

Vers une pratique croisée de la lecture/écriture dans la réalisation du projet pédagogique en classe de FLE.

Cross reading and writing to realise the pedagogical project at French as a foreign language.



Ahmed Zergoune

Université de Biskra, Algérie, zergoune.ahmed@gmail.com

Date de soumission: 16/03/2020 Date d'acceptation:27/03/2020 Date de publication:01/07/2020

Résumé:

La réalisation du projet pédagogique est une étape importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire. Mais, il n'existe pas malheureusement une démarche bien établie de sa réalisation, ce qui oblige une partie des enseignants à improviser et le reste à l'abandonner complètement au profit du projet didactique. La présente étude tente de proposer une démarche basée sur le croisement de la lecture et de l'écriture qui aboutit à une production finale du projet en question. L'objectif étant de faciliter la conception d'activités de lecture/écriture mais aussi de profiter de la complémentarité des deux afin de réussir son projet final d'écriture.

Mots-clés : Enseignement/Apprentissage; FLE; pratique croisée ; Lecture/Ecriture; Projet pédagogique.

Abstract:

The pedagogical project is an important stage in the teaching/learning French as foreign language program at secondary school. However, the lack of a well-determined method that pushes some teachers to improvise it and others to neglect it and focus on the didactical project. This study tends to provide a crossed based method of reading and writing to achieve the project's ultimate layout. This study aims to facilitate the conceptualization of the reading and writing activities. And also to benefit from the integration of both to fulfil a successful writing endeavour.

Keywords: Teaching/Learning; French foreign language; Crossed Application; reading/writing ; Pedagogical Project.

* Auteur correspondant: Zergoune Ahmed, zergoune.ahmed@gmail.com

Introduction:

Etant une situation idéale de réinvestissement des acquis ; le projet pédagogique représente un enjeu majeur dans sa réalisation ; c'est « *une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs.* » (Boiron M, 2005). Son importance réside dans le fait d'offrir à l'enseignant d'abord une occasion pour tester la pertinence de ses actions en classe ; et pour l'apprenant en second lieu une situation pratique pour réinvestir ses acquis ; ainsi il permet *d'établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis.* » (Roegers, Xavier, 2006, p.26) Mais *Ce n'est donc pas parce qu'on réalise un projet que l'on fait des apprentissages significatifs.* » (Meirieu, Philippe, 1995, p.41) C'est l'enseignant qui doit réfléchir à une démarche qui met au service *un programme axé sur le développement des compétences dans cette perspective.* » (Meirieu, Philippe, Op.cit, p.41). Le programme actuel ne précise pas minutieusement la démarche à suivre ; et exige seulement qu'il y ait deux étapes à respecter : la planification et la réalisation. Ce qui oblige a majorité à l'improvisation en l'absence d'un cadre théorique de référence.

Sur ce, nous avons opté pour une stratégie de réalisation qui croise la lecture et l'écriture comme activités planifiées qui vont permettre à l'apprenant de lire et comprendre de différents supports textuels et puisse réinvestir ses informations pour écrire. Croiser donc vise à repérer *les savoirs linguistiques ou stylistiques mis en jeu*, et élaborer *des consignes de lecture pour les faire découvrir par l'élève et des consignes d'écriture qui imposent leur réemploi.* » (Oriol-Boyer, C, 2006,)

Nous supposons ainsi qu'introduire la lecture en phase d'écriture peut avoir des interactions de *réciprocité [...] entre la lecture et l'écriture et attire l'attention sur le fait que la composition de textes enrichit la compréhension d'autres textes et qu'orthographier des mots améliore le décodage.* » (Allington, R. cité par Gazerani, 2014, p.33)

A travers une démarche expérimentale, nous comptons réaliser le dernier projet du programme de 1^{ère} année secondaire Lettres *Ecrire une petite biographie romancée*, avec une classe de 13 élèves. Où la personnalité choisie doit être connue est le dernier projet du programme. il et de portée narratif. L'objectif est d'amener l'apprenant à choisir une personnalité connue dans un domaine scientifique, technique ou artistique et d'en faire une biographie tout en citant les évènements marquants de sa vie.

Ce projet représente un enjeu majeur du fait de son importance à inculquer aux apprenants les principes de la biographie d'un côté et le récit comme forme textuelle d'un autre côté.

