Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 19 (1997)

Heft: 1

Artikel: Apprendre a écrire par la séquence didactique: richesses et difficultés de la démarche

Autor: Nidegger, Christian / Revaz, Nadia / Wirthner, Martine

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786168

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Apprendre a écrire par la séquence didactique: richesses et difficultés de la démarche

Christian Nidegger,
Nadia Revaz
Martine Wirthner

Peut-on apprendre à écrire par la séquence didactique? Intégrée dans un projet global favorisant la maîtrise de diverses situations de communication, celle-ci s'organise autour de modules visant à résoudre les difficultés d'écriture. Centrée sur l'élève, la démarche de la séquence didactique semble intéressante pour enseigner l'expression tant orale qu'écrite. C'est dans ce but qu'un groupe d'étude de COROME (commission romande des moyens d'enseignement) a élaboré des prototypes de six séquences d'enseignement de la production écrite portant sur plusieurs genres textuels (texte explicatif, argumentatif, poétique et récit d'énigme policière).
Le présent article s'intéresse à l'analyse et à la comparaison des textes d'élèves, récoltés par le biais de l'expérimentation des séquences-tests. La confrontation entre les pré-textes (premiers jets) et les post-textes (production finale) tend à vérifier l'efficacité des modules ainsi que la nature des progrès réalisés. L'analyse n'écarte toutefois pas les risques de glissement – notamment l'effet de «plaquage» – inhérents à la séquence didactique.

L'enseignement du français a subi d'importants changements au cours de ces dernières années. En Suisse romande comme dans d'autres régions, un enseignement renouvelé de cette discipline, largement basé sur la diversité textuelle, a été mis en place. Dans un contexte visant à améliorer constamment l'enseignement du français, il est apparu nécessaire d'enrichir la panoplie des outils à mettre à la disposition des enseignants, en particulier dans le domaine de l'expression orale et écrite.

Une démarche prometteuse

A la lumière des développements récents dans le domaine de la didactique du français, la démarche de la séquence didactique semble une piste prometteuse. Elle consiste en une approche basée sur un enseignement de l'expression orale et écrite à partir des genres de textes. Dans cette approche, comme dans la plupart des démarches d'enseignement actuelles, les connaissances initiales des élèves sont prises en considération et servent de base à la construction de séquences d'enseignement adaptées au public visé. Ce processus devrait permettre un enseignement plus individualisé qui tient compte des difficultés spécifiques (produire une conclusion, assurer la concordance des temps, ...) que rencontrent les apprenants.

Une séquence didactique doit correspondre à un projet ayant un objet homogène (par exemple: rédiger un texte explicatif pour les élèves d'une autre classe), portant sur une activité langagière pertinente, ayant des objectifs délimités et explicites. La séquence comporte toute une série d'exercices d'observation, de manipulation et de production de textes[1]. Prenons par exemple une séquence didactique proposée à des élèves de 3-4e année. La démarche est la suivante. D'abord, les élèves sont invités à produire un premier texte expliquant le phénomène de la grêle (pré-texte/test). Pour que les élèves puissent produire ce premier texte, une mise en situation leur est proposée afin de leur fournir un certain nombre d'informations leur permettant de comprendre le phénomène. Ainsi, les élèves ont visionné une bande vidéo sur la grêle et l'enseignant a engagé une discussion avec la classe afin que les élèves comprennent mieux ce phénomène. Ensuite l'enseignant dispose d'un certain nombre de modules d'enseignement traitant des différents aspects du texte explicatif. Par module, il faut entendre une série articulée d'ateliers d'apprentissage basés sur des objectifs bien définis. Par exemple: module 1: comparer des explications; module 2: observer et écrire des titres et des introductions; module 3: organiser une suite d'événements pour expliquer; module 4: repérer et introduire des définitions dans une explication. En fonction des difficultés d'écriture rencontrées dans les premiers textes, l'enseignant choisira les modules nécessaires pour faire travailler les problèmes d'écriture apparus lors de la rédaction du premier jet. Après le travail sur les modules, les élèves sont invités à récrire leur texte initial en tenant compte des éléments abordés dans les modules et récapitulés dans un aide-mémoire élaboré avec les élèves. Cette production finale (post-texte/test) devrait permettre d'estimer les progrès accomplis par les élèves dans la rédaction d'un texte expliquant le phénomène de la grêle.

Dans le cadre d'une nouvelle conception des moyens d'enseignement en expression destinés à la scolarité obligatoire, un groupe d'étude de COROME (commission romande des moyens d'enseignement) a été mandaté pour créer des prototypes de séquences d'enseignement de la production écrite, basés sur la démarche de la séquence didactique. Six séquences didactiques ont été construites sur ce modèle. Afin de vérifier la «praticabilité» de ces séquences dans les classes, une expérimentation a été organisée dans les

sept cantons de Suisse romande, à raison de six classes par canton, une par séquence. Des entretiens avec les enseignants volontaires engagés dans cet essai, la tenue d'un cahier de bord tout au long du travail réalisé durant la séquence, la récolte d'un matériel de l'élève ont permis aux expérimentateurs et aux auteurs de recueillir un grand nombre d'informations à même de renseigner sur la valeur de ces séquences didactiques pour l'enseignement de la production écrite[2].

