu'à quel point le travail d'exercisation proposé porte sur des organisateurs textuels plutôt que sur des connecteurs indépendants des spécificités des textes dans lequel ils s'inséreraient ? On peut faire ici l'hypothèse de résistances de l'objet d'enseignement en lui-même, voire de tensions qui lui sont intrinsèques dans une perspective d'appropriation, d'exercisation et de réinvestissement de ces composantes linguistiques.

6.4. Les transformations apportées aux SD

Pour finir, nous avons distingué deux catégories de séquences selon les transformations apportées ou non à la démarche proposée : des séquences qui suivent les principes édictés dans le moyen d'enseignement SD (T07, T011, T013) et d'autres comportant davantage de transformations (T08, T010).

Les séquences T07, T011 et T013 sont, selon les critères présentés dans notre partie méthodologique, les plus proches de la démarche proposée dans le moyen d'enseignement. Elles présentent une production initiale, point de départ d'une démarche d'évaluation formative. Elles s'inscrivent dans un projet d'écriture annoncé d'entrée de jeu et ciblé sur la production d'un texte de genre. Elles

proposent une diversité d'activités et d'exercices, à l'exception de T011, dans laquelle l'enseignant a effectué des choix plus drastiques au niveau des activités (la séquence s'étend sur 4 périodes de 45 minutes seulement). On trouve également un travail sur le texte dans sa complexité et ses composantes (partiellement pour T013). Il n'en reste pas moins que, de ce point de vue, les séquences laissent apparaître des oscillations (T011) voire une nette tendance (T013) à un traitement logico-grammatical de ces composantes, au détriment d'un travail sur les spécificités du texte (voir l'analyse ci-dessus). On trouve également chez T07 un fort accent placé sur la prise de conscience de son propre comportement langagier, à travers le retour sur des productions d'élèves. Enfin, les trois séquences portent sur le texte comme genre (la pétition et la note critique de lecture).

Tableau 5. Présence des composantes de la démarche dans les SD

	T07	T08	T010	T011	T013
Évalform	✓	Pas de production initiale	✓	✓	✓
Projet	✓			✓	✓
Diversification	✓	✓	Production et analyse	Production et analyse	✓
Texte complexe		Partiellement	En fin de séquence	Partiellement	Partiellement
Méta	✓		✓	✓	✓
Outils langagiers	✓	✓	✓	✓	✓
Niveaux du texte	✓	✓		✓	✓
Spécificités		composante marquée de traitement logico-grammatical	composante marquée de traitement logico-grammatical oscillations	oscillation	composante très marquée de traitement logico-grammatical
Genres	✓	oscillation	oscillation	✓	✓

Les séquences T08 et T010 prennent davantage de distance par rapport aux moyens d'enseignement SD. T08 en particulier est la seule séquence qui ne présente pas de production initiale comme point de départ de la démarche. Quant au projet d'écriture, s'il y a bien travail sur un genre, on peut s'interroger sur le sens que les élèves peuvent donner à des activités somme toute très décrochées par rapport à l'activité de production (Détermination des spécificités d'un texte de point de vue – Orientation et force des arguments – Réfutation et conces-

sion – Structure argumentative/agencement des textes – Élargissement du stock d'arguments – Élaboration d'une grille d'analyse – Rédaction d'un texte de point de vue sur la circulation en ville). TO10 propose un travail tout au long de la séquence sur différents genres de textes, qui se resserre en fin de séquence sur une perspective textuelle (Analyse des textes d'opinion en vue d'une définition et travail de la notion d'argument – Écriture d'une lettre de lecteur et analyse – Analyse des textes de référence pour travailler des techniques d'écriture – Écriture d'un texte d'opinion). Comme le montre la suite d'activité pour TO8, ce travail sur la complexité n'est pas maintenu dans cette séquence. Aux différents niveaux du texte, ces séquences laissent apparaître une composante marquée de traitement logico-grammatical, comme nous l'avons montré ci-dessus. Les transformations apportées sont toutefois différentes: dans TO8, c'est la sélection des activités (l'absence de production initiale notamment) et leur traitement (l'absence de projet, l'absence de prise de conscience du comportement langagier) qui conduit à transformer l'orientation de la séquence et l'objet qui en résulte; dans TO10, c'est le non recours au moyen d'enseignement SD en début de séquence qui est à l'origine d'un traitement différent de l'objet d'enseignement (centration sur plusieurs genres, absence de projet, essentiellement des activités de production et d'analyse).