1. Processus de déroulement :

Dans la première étape, nous distribuons des fiches de lecture qu'ils vont remplir à partir de leur propre recherche sur Internet. Et pour avoir un contrôle maximal de la situation et une observation pragmatique, nous exigeons la réalisation de cette tâche en classe. Nous leur fournissons une aide quant aux techniques de recherche. La motivation affichée par les apprenants en contact des moyens TICE en classe a ravivé leurs ardeurs pour la tâche. Cela confirme que *les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre* » (Klein, C 2013 p.8)

La seconde étape consiste à lire des documents de référence pour comprendre et découvrir l'architecture à mettre en place pour produire un texte pareil. Puis à partir des fiches réalisées dans l'étape précédente, ils vont commencer la rédaction de leur biographie. Par cette stratégie, nous visons à réduire une reproduction intacte des sources d'informations. Même s'ils vont s'inspirer des textes de référence, ce n'est qu'une question d'architecture et de forme. Cela faciliterait la compréhension et la constellation de leurs idées. Par cette pratique, nous visons à doter l'apprenant d'une stratégie fiable qui lui permet de se débrouiller dans d'autres projets, en classe ou ailleurs en lui développant sa capacité de recherche, de synthèse de l'information puis de sa reformulation. L'enseignant sans avoir besoin d'intervenir et s'essouffler à détailler et à expliquer la consigne.

Dans la troisième étape, nous invitons les participants à transformer leurs productions en autobiographie, tout en leur soumettant des textes de référence pour comprendre et pouvoir s'en acquitter en ayant un modèle d'inspiration.

Entre autres, dans chaque étape, nous procédons à la lecture et relecture des productions et de réécriture afin de corriger et améliorer leur rendement. Cette étape de relecture et de réécriture permet à l'apprenant d'évaluer son avancement de s'auto-évaluer. Par ce procédé, nous mettons l'accent sur « *quatre connaissances qui ont une base commune pour la lecture et l'écriture: tout d'abord, il y a la méta-connaissance, c'est-à-dire la connaissance au sujet des fonctions et des buts de la lecture et de l'écriture et aussi, la connaissance des interactions entre les lecteurs et les scripteurs.* » (Rosenblatt, L.M, 2004, pp.1363-1398)

Cette fonction est d'une valeur intrinsèque, car l'objet de lecture et de réécriture est le même, et est connu par le lecteur/scripteur. De ce fait, le blocage qui entrave généralement le passage du sujet à la production doit diminuer. Mais surtout l'enseignant n'est pas souvent sollicité pour intervenir. Tout donc dépend de l'apprenant ; à lui d'essayer de se relire et réécrire en effectuant tous les changements nécessaires.

Une énonciation au *je* personnel permettrait plus d'implication et de compréhension du texte et du rôle de lecteur/scripteur. C'est aussi mettre l'apprenant devant une nouvelle situation-problème ; l'autobiographie n'étant pas

prescrite dans le programme ; ça nous permet d'observer la réaction à adopter dans une situation de transfert.

Puis, à observer le cheminement choisi, on s'aperçoit du long chemin parcouru par l'apprenant pour arriver au produit final ; et ce en partant d'une simple fiche de lecture remplie à partir d'une recherche sur Internet. L'évolution de son écrit est bien établie dont l'enseignant dispose de tous les éléments qui lui permettent d'évaluer à juste titre les productions finales.

Il peut par la suite interroger ce résultat et en tirer les détails nécessaires à son bilan : ce qui est réussi de ce qui ne l'est pas ; où les apprenants ont plus de difficultés ; où ils doivent s'améliorer.

C'est aussi un moment propice pour évaluer l'activité de lecture et son interaction avec l'écriture. Evaluer le degré de maîtrise, la qualité des textes, l'impact de ceux-ci sur les productions, les avantages et les inconvénients de l'association de lecture/écriture : *« les recherches effectuées sur les interactions lecture-écriture confirment également qu'il y a un progrès dans la production écrite des élèves et dans leur lecture à condition que ces relations soient fonctionnalisées et explicitées »* (Gazerani, 2014, p.27)

Comme nous ne pouvons pas marginaliser les effets que peut procurer le fait de relire son propre écrit ; chose que nous ne faisons pas dans nos pratiques actuelles, où l'apprenant n'aurait pas l'occasion de se relire parce que l'enseignant est obligé de choisir une copie de l'un d'eux pour être lue et corrigée. Donc à force de se voir écarté, sa production vite délaissée, il finit par perdre son envie d'écrire.

Cela n'empêche pas d'encourager la correction collective, mais à condition d'y associer tout le monde, et bien avant donner l'occasion à chacun de se relire, se corriger, et donc se familiariser avec son propre texte.