Les séquences didactiques

Six séquences ont été expérimentées:

En 3P-4P, une séquence sur le texte argumentatif;
En 3P-4P, une séquence sur le texte *explicatif*;
En 5e-6e, une séquence sur le texte poétique;
En 5e-6e, une séquence sur le texte *explicatif;*
En 7e-8e, une séquence sur le récit d'énigme policière;
En 7e-8e, une séquence sur le texte *explicatif.*

Comme on le voit, les séquences recouvrent presque la totalité des degrés de la scolarité obligatoire; de plus, elles portent sur plusieurs genres textuels.

Analyse et comparaison des textes des élèves

Pour notre analyse, nous disposons d'un grand nombre de productions écrites se référant à une démarche pédagogique commune: «la séquence didactique», touchant six genres de textes différents et des élèves de trois tranches d'âge. La première question que l'on peut se poser est de savoir si le recours à «la séquence didactique» a permis de produire de meilleurs textes au post-texte. Ceci nécessite de dégager les critères définissant les caractéristiques des différents genres de textes attendus lors des séquences, en lien avec les modules travaillés dans les classes. Les critères retenus devraient permettre non seulement de dire par comparaison entre le pré-texte et le post-texte s'il y a progrès ou non, mais également de tenter de mieux cerner la nature des progrès réalisés et de dégager les principales difficultés rencontrées par les élèves.

Plus précisément, il sera intéressant d'étudier les progrès enregistrés selon les différentes séquences proposées. Ces différences peuvent-elles s'expliquer par le genre de texte à produire: y a-t-il une différence dans les progrès réalisés entre un texte explicatif et un texte poétique? ou bien ces différences peuvent-elles être attribuées à des caractéristiques propres à la séquence et à sa mise en oeuvre dans la classe?

La comparaison des différents critères entre pré- et post-textes repose sur l'appréciation des deux indices suivants:

- la présence ou l'absence de ce critère dans le texte (la présence ou non d'organisateurs ou de paragraphes, etc.);
- la pertinence (l'adéquation) ou la non-pertinence de cette présence, voire de cette absence; par exemple, la pertinence ou non de l'emploi du système de temps présent-passé composé.

Un autre ensemble de comparaisons pourra être fait; pour un genre de textes, le texte explicatif, on dispose de séquences dans les trois tranches d'âge. Est-ce que les progrès sont différents selon les âges observés? Quelques autres variables pourront également être prises en compte: l'appartenance à des sections différentes (en 7-8e année) ou le niveau en français attribué par l'enseignant à plusieurs de ses élèves.

L'échantillonnage des élèves

Il n'était ni possible ni nécessaire d'évaluer tous les textes des élèves. Il faut rappeler ici que 42 classes avaient participé à l'expérimentation. Nous avons donc procédé à un échantillonnage permettant de recueillir un nombre restreint de textes, mais cependant suffisant pour que les constats faits aient un sens en regard de la question de départ.

D'emblée, nous avons choisi de garder tous les élèves pour lesquels nous possédions les appréciations des maîtres quant à la qualité de leur travail en général, en français en particulier. Nous pensions en effet que ces appréciations pourraient constituer une information utile, par exemple pour évaluer la cohérence entre les résultats des élèves et les jugements des maîtres. Nous avions ces renseignements pour 4 élèves par classe.

Nous avons décidé ensuite de tirer au hasard quatre autres élèves par classe, ce qui a donné environ une cinquantaine de textes par séquence (soit à peu près la moitié de l'effectif total). Ce nombre nous paraît suffisant pour que les conclusions de notre étude soient généralisables à l'ensemble des élèves ayant participé à l'opération.

La grille d'évaluation

Pour apprécier les productions des élèves, il s'est avéré nécessaire de construire une grille d'évaluation critériée permettant de nous indiquer si les élèves avaient fait des progrès entre pré- et post-textes. Dans ce but, nous avons d'abord tenu compte des objectifs poursuivis dans les modules des différentes séquences. Nous avons voulu également prendre en considération un certain nombre de critères (organisateurs, système des temps,...) que nous estimions importants en production de l'écrit, et qui ont servi pour l'analyse des textes de la 3P à la 8e année.

Il a été décidé d'organiser la grille autour de trois dimensions principales:

- La structure générale du texte: quelles sont les différentes parties que l'on rencontre? Y a-t-il présence d'une introduction? d'une conclusion? ces éléments sont-ils pertinents et adéquats?
- L'organisation du texte: un certain nombre d'indices sont pris en compte et analysés: le titre, les organisateurs, les anaphores, le système temporel utilisé, la mise en page.
- Le contenu: ici on s'intéresse à l'adéquation du message produit. Par exemple, pour le texte argumentatif: y a-t-il des arguments? sont-ils pertinents? Pour les textes explicatifs: les explications sont-elles exactes et complètes?

Enfin, nous avons également tenu compte de deux autres indices: la longueur du texte (nombre de mots, sauf pour le récit d'énigme policière et le texte poétique); une appréciation globale du texte par l'évaluateur (faite avant l'évaluation critériée proprement dite) pour apporter une note subjective à l'évaluation, subjectivité qui, à notre sens, complète et enrichit souvent – mais aussi corrobore – l'évaluation objective (en particulier pour le genre poétique).