Au terme de cette partie, nous sommes amenée à nous interroger sur la nature des transformations apportées à la séquence d'enseignement et, par conséquent, à la démarche préconisée. Jusqu'où peut-on transformer un outil sémiotique? Nous nous proposons, au terme de ce parcours, de dégager trois niveaux dans les critères que nous avons utilisés. Un premier niveau concerne les garants de la démarche, qui sont les éléments qui nous semblent être des incontournables dans la mise en œuvre d'une SD:

- l'évaluation formative et la production initiale (4/5 séquences) ;
- la diversification des activités impliquant analyse, exercisation et production (3/5 séquences) ;
- le travail sur le genre et ses composantes (5/5 séquences, avec les oscillations mises en évidence).

Un deuxième niveau concerne les éléments de complexité. L'insertion dans un projet et la mise en situation, en particulier la situation de communication et le but du texte (3/5 séquences), apparaissent comme des dimensions que les enseignants prennent en compte mais dont les conditions de réalisation en classe restent souvent obscures (Moser, 2010). Un autre élément de complexité réside dans la prise en compte des dimensions du texte et la proposition d'outils langagiers spécifiques (5/5 séquences). C'est à ce niveau que se manifestent les transformations les plus importantes. On peut toutefois considérer que ce niveau relève de la formation des enseignants, de leur outillage linguistique, didactique et pédagogique.

Enfin, l'oscillation entre une approche communicationnelle et une approche classique, pouvant aller jusqu'au basculement, constitue un ultime élément de tension qui traverse toute les séquences. Il se manifeste dans : a) l'attention portée au texte appréhendé comme une unité de sens par contraste avec un travail

isolé sur les dimensions stylistiques voire phrastiques; 2) la saisie du texte comme unité de communication inscrite dans un lieu social, impliquant un énonciateur et un destinataire et un but par contraste avec les dimensions représentationnelles; 3) l'appréhension du texte comme unité générique spécifique par contraste avec un absolu textuel. De ce point de vue, l'analyse des pratiques effectives en classe et l'étude fine du traitement des composantes de l'objet apparaît comme une étape nécessaire dans la perspective d'une transformation des pratiques. Elle représente un véritable défi pour les didacticiens.

7. CONCLUSION

« Les outils façonnent le travail, lui donnent une configuration particulière et forment ceux qui les utilisent » (Marx, 1867/1978, cité par Wirthner & Schneuwly, 2004, p. 109). Les SD structurent l'activité enseignante: elles influencent la manière d'aborder, de présenter, de manipuler l'objet enseigné. Elles transforment ainsi les conceptions de ceux qui enseignent mais sont transformées à leur tour. De ce point de vue, le commentaire de TO10 qui n'a recours au moyen d'enseignement qu'en fin de séquence est éloquent:

Ens euh ouais c'est-à-dire ouais j'ai pris dans différentes sources j'ai pris aussi du matériel français qui s'appelle *Maitrise de l'écrit* il y a un peu tout c'est assez c'est assez bien fait et il y en a pour toutes les années il y en a jusqu'en ça va de la 6^e français à la six cinq quatre trois donc à la troisième donc ça fait comme les années du collège c'est assez bien fait et puis euh je me suis aussi inspirée d'une toute nouvelle chose qui vient de sortir qui s'appelle *S'exprimer en français* qui est la commission romande des moyens d'enseignement donc là j'ai pris aussi pour le plan le plan du texte d'opinion c'est un peu caricatural disons un peu mais bon c'était bien c'était des textes faits dans le but de faire cet exercice c'était assez pour eux c'était assez simple assez accessible disons pour euh

Int donc c'était l'histoire au niveau des de la circulation des camions euh

Ens voilà exactement ouais alors justement dans *S'exprimer en français* ils gardent le même dans ce module là ils gardent le même sujet du début à la fin ça j'ai trouvé pas mal quoi

Int ouais donc euh au niveau de l'adéquation du matériel on peut être vous êtes relativement critique