Enfin, insister sur la lecture comme élément déclencheur de l'écriture ; et proposer à lire assez souvent afin d'aider l'apprenant/lecteur/scripteur à se positionner, avoir une idée claire de ce qui est attendu de lui ; mais le plus important c'est d'aider les élèves à :

« ...trouver les idées, à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer, à enrichir leur vocabulaire, à épurer leur style et à s'appropriier les structures textuelles; en revanche, écrire aide à mieux comprendre le travail des écrivains, incite à lire afin de se rendre compte de la manière dont les textes sont construits »(Gazerani, Op.Cit, p.27)

C'est dans ce continuum d'activités allant de la lecture à l'écriture et de l'écriture à la lecture que notre stratégie compte mener ce projet afin que les apprenants puissent construire leur apprentissage. Cette autonomie leur permet non seulement d'être acteur mais aussi avoir un esprit critique envers ce qu'ils sont en train de faire.

2. L'évaluation certificative des projets :

Dans un premier temps nous nous intéressons aux fiches de lecture faites durant la première étape ; et qui permettent d'analyser la situation dès le début. La

réussite ou l'échec dans ce segment conditionne la suite du processus. Cette première étape, et de par son emplacement permet donc de comprendre les lacunes, et se transforme en une évaluation diagnostique pour ce qui suit.

Sur ce, après avoir analysé ces fiches, nous avons pu comprendre que le groupe participant à cette expérience est en mesure d'entamer la suite des étapes. En effet, sur les huit éléments que contient ladite fiche, la réussite varie entre 3 sur 8 à 8 sur 8. Un seul participant affiche un taux au dessous de la moyenne, soit 3 sur 8 éléments réussis, soit l'équivalent de 37,50%.

Quant au choix du personnage, nous pouvons observer un choix large entre artistes, scientifique ou techniciens ; ce qui permet de comprendre que les apprenants ont bien compris la consigne et s'y limite.

Ainsi, l'évaluation des biographies réalisées permet de comprendre l'avancement par rapport aux données fournies ; mais aussi de préparer, donc former, l'apprenant à entamer l'étape suivante. C'est aussi un moment idéal de remédier aux lacunes linguistiques, stylistique et discursives.

L'évaluation finale des productions se fait selon une grille d'analyse, et se concentre sur quatre segments : a. la forme et volume, comprend trois critères à savoir le respect du nombre de lignes, mettre une illustration et l'ordre des éléments comme indiqué dans la fiche. b. l'organisation de la production, qui comporte quatre critères relatifs à la présence de tous les éléments contenus dans la fiche, l'articulation du récit, le respect des temps de récit et le respect de la chronologie. c. la pertinence des idées, s'évalue sur quatre critères également comme l'introduction des passages descriptifs et narratifs, la distanciation par rapport au récit, l'intérêt humain du récit, éviter le copier/coller. d. l'utilisation de la langue : le dernier compartiment de cette évaluation certificative se résume à cinq critères : l'emploi des temps de récit, l'imparfait dans la description, le passé simple dans la narration, faire attention à la concordance des temps, éviter les fautes d'orthographe, le respect de la ponctuation.

Une première vue permet de comprendre que la première catégorie un taux de réussite à plus de 60% s'affiche pour 8 participants sur 11 ; la deuxième catégorie 10 participants sur 11 affiche un taux de réussite à hauteur de 75%, le dernier 50% ce qui situe tous les participants entre moyen à très bon ; la troisième montre un niveau moyen de réussite où 10 participants sur 11 ont un taux de 50% ; la dernière catégorie même si le niveau est dominé par l'obtention d'un taux à hauteur de 50%, cela varie entre le moyen et le faible.

Une seconde lecture permet de constater une nette réussite des deux premières catégories relatives à la forme du texte et son organisation et une réussite moyenne à faible des deux dernières catégories la pertinence des idées et l'utilisation de la langue. Cela peut s'expliquer par le fait que l'articulation de ces deux activités a permis aux apprenants de saisir l'architecture des textes à produire des textes sources, comprendre la consigne et d'organiser leurs textes cibles selon les modèles des textes sources ; tandis que, cette pratique ou les stratégies employées n'ont pas permis, peu ou prou, d'améliorer surtout l'aspect linguistique.

a. L'analyse selon la grille d'évaluation:

Dans un premier temps nous nous intéressons aux fiches de lecture faites durant la première étape ; et qui permettent d'analyser la situation dès le début. La réussite ou l'échec dans ce segment conditionne la suite du processus. Cette première étape, et de par son emplacement permet donc de comprendre les lacunes, et se transforme en une évaluation diagnostique pour ce qui suit.