Cette grille générale d'évaluation a été adaptée aux spécificités de chaque séquence didactique afin de mieux cerner les caractéristiques particulières des divers genres de textes (un exemple de grille utilisée se trouve en annexe).

Les effets de l'apprentissage

L'évaluation que nous avons réalisée a eu essentiellement pour but de vérifier si, à la suite des activités entreprises, des progrès ont eu lieu entre pré-textes et post-textes, et si, par conséquent, les objectifs des modules ont été atteints. Les progrès que nous mettons en évidence sont observés au terme de la séquence didactique, au moment du post-texte. Il ne sera donc pas possible de dire si ces progrès perdurent après l'apprentissage effectué. Pour le montrer, une autre étude serait nécessaire.

Nous constatons que, pour toutes les séquences, on observe des progrès de la plupart des élèves à l'écriture du post-texte. Dans la majorité des cas, les progrès sont très dépendants des apprentissages induits par les modules.

Voyons d'abord quels sont les effets de l'apprentissage pour les trois groupes de critères les plus importants: la structure du texte, l'organisation du texte et le contenu. D'autres constats viendront ensuite compléter les résultats de notre analyse. Enfin, quelques remarques sur la progression des apprentissages seront présentées.

Structure et organisation du texte: des progrès certains

Les progrès les plus importants sont en général relatifs à *la structure du texte*. Par structure, nous entendons la construction du texte en différentes parties, en fonction du genre travaillé. Habituellement, ces parties sont une introduction (y compris le titre), un corps du texte (arguments, explications, péripéties du récit, etc.) et une conclusion.

La formulation des titres s'affine, plus proche du contenu du texte. Lorsque des activités sur l'introduction ou sur la conclusion d'un texte ont été proposées dans le cadre d'un module, les élèves ont su investir dans leur texte final ce qu'ils ont appris. De plus, le lien entre les différentes parties du texte est plus clairement établi. Voici ce qu'écrit un élève de 3P pour expliquer le mécanisme du funiculaire de Fribourg (il s'agit d'un extrait, dont l'orthographe est corrigée):

> *«Comment marche le funiculaire à eau de Fribourg?*
> *Le funiculaire de Fribourg marche à l'eau, il a des réservoirs de 2000 litres.*
> ...
> *Voilà comment le funiculaire de Fribourg fonctionne».*

Il y a dans ce texte un essai d'articulation entre les différentes parties du texte, articulation qui était absente du pré-texte.

Les effets directs de l'apprentissage sont donc indéniables. Mais il existe aussi parfois des effets indirects. Par exemple, à propos du texte argumentatif de 3P-4P, on a remarqué que nombre de post-textes comportant une conclusion (travaillée dans un module) présentaient également une introduction (absente du pré-texte, et non étudiée durant l'apprentissage); il nous a semblé que les élèves, en structurant une partie de leur texte, avaient été conduits à mieux en structurer l'ensemble. Ce constat reste toutefois ponctuel. Il est possible aussi que la brièveté des textes argumentatifs rédigés par ces jeunes élèves ait favorisé la structuration du tout.

Nous avons retenu plusieurs indices de *l'organisation du texte* par les élèves: l'emploi des organisateurs textuels, en particulier ceux qui sont propres au genre de texte en jeu, l'emploi des anaphores, l'emploi des temps et la mise en page, c'est-à-dire l'emploi des paragraphes, l'introduction de sous-titres, de dessins ou de schémas, etc.

Là encore des progrès sont observés pour plusieurs critères: les organisateurs, les pronoms (en 3P-4P), les métaphores (textes poétiques en 5e-6e). Pour illustrer les progrès en 3P-4P - en particulier en ce qui concerne l'emploi des organisateurs -, voici un post-texte argumentatif représentatif de ce qu'ont pu réaliser les élèves de 3e en fin de séquence (l'orthographe est rétablie):

> *«Coralie,*
> *Je suis de l'avis de tes parents.*
> *D'une part, le sport est fait pour te dépenser.*
> *D'autre part, le sport est bon pour la santé.*

Mais surtout, le sport te fait des copains et des copines.
Donc, fais du sport.
Lionel»

Ce sont certainement les paragraphes qui engendrent les progrès les plus sensibles, à tout âge et pour tous les genres de texte. Or, dans aucune séquence on ne trouve un module sur cette question (à l'exception peut-être du module: «Ecrire un paragraphe explicatif en utilisant des marques d'organisation», prévu pour le récit historique). Notre hypothèse est que l'organisation du texte en paragraphes va de pair avec une bonne structuration du texte en parties distinctes, structuration du texte qui, comme on l'a vu, a été source de progrès importants entre pré- et post-textes.

Dans les textes des élèves de 5e année, on constate un effort de présentation et d'organisation par l'introduction dans le texte de sous-titres, de schémas ou de dessins, mais aussi - pour le genre poétique - d'une mise en page servant à enjoliver le texte.

Dans le texte poétique, l'évaluation a porté sur les formes et les procédés poétiques; dans les formes, on trouve la forme libre, la versification, les strophes, l'acrostiche et la ponctuation; dans les procédés, on trouve le jeu sur les sonorités, les rimes, les rythmes et les répétitions. Grâce à des modules ad hoc, des progrès (présence, fréquence plus élevée) sont constatés pour l'acrostiche, les rimes, les rythmes et les répétitions.