Ens rela+ ouais par rapport à l'ancien matériel de français oui *Activités sur les textes* ça j'utiliserai plus ça c'est sûr par contre le nouveau matériel là *S'exprimer en français* je pense que je vais le réutiliser ouais ça ça m'a j'ai de la un peu de peine à entrer dedans parce qu'il y a un gros bouquin théorique qui est pas évident d'accès mais enfin c'est vrai que si j'avais pas euh ouais le fait de m'être un peu obligée à entrer dans la démarche euh après je trouvais bien quoi mais j'ai eu un peu de peine à entrer dedans quand même

Int mhm donc au niveau des élèves donc euh et par rapport au nouveau matériel eux sont entrés relativement facilement

M ouais moi je trouvais moi je trouvais oui oui tout à fait le sujet en tout cas ce sujet-là celui-là ils l'ont ils ont assez vite compris ce qu'il fallait faire même moi je me disais ça va prendre plus de temps pis en fait ça a été assez vite moi je trouvais qu'ils se sont bien ils se sont bien adaptés quoi

Il n'en reste pas moins que l'usage de ces moyens implique un processus d'appropriation qui concerne en priorité les garants de la démarche évoqués plus haut mais aussi les éléments de complexité. Enfin, notre contribution a dégagé des éléments de tension que nous attribuons à la nature même de l'objet d'enseignement et de ses composantes: comment résister à un traitement des composantes linguistiques qui ne fasse pas référence à un traitement cognitif ou logico-grammatical de l'objet enseigné, en particulier au moment de l'exercisation? Il nous semble crucial de penser la transformation des pratiques, entre une approche descendante, incarnée dans des prescriptions au niveau des plans d'études et des moyens d'enseignement, et une approche ascendante fondée sur l'analyse de ces pratiques. Les enjeux d'une didactique se situeraient ainsi, dans un va-et-vient constant entre formation – aux garants d'une démarche mais aussi à ses éléments de complexité – et conceptualisation des objets d'enseignement et de leurs conditions de transposition dans les systèmes didactiques.

8. BIBLIOGRAPHIE

- AEBY DAGHÉ, S. (à paraître). *Candide, La fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture/littérature*. Berne : Peter Lang.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRYMAN, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford : University Press.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIII^e siècle au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- DE PIETRO, J.-F. ; PFEIFFER RYTER, V. ; WIRTHNER, M. ; BÉGUIN, M. ; BROU, A.-M. ; CLÉMENT, S. ; MATEI, A. ; ROOS, E. (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement "S'exprimer en français" : rapport final*. Neuchâtel : IRDP.
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Volume IV*. Bruxelles : de Boeck & Larcier.
- ; RONVEAUX, C. ; SCHNEUWLY, B. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (éd.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- ; SCHNEUWLY, B. ; SALES CORDEIRO, G. ; RONVEAUX, C. ; TOULOU, S. ; JACQUIN, M. (2009). Trois trames prototypiques dans les macrostructures des séquences d'enseignement. In B. Schneuwly & J. Dolz (2009). *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 119-135). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- ÉRARD, S. (2001). Le texte d'opinion. In J. Dolz, M. Noverraz & B. Schneuwly (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Volume III* (pp. 245-272). Bruxelles : de Boeck & Larcier.
- MOSER, A.-C. (2010). *L'enseignement de la production écrite à l'école primaire genevoise. Gros plan sur la mise en situation dans les séquences didactiques*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- OLSEN, R. V. ; LIE, S. (2006). Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 157, 11-26.
- SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SIMARD, C. ; DUFAYS, J.-L. ; DOLZ, J. ; GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : de Boeck.
- WIRTHNER, M. ; SCHNEUWLY, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet. In C. Moro & R. Rickenmann (Éd.), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). Bruxelles : de Boeck.
- (2006a). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- (2006b). Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. In E. Falardeau (éd.) et al., *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? : actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004* (pp. 21). Québec : Université Laval. (CD-Rom). <http://publications.irdp.relation.ch/publications>
- (2006c). Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il? : des outils sémiotiques pour l'enseignant. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (dirs), *Analyse des objets enseignés : le cas du français* (159-176). Bruxelles : De Boeck & Larcier. (Perspectives en éducation et formation). <http://publications.irdp.relation.ch/publications>

9. ANNEXES