Sur ce, après avoir analysé ces fiches, nous avons pu comprendre que le groupe participant à cette expérience est en mesure d'entamer la suite des étapes. En effet, sur les huit éléments que contient ladite fiche, la réussite varie entre 3 sur 8 à 8 sur 8. Un seul participant affiche un taux au dessous de la moyenne, soit 3 sur 8 éléments réussis, soit l'équivalent de 37,50%.

Quant au choix du personnage, nous pouvons observer un choix large entre artistes, scientifique ou techniciens ; ce qui permet de comprendre que les apprenants ont bien compris la consigne et s'y limite.

Ainsi, l'évaluation des biographies réalisées permet de comprendre l'avancement par rapport aux données fournies ; mais aussi de préparer, donc former, l'apprenant à entamer l'étape suivante. C'est aussi un moment idéal de remédier aux lacunes linguistiques, stylistique et discursives.

L'évaluation finale des productions se fait selon une grille d'analyse, et se concentre sur quatre segments : a. la forme et volume, comprend trois critères à savoir le respect du nombre de lignes, mettre une illustration et l'ordre des éléments comme indiqué dans la fiche. b. l'organisation de la production, qui comporte quatre critères relatifs à la présence de tous les éléments contenus dans la fiche, l'articulation du récit, le respect des temps de récit et le respect de la chronologie. c. la pertinence des idées, s'évalue sur quatre critères également comme l'introduction des passages descriptifs et narratifs, la distanciation par rapport au récit, l'intérêt humain du récit, éviter le copier/coller. d. l'utilisation de la langue : le dernier compartiment de cette évaluation certificative se résume à cinq critères : l'emploi des temps de récit, l'imparfait dans la description, le passé simple dans la narration, faire attention à la concordance des temps, éviter les fautes d'orthographe, le respect de la ponctuation.

Une première vue permet de comprendre que la première catégorie un taux de réussite à plus de 60% s'affiche pour 8 participants sur 11 ; la deuxième catégorie 10 participants sur 11 affiche un taux de réussite à hauteur de 75%, le dernier 50% ce qui situe tous les participants entre moyen à très bon ; la troisième montre un niveau moyen de réussite où 10 participants sur 11 ont un taux de 50% ; la dernière catégorie même si le niveau est dominé par l'obtention d'un taux à hauteur de 50%, cela varie entre le moyen et le faible.

Une seconde lecture permet de constater une nette réussite des deux premières catégories relatives à la forme du texte et son organisation et une réussite moyenne à faible des deux dernières catégories la pertinence des idées et l'utilisation de la langue. Cela peut s'expliquer par le fait que l'articulation de ces deux activités a permis aux apprenants de saisir l'architecture des textes à produire

des textes sources, comprendre la consigne et d'organiser leurs textes cibles selon les modèles des textes sources ; tandis que, cette pratique ou les stratégies employées n'ont pas permis, peu ou prou, d'améliorer surtout l'aspect linguistique.

b. Effets de la pratique croisée :

Même si de nombreux chercheurs insistent sur les effets des deux activités et s'entendent à affirmer qu'elles *sont intimement liées et il est difficile de lire sans écrire sa lecture et d'écrire sans lire dans le même temps.* (Barjolle 2014) ; l'effet n'est pas immédiat. Il ne suffit pas seulement de mettre en place une bonne stratégie pour tirer profit ; il importe de choisir aussi les moyens utiles à son application. Les outils TICE peuvent être une manière profitable de motivation, de rendement et de perfectionnement en offrant des *traces graphiques, et assurent la maîtrise de la transcription graphèmes phonèmes, de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe de la structuration des récits.* » (Najjar, Noha 2016, p.66).

Les trois étapes de lecture/écriture ont été constructives dans la mesure de scinder le projet en parties ; donc réalisable selon un échelonnement rendant l'intégration, des connaissances acquises en cours de réalisation ou précédente, possible. Ces trois étapes ont été, l'une pour l'autre, dans une suite planifiée, une démarche pratique pour l'enseignant, au premier plan, de diagnostiquer, former et certifier ; voire remédier et différencier. Cela pose les bonnes bases de l'application de la pédagogie du projet qui *implique une évaluation contenue reposant sur l'analyse des différences entre l'escompté et l'accompli* (Bouguera, T 1991, p.91).