La maîtrise du contenu: des difficultés subsistent

Sur ce point, les progrès sont nettement moins sensibles. Pour plusieurs critères, ils sont même inexistants. Néanmoins, dans les cas de progrès, l'influence du travail accompli dans les modules est certaine.

Au chapitre des progrès, citons l'augmentation d'arguments POUR dans les textes des élèves de 3P-4P, le nombre et la qualité plus élevés des explications, des définitions, des exemples et des démonstrations dans beaucoup de post-textes explicatifs d'élèves de 5e-6e année, l'apparition plus nombreuse d'inventaires dans les post-textes poétiques.

Les problèmes qui perdurent touchent aux textes explicatifs. En effet, les élèves ont eu de la peine à fournir des explications complètes du phénomène à présenter, parce qu'ils ont éprouvé des difficultés à comprendre de quoi il en retournait exactement. Pour des enfants de 3P-4P, par exemple, il n'est pas simple de devoir expliquer correctement comment se forme la grêle. Beaucoup d'élèves n'ont restitué qu'une partie de l'information; lacunaires, les explications deviennent alors difficilement compréhensibles au lecteur. L'extrait du texte suivant, traitant de la formation des volcans, (élève de 6e année) est un exemple de ce genre de difficulté (l'orthographe est corrigée):

«... Le gaz choisira donc un endroit où la croûte terrestre aura le moins d'épaisseur. Mais, aussi, il explosera plus facilement quelque part où un

volcan se sera déjà montré. Pour une éruption, il faut aussi que le volcan se trouve dans une région volcanique active. C'est une région où se trouvent des cratères qui peuvent encore exploser, car il y a eu une éruption il y a 5000 ans, à l'époque historique ...».

Compréhension du contenu à transmettre et production sont intimement liées. Aussi, dans une séquence didactique, il est nécessaire de tenir compte de l'accessibilité du contenu aux élèves, de la mise en contexte, en situation, et du travail sur la compréhension du phénomène à expliquer (ou de l'histoire à raconter ou du problème argumentatif à traiter, etc.).

Quelques constats encore

Le récit d'énigme policière a donné lieu généralement à de bons textes. Les élèves (ou groupes d'élèves - la plupart des récits ont été en effet écrits par des groupes d'élèves) sont parvenus à intégrer dans leur texte ce qu'ils avaient appris dans les modules: présenter les personnages principaux, placer un décor, créer une scène de meurtre ou un délit, faire progresser le récit par diverses péripéties, placer des indices pour aider les détectives dans leur recherche du (ou des) coupable(s), décrire la méthode d'investigation de ces derniers, inclure des interrogatoires. Ce qui est resté difficile pour les élèves a été d'insérer des leurres dans leur texte. Les leurres sont le plus souvent absents ou maladroitement placés. La maîtrise des leurres exige une bonne anticipation des événements et un contrôle global du récit; or, les élèves semblent avancer pas à pas, malgré la rédaction préalable du scénario.

Le récit historique, proposé à des élèves de 7e et 8e année, s'est avéré un texte hétérogène, recouvrant plusieurs genres. Ce caractère mixte du genre est apparu - dans ce cas - une cause de difficulté pour les élèves. Ceux-ci, avec raison d'ailleurs, ont produit des textes hybrides, mi-récits descriptifs, mi-textes explicatifs, informatifs. Les problèmes qu'ils ont rencontrés ont été relatifs à la maîtrise du contenu et à l'emploi des temps (mélange entre le système du présent-passé composé et celui de l'imparfait-passé simple).

La comparaison des appréciations globales des chercheurs et des appréciations fournies par les enseignants sur les performances de certains de leurs élèves en français montre que ce sont les élèves moyens qui réalisent les progrès les plus importants entre pré- et post-textes. Les bons et très bons élèves, quant à eux, produisent en général de bons textes; les élèves faibles, de leur côté, ne semblent pas progresser beaucoup puisque ce sont eux qui rédigent, dans la plupart des cas, les textes les plus insatisfaisants.

Par une étude statistique de variance, nous avons remarqué que, en 7e et 8e année, la section constituait une variable différenciatrice importante entre les élèves; les élèves des sections pré-gymnasiale et générale regroupées ont produit des textes nettement meilleurs que ceux des élèves de la section pré-professionnelle. Une telle différence des résultats n'est pas apparue entre les élèves de deux degrés pour une même séquence (par exemple de 3P et de 4P pour le texte explicatif ou pour le texte argumentatif).

Une progression des apprentissages

Pour le texte explicatif, on a tenté d'observer une progression des apprentissages entre la 3P et la 8e année, à travers les trois séquences portant sur ce genre. Les résultats montrent qu'une progression existe pour certains critères: la structure du texte se renforce, les organisateurs et la mise en page se diversifient, l'emploi des reprises anaphoriques pronominales est meilleur.

On a remarqué aussi, cependant, qu'à chaque nouvelle situation d'écriture (pour un même genre de texte), de mêmes difficultés réapparaissaient (dans l'emploi des nominalisations, dans l'emploi des temps, par exemple). A notre sens, il n'y a donc pas de progression linéaire de la capacité d'écrire, mais plutôt un apprentissage en spirale: il est indéniable que les élèves augmentent et renforcent leurs compétences, mais il est clair également que les rédactions se complexifient et qu'ainsi de mêmes problèmes refont surface régulièrement.

Les risques de l'apprentissage

Comme nous l'avons vu, nous pouvons nous demander si les effets observés sont très nets et si les progrès ne risquent pas d'être parfois un peu illusoires. Joaquim Dolz et Auguste Pasquier avaient déjà mis un bémol suite à une recherche faite à partir des séquences didactiques: «Il va de soi que les transformations massives enregistrées dans les textes des enfants ne doivent pas laisser croire à la disparition de tous les problèmes d'écriture[3].»

L'analyse des textes d'élèves nous a permis de constater un certain nombre de dérives qu'il nous semble important de mettre en évidence. Ces risques de glissement par rapport à la situation idéale peuvent concerner aussi bien les élèves que les enseignants, mais aussi parfois la séquence elle-même.

Le «plaquage» formel: illusion du progrès?

Chez certains élèves, le progrès est indéniable et constitue sans aucun doute un acquis; chez d'autres, au contraire, la progression – si tant est qu'il s'agisse d'une véritable progression – consiste en une sorte de «décalque» des textes proposés dans les modules, procédé que nous avons appelé «plaquage». Par ce terme, nous entendons l'adéquation rigoureuse à un modèle donné, en l'occurrence celui proposé dans la séquence. Il faut souligner que les «plaquages» formels sont spécifiques à chaque type textuel. Il est à craindre que, dans bien des cas, le progrès consiste en une application stricte et formelle des acquis issus des modules, au risque d'un simple «plaqua-

ge» de certains éléments textuels, parfois au détriment du sens ou de la logique du texte. Cet effet au niveau de la structure n'est donc pas sans avoir une incidence directe sur le contenu et la cohésion du texte. Dès lors, la question suivante se pose: faut-il combattre ces risques de «plaquage» ou bien admettre que ce comportement constitue pour certains une étape dans l'apprentissage?

Pour un certain nombre de textes, nous avons constaté que les élèves avaient appliqué strictement ce qu'ils avaient appris durant les modules, au risque de rendre le texte incohérent. Par exemple, plusieurs élèves ont, lors de la rédaction d'un texte argumentatif visant à prendre position par rapport au sport, placé les organisateurs exactement aux endroits du texte où ils devaient se trouver selon les directives de la séquence, alors même qu'ils ne convenaient pas au contenu de leur texte. Ainsi, pour pallier le manque d'arguments véritables, un élève de 3P insère à son texte initial quelques expressions devant logiquement servir à hiérarchiser les arguments. Les modifications apportées par rapport à l'écriture initiale ne touchent qu'à l'aspect formel (l'orthographe est corrigée).

> *«Coralie, je trouve qu'il faut faire un peu de sport, par exemple courir avec les copains, faire du vélo avec ta cousine ou ton cousin.»*

devient donc

> *«Coralie, je trouve qu'il faut faire un peu de sport. Tout d'abord, par exemple courir avec les copains. Ensuite, faire du vélo avec ta cousine ou ton cousin. Par ailleurs, faire du patin à roulettes avec ton camarade. En conclusion, le sport est bon pour la santé.»*

Il en a été de même dans quelques textes explicatifs. Dans d'autres cas, on trouve des introductions stéréotypées, voire identiques, chez plusieurs. Comme on a parfois pu l'observer, les élèves – surtout les plus jeunes – ont tendance à reproduire fidèlement ce qui leur est demandé sans vraiment prendre conscience de la structure imitée. En outre, il existe aussi des textes qui, excellents dès le pré-texte, deviennent moins intéressants ensuite mais plus conformes aux attentes exprimées lors des modules; ceci est apparu en particulier en poésie. Dans ce domaine, une application méthodique de certains procédés a été parfois observée, apparaissant comme un truc servant à masquer la pauvreté du contenu.

Reste donc à savoir si cet effet constitue une étape ou au contraire un risque majeur dans l'apprentissage. Pour ce faire, il faudrait être en possession d'autres points de comparaison. Néanmoins, si l'on se réfère aux écrivains qui, entre leurs premiers pas littéraires et la confirmation de leur carrière, évoluent fréquemment du «plagiat» conscient ou inconscient à un style plus personnel, la réponse semble évidente. Par conséquent, cette phase d'imitation dans la séquence didactique pourrait constituer une étape dans l'apprentissage, pour autant qu'une remédiation ait lieu afin de transformer les «plaquages» en réels progrès.

Les effets-classes: une écriture stéréotypée

Nous avons évoqué le danger d'un «plaquage» pratiqué par les élèves; nous voulons aussi relever une autre crainte que nous avons, celle d'une utilisation inadéquate des modules par les maîtres. Nous savons que la situation de l'expérimentation incite les personnes qui y sont impliquées à réaliser exactement ce qui leur est demandé. Alors pourquoi n'en serait-il pas de même ensuite, dans le cas d'une généralisation de la démarche? En effet, les enseignants peuvent être tentés d'appliquer strictement les modules, sans tenir compte des paramètres de leur classe, comme une suite de leçons planifiées; le pré-texte devient alors prétexte et perd sa fonction de révélateur des problèmes, et le post-texte ne sert ainsi plus qu'à mettre une note, comme n'importe quel travail écrit. De plus, on peut se demander si l'effet de «plaquage» – utilisation par simple imitation et non par compréhension – se fait davantage sentir lorsque le travail à partir de la séquence n'est pas suffisamment finalisé.