En s'engageant à *aider les élèves à prendre conscience des interactions lecture-écriture.* » (Gazerani, Op.Cit, p.10), nous visons l'aspect pragmatique souvent occulté et qui nécessite à comprendre la « *cohérence interne qui n'est ni neutre ni fortuite car il est toujours déjà une représentation sociale sous-tendue par des présupposés structuraux, génériques et idéologiques.* » (Sorlin, S 2009, p.2) en vue d'amener l'apprenant à « *transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède déjà dans sa langue maternelle* (Daniela, Lindenmeyer Kunze 2012, p.10). ainsi, nous avons accordé plus d'attention à la relecture/réécriture comme stratégie d'auto-évaluation, autocorrection, donc une autonomie active, parce qu' « *écrire c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc.* » (Reuter, Y, 1996, p.170)

Conclusion:

La présente étude confirme que l'articulation de ces deux activités permet d'améliorer le rendement des apprenants ; surtout si la stratégie suivie accorde une importance à la planification de manière croisée dans l'objectif de faire interagir les textes lus sur les écrits à produire. Selon les résultats obtenus nous pouvons déduire que la lecture a été un outil indispensable dans la compréhension de la consigne d'écriture ; l'architecture des textes lus s'acquièrent facilement et se

reproduisent aisément dans les écrits réalisés. Elle a été aussi utile à permettre à l'apprenant de s'inspirer et éviter la page blanche qui caractérise constamment ce genre de situation de production. Il s'agit d'un déclic et un rapprochement pratique entre le texte source et le texte cible. Entre autres, il est à signaler l'importance à accorder aux divertissement des types de lecture entre des approches *top down* et *bottom up* pour offrir à l'apprenant différents angles du texte et lui permettre de développer ses propres stratégies de lecteur autonome ; et, de ce fait, scripturales. Le questionnaire appliquée régulièrement dans la séance de compréhension de l'écrit et reproduit intégralement dans les examens ne peut être un outil qui répond à tous les besoins des apprenants.

Quant à l'effet inverse, c'est-à-dire, l'écriture sur la lecture, nous avons observé que les apprenants en avançant dans le processus de réalisation ont acquis des savoir-faire perceptibles en changeant de position entre lecteur et scripteur ; en réussissant à comprendre de façon autonome les textes lus, et leur inquiétude à vouloir tout comprendre se dissipe peu à peu en se focalisant sur l'essentiel, ce dont ils ont besoin pour produire leurs textes. L'écriture a été donc un moyen efficace pour gagner en pragmatisme et développer une nouvelle stratégie : l'autonomie.

Faut-il aussi mettre en garde contre toute surestimation des effets de la lecture sur l'écriture parce que les résultats affichés montrent un décalage entre les bonnes performances dans les trois premiers segments de la grille et la dernière relative à l'aspect linguistique ; où nous pouvons remarquer une faiblesse due aux pré requis et ne pouvant pas se résoudre dans une seule planification et nécessite beaucoup plus de réflexion. Ce qui peut être abordé et testé et approuver ou non dans une étude ultérieure en ciblant le caractère linguistique et son perfectionnement à travers la mise en relation de ces deux activités ; car, en optant pour cette pratique nous sommes partis d'un constat personnel d'un enseignant souvent coincé avec des apprenants ne pouvant pas entamer déjà ce genre de projet.

Bibliographie :

1. Barjolle, Éric, *Lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant*, In La Lecture au début du collège, disponible sur <https://bit.ly/2U4lv3u>
2. Boiron, Michel, *Le français dans le monde*, disponible sur <https://bit.ly/38Qyxlp>
3. Bouguerra, T, (1991) *Didactique de français langue étrangère dans le secondaire algérien*, éd. O.P.U, Alger,
4. Gazerani, Farzin, *Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle ET en langue seconde*, European Scientific Journal December 2014 edition vol.10, No.35,
5. Klein, C. (2013) *Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. L'école numérique*.
6. Lindenmeyer Kunze, Daniela, *La Lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère*, In PLE N°1, mars-juillet 2012
7. Meirieu, Philippe, (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Ed. E.S.F, Paris,

8. Najjar, Noha, *L'impact de l'usage des TICE sur l'apprentissage des enfants et jeunes dyslexiques, dysorthographiques et dyscalculiques : l'autonomie et l'estime de soi*, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse, 2016
9. Oriol-Boyer, C, *L'atelier d'écriture à l'école : enjeux et pratiques*, disponible sur : <https://bit.ly/39WJQAI>
10. Reuter, Yves, (1996) *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F.
11. Roegiers, Xavier, (2006) *l'approche par compétences dans l'école algérienne*, UNESCO-ONPS,
12. Rosenblatt, L.M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. Dans R.B. Ruddell, & N.J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE : International Reading Association
13. Sorlin, Sandrine, *Pratique croisée de la lecture et de l'écriture : de l'idéologie à l'autonomie*, In La Clé des langues, le 22/04/2009 – disponible sur : <https://bit.ly/38Zw3aF>