Par ailleurs, il existe un autre type de «plaquage»; celui où l'enseignant se réapproprie la séquence et la transforme à sa façon, en plaquant sa manière habituelle de travailler à la démarche de la séquence. Ainsi, nous avons observé des effets-classes, montrant que certains enseignants avaient mis l'accent sur tel ou tel aspect du module, conduisant toute la classe à reproduire cet aspect dans les textes. Celui-ci se généralise alors à l'ensemble des élèves et peut quelquefois être relativement important. Comme nous l'avons déjà relevé, il peut se porter sur un choix similaire de connecteurs (dans le cas du texte argumentatif ou des textes explicatifs), sur le choix d'une prise de position face à un thème (dans la séquence argumentative, prise de position nuancée face au sport pour toute une classe), sur le choix d'une introduction ou d'une conclusion stéréotypée ou encore sur celui de procédés poétiques particuliers (acrostiche). Nous ne voulons pas d'emblée condamner cette façon de faire, mais seulement signaler les dérives possibles d'un tel «plaquage» par rapport aux principes les plus importants de la démarche préconisée dans les séquences didactiques, à savoir aider les élèves à mieux maîtriser un genre textuel dans une situation de communication donnée.

La séquence: dérives à éviter

Certaines dérives peuvent concerner la séquence elle-même. Lors de l'élaboration de la séquence, les concepteurs devraient être particulièrement attentifs au problème du contenu et à celui du mélange des genres.

Le problème du contenu soulève celui du choix des thèmes à traiter avec les élèves et des textes de base. Pour exemple, expliquer le fonctionnement du funiculaire à Fribourg s'est avéré plus facile pour les élèves qu'expliquer la formation de la grêle, qui exigeait de leur part l'assimilation d'informations multiples (sur le cumulo-nimbus, l'eau, la glace, les courants ascen-

dants et descendants, les phénomènes de température, etc. !). Il faut ici souligner l'importance du thème choisi: en effet, certains sujets se prêtent mieux – en fonction de l'âge, en fonction des connaissances déjà acquises – à l'explication que d'autres.

Un autre danger de la séquence didactique est lié au mélange des genres. Les textes que l'on rencontre sont rarement «purs» du point de vue de la typologie des textes. A contrario, les exemples travaillés en classe appartiennent trop souvent – dans un but didactique – à un seul genre. Par conséquent, le mélange des genres constitue une difficulté supplémentaire pour les élèves. Lorsqu'il y a lieu, il semble souhaitable de traiter ce problème du mélange des genres dans un ou deux modules de la séquence, par le biais d'activités précises sur ce point afin de sensibiliser les élèves à cette réalité textuelle. De même, pour produire un bon texte explicatif, il s'avère indispensable de bien préciser la tâche et d'effectuer des choix judicieux en ce qui concerne les documents de référence (textes davantage vulgarisés).

Favoriser la réussite de l'apprentissage

Certains éléments favorisent, à notre avis, la réussite de l'apprentissage. Parmi ceux-ci, le rôle du post-texte, celui du contenu ainsi que la possibilité de choisir parmi un grand nombre de séquences courtes nous semblent importants.

Post-texte: retour sur le pré-texte

Comme la prise en compte des acquis semble importante dans une telle démarche, il serait donc préférable - dans la mesure du possible - que le post-texte n'aborde pas un sujet nouveau et soit une reprise du pré-texte; ce serait là une solution pour limiter les problèmes concernant la maîtrise du contenu, mais aussi pour que les objectifs des modules soient plus facilement atteints. La réécriture, véritable prolongement de la première écriture, lorsqu'elle est ancrée sur la première correction, semble plus efficace, à condition toutefois que l'on soit conscient des dangers du «plaquage».

La compréhension du contenu avant tout

Le contenu des séquences mérite de faire l'objet d'un choix attentif, d'être adapté en fonction des connaissances des élèves. De plus, il nécessite une lecture en termes de compréhension et gagne à être approché de façon interdisciplinaire. Par le biais de la séquence didactique, les élèves apprennent à rédiger, mais ceux qui n'ont pas bien compris le contenu éprouvent,

par conséquent, de grandes difficultés. Le problème du contenu des textes est apparu à propos des séquences sur le genre explicatif. Dans tous les degrés, la plupart des élèves ont donné l'impression de ne pas suffisamment bien comprendre les phénomènes naturels ou les faits historiques dont ils devaient rendre compte dans leur texte. Les modules liés à la compréhension sont donc indispensables. Cela signifie qu'il faudrait également établir un lien plus étroit et plus précis entre lecture et écriture. Quant au recours aux documents authentiques, il peut s'avérer indispensable lorsqu'il s'agit de comprendre un phénomène. À noter cependant que le document authentique se conjugue rarement avec texte facile à comprendre, ce qui complique la tâche du concepteur de séquences. Une bonne compréhension peut aussi être favorisée par une approche interdisciplinaire: l'intervention de spécialistes (enseignants et autres personnes) à même de clarifier certaines explications difficiles à saisir est à envisager de manière plus systématique.

Des séquences encore plus modulables

L'ensemble des constats émis nous inciterait à exprimer le truisme suivant: pour faire de mieux en mieux face aux nombreuses exigences de l'acte d'écrire, les élèves devraient être confrontés à des situations d'écriture diverses et multiples, notamment à des situations de réécriture les plus propices à la prise de conscience des problèmes qui se posent. Dans cette perspective, et compte tenu des remarques des enseignants sur la longueur parfois excessive des séquences, il serait peut-être préférable d'envisager un choix plus diversifié de séquences courtes. En outre, et en nous référant à l'écriture d'un récit d'énigme, il nous a semblé que d'importantes différences existaient entre les élèves de la section préparant aux études longues et ceux parmi les faibles des autres sections; pour une même séquence, ceux-ci ne devraient aborder que certains modules spécifiques, leur convenant particulièrement et répondant à un ou deux de leurs problèmes, dans un laps de temps plus court. Nous sommes également d'avis que, pour un travail efficace, les enseignants devront apprendre à mieux sélectionner les modules les plus adéquats pour résoudre les difficultés de leurs élèves. En effet, le découpage en modules doit permettre le choix d'un certain nombre de priorités.

Un moyen de progresser dans l'écriture

Comme dit précédemment, nous nous sommes concentrés sur une évaluation des progrès réalisés entre pré- et post-textes, progrès que nous avons pu mettre en évidence. Ils sont les signes qu'un apprentissage a eu lieu.

L'analyse des productions d'élèves montre que les progrès sont spécifiques à chacun des genres discursifs et qu'ils sont très dépendants des apprentissages induits par les modules. Il est à noter que ces améliorations sont – dans la majorité des cas – davantage liées à la forme qu'au contenu. En effet, toutes les séquences (à l'exception de celle relative à l'énigme policière, qui n'a pas permis de tirer ce genre de conclusion) ont conduit la plupart des élèves à faire des progrès lors de l'écriture des post-textes.

Cette progression ne semble toutefois pas linéaire. Ainsi, on ne peut pas dire, par exemple, que le texte argumentatif ou explicatif est trop difficile pour les enfants de 3 ou 4P. Des élèves des premiers degrés du primaire sont déjà capables de maîtriser certaines caractéristiques et sont aptes à progresser dans la rédaction de ces textes. À condition que le contenu ne soit pas trop difficile à comprendre et que le nombre de notions à acquérir soit restreint. Par ailleurs, il y a une certaine instabilité des acquis en fonction de la situation d'écriture et du genre de texte proposé. La maîtrise d'une difficulté ne signifie pas nécessairement qu'elle le sera à coup sûr les fois suivantes. De manière générale, il est difficile de cerner la question de la progression des apprentissages; si on peut en observer les paramètres textuels (structure du texte, mise en page, par exemple), on a l'impression, aussi, que chaque nouvelle situation remet en chantier l'ensemble des problèmes, en particulier ceux de la maîtrise du contenu et ceux qui concernent les paramètres microtextuels. L'acquisition des dimensions textuelles et microtextuelles nécessite du temps. Et seul un travail différencié, favorisant l'approche interdisciplinaire, se basant sur la réécriture du pré-texte, etc., permet de progresser dans l'écriture de textes. La séquence didactique semble donc une bonne démarche – complémentaire à d'autres et non exclusive – pour découvrir l'expression écrite.

Le transfert d'une dimension d'apprentissage à une autre – sorte de progrès indirect – peut également être relevé. Ainsi, on constate une progression de la mise en paragraphes alors que cette structuration est totalement indépendante des modules.

Et malgré les différentes réserves que nous avons émises – notamment les risques de «plaquages» – si l'on admet que le principal but visé par les séquences didactiques est une sensibilisation à différents genres textuels et à des problèmes d'écriture variés, alors nous retiendrons que l'objectif de départ est largement atteint.

Notes

[1] Bain, D., Schneuwly, B. (1993). «Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence», in L. Allal, D. Bain, P. Perrenoud (Ed), *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

[2] Nidegger, Ch., Revaz, N. Wirthner, M. (1996) *Séquences didactiques en production écrite*. Neuchâtel, IRDP, Recherches 96. 107.

[3] Dolz, J., Pasquier, A. (1994). «Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte» *Repères,* No 10, p.163-179.

Analyse des productions écrites

Séquence

Explicatif

---

séquence ☐
canton ☐
degré ☐
section ☐
Elève ☐
code ☐
groupe ○ non ○ oui

pré-texte = ☐ post-texte = ☐

Appréciation globale

pré-texte	post-texte
○ très bien	○ très bien
○ bien	○ bien
○ moyen	○ moyen
○ mauvais	○ mauvais

---

différence de volume entre pré- et post-texte ○ égal ○ plus ○ moins

Structure pré- ☐ post-texte ☐

Titre

	forme pré-	forme post-		cohérence pré-	cohérence post-
groupe nominal	☐	☐	pose le problème	☐	☐
question	☐	☐	amorce d'explication	☐	☐
phrase déclarative	☐	☐	hors sujet	☐	☐

Introduction

	pré-	post.-
problème posé	☐	☐
entrée en matière autre	☐	☐
n'appartient pas à l'intro	☐	☐

Explication

structure

démonstration ☐ ☐ 1=complète 2=incomplète 3=erronée

	pré-	post-
exemple	☐	☐
explication	☐	☐
définition	☐	☐
autre	☐	☐

laquelle: pré-texte / post-texte

enchaînement, progression

	pré-	post-
présence de liens	☐	☐

Conclusion

	pré-	post-
clôture	☐	☐
reprise synthétique	☐	☐
reprise de la question	☐	☐

Organisateurs

	pré-	post-
présence/absence	☐	☐

	identification pré-	identification post-	emploi correct pré-	emploi correct post-
liés au genre	☐	☐	☐	☐
autres	☐	☐	☐	☐

organisateurs liés au genre utilisés: pré- / post-

Mise en page

	pré-	post-
paragraphes	☐	☐
sous-titres	☐	☐
autres	☐	☐

descrip. autre mise en page: pré- / post-

Reprises anaphoriques

	présence pré-	présence post-	maîtrise pré-	maîtrise post-
pronoms	☐	☐	☐	☐
nominalisations	☐	☐	☐	☐

Systèmes des temps

	présence pré-	présence post-	maîtrise pré-	maîtrise post-
présent	☐	☐	☐	☐
imparfait	☐	☐	☐	☐
passé simple	☐	☐	☐	☐
passé composé	☐	☐	☐	☐
futur	☐	☐	☐	☐
conditionnel	☐	☐	☐	☐
impératif	☐	☐	☐	☐
subjonctif	☐	☐	☐	☐

commentaires

Schreiben lernen mit didaktischen Sequenzen: Möglichkeiten und Schwierigkeiten dieses Vorgehens

Zusammenfassung

Kann man mit didaktischen Sequenzen Schreiben lernen? Die didaktische Sequenz ist zum einen in ein globales Projekt integriert, das den Umgang mit verschiedenen Kommunikationssituationen begünstigt, zum anderen organisiert sie sich um Module, die auf die Behebung von Schreibschwierigkeiten abzielen. Die didaktische Sequenz geht schülerzentriert vor und kann im Unterricht des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks eingesetzt werden. Eine Studiengruppe der COROME (französisch-schweizerische Kommission für Unterrichtsmittel) hat Prototypen von sechs Unterrichtssequenzen zum Texteschreiben erarbeitet, die verschiedene Textarten umfassen (erklärender und argumentierender Text, poetischer Text und Kriminalerzählung).

Der vorliegende Artikel ist an Analyse und Vergleich von Schülerarbeiten interessiert, die beim Ausprobieren der Test-Sequenzen gewonnen wurden. Die Gegenüberstellung von ersten Entwürfen (Pre-Texten) und endgültigen Produkten (Post-Texten) gibt Aufschluß über die Wirksamkeit der Module und die Natur des erreichten Fortschritts. Die Analyse schließt jedoch die Gefahr ungewollter Effekte nicht aus (insbesondere der Effekt des «Abpausens»), die den didaktischen Sequenzen anhaftet.

Apprendere a scrivere grazie alla sequenza didattica: qualità e difficoltà di tale metodo

Riassunto

E possibile imparare a scrivere grazie alla sequenza didattica? Integrata in un progetto globale che favorisce la padronanza di varie situazioni di comunicazione, essa si organizza intorno a moduli tendenti a risolvere le difficoltà di scrittura. Centrato sullo studente, il procedimento della sequenza didattica sembra interessante per insegnare sia l'espressione orale che quella scritta. A tale scopo un gruppo di studio della COROME (Commissione romanda dei mezzi d'insegnamento) ha elaborato dei prototipi di sei sequenze d'insegnamento della produzione scritta che portano su diversi generi testuali (testo esplicativo, argomentativo, poetico et racconto di enigma poliziesco).

Il presente articolo s'interessa all'analisi e al confronto dei test di alcuni studenti, raccolti grazie alla sperimentazione di sequenze-test. Il confronto fra i «pre-test» (primo getto) e i «post-test» (produzione finale) tende a verificare l'efficacia dei moduli e la natura dei progressi realizzati. Tuttavia l'analisi non scarta i rischi di uno slittamento - soprattutto l'effetto di «placcaggio» - inerente alla sequenza didattica.

Learning to write with didactic sequence: Rich experiences and difficulties of the approach

Summary

Can didactic sequence teach us to write? Integrated into a global project that encourages the command of different situations of communication, the didactic sequence is organised around modules aimed at solving writing difficulties. Centered on the pupil, this approach seems interesting for teaching oral and written expression. With this purpose in mind, the study group of COROME (Commission romande des moyens d'enseignement–French speaking commission for teaching methods) has worked out the prototypes of six teaching sequences of written production, based on different textual genres (explanatory, argumentative and poetic texts as well as a crime fiction story).

This current account is concerned with the analysis and comparison of the pupils' texts, gathered from an experimentation of the sequence tests. The confrontation between the pre-texts (rough outlines) and post-texts (final production) tends to confirm the efficiency of the modules and the nature of the progress achieved. The analysis, however, does not ignore the risks of slipping – especially the «ditching» effect – inherent to didactic sequence.