

BENSALEM Djemâa
Université de Bordj Bou-Arréridj
Bordj Bou-Arréridj - Algérie

MÉTHODES ACTUELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : LE DISPOSITIF DU PROJET

Résumé

L'enseignement de l'écrit pose problème aux enseignants, contraints d'adopter « *une méthode éclectique* » (Puren, 1994), en l'absence d'une démarche performante. Cette situation suscite bien des interrogations : que manque-t-il aux élèves pour entreprendre aisément une tâche d'écriture ou de réécriture ? Quel dispositif l'enseignant pourrait-il mettre en œuvre pour aider les élèves à écrire et surtout à revenir sur leurs écrits ? Nous avons tenté, à travers cette contribution, de proposer une réponse parmi d'autres possibles. Cette étude, en effet, est consacrée à une expérience de projet pédagogique en didactique de l'écrit de français langue étrangère, menée au sein d'un établissement du secondaire. Elle consiste en la réalisation collective d'un livre documentaire destiné aux élèves. Nous décrivons chacune des étapes avec nos remarques, à partir des observations sur la représentation de l'écrit chez les apprenants : le choix du thème, celui des critères du produit à réaliser, la phase de collecte de documents, les premiers écrits, les opérations d'évaluation (première et seconde), la correction des écrits par leurs auteurs, la finalisation du livre et enfin les résultats et leur analyse. Notre conclusion porte sur le recours à la pédagogie du projet en production écrite.

Mots clés : Didactique de l'écrit - pédagogie du projet – tâche d'écriture – FLE – auto-évaluation

**CURRENT PRACTICES OF TEACHING WRITING IN FRENCH
AS A FOREIGN LANGUAGE: THE PROJECT APPROACH****Abstract**

The teaching of writing has always been problematic for teachers who often act in an intuitive way, particularly in the absence of a precise approach to follow.

The difficulties, often encountered in writing activities, lead us to raise the following questions: what do learners really need to get easily involved in a writing or rewriting task? What method could be used by the teacher to allow the learners to write effectively and go through their writings? In order to answer these interrogations, we attempt through this contribution to check what impact the teaching / learning by project could have on the scriptural competence in FLE class, by relaying on observation of a group of learners while they carried out a writing project.

Key words: Didactics of writing - project pedagogy – writing – FLE - self evaluation

العنوان : الإجراءات الحالية لتعليم المكتوب باللغة الفرنسية "لغة أجنبية" : جهاز
المشروع

لكلمات المفاتيح : تعلیمیة المكتوب – بيداغوجية المشروع – مهمة الكتابة - اللغة
الفرنسية – تقييم ذاتي

MÉTHODES ACTUELLES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT
DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE :
LE DISPOSITIF DU PROJET

Dans les contenus à enseigner, les institutions scolaires accordent une place privilégiée à l'écrit qui demeure un facteur de réussite dans la vie socioprofessionnelle.

Mais la tâche de production écrite est souvent pénible pour les apprenants parce qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que l'enseignant se charge généralement de leur faire acquérir : *« car accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde »* (M. C. Mège-Courteix, 1999 : 158).

Toujours est-il que ces connaissances restent indispensables. La question est de savoir comment les exploiter pour qu'elles soient efficaces.

Nous pensons qu'inscrire la production d'écrits dans une démarche de projet-élèves pourrait y répondre du moins en partie. Cette démarche (Hubert, 2005), qui place l'apprenant dans une situation d'action/appropriation des savoirs, pourrait lui permettre de surmonter ses appréhensions vis à vis de l'écrit. D'après notre expérience sur le terrain, les élèves se lancent en général dans l'écriture sans aucune planification. Après la lecture de la consigne d'écriture et éventuellement la recherche des idées, ils entament directement la tâche d'écriture. De plus, ils ne conçoivent pas la révision de leurs écrits :

Ils n'opèrent pas de modifications significatives. Ils se contentent de corrections relevant du niveau local, du moment qu'ils n'envisagent aucune réécriture de leurs écrits. Ainsi, le texte ne passe pas par des états provisoires, avant d'atteindre son état final. (Zetili, 2009 : 31-32).

L'enseignant ne peut intervenir efficacement pour aider les élèves à mieux écrire que s'il tient compte de cette situation. C'est ce que nous avons tenté de faire au cours de la réalisation par les élèves d'un projet sous forme de livre documentaire ; expérience pédagogique dont nous décrivons ici chaque étape et dont nous analysons les résultats.

1 - CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT DE LA TÂCHE D'ÉCRITURE

Les représentations négatives que se font les élèves de l'écrit constituent en elles-mêmes une entrave à l'apprentissage. Reuter (1996) en énumère plusieurs dont celles qui considèrent l'écriture comme un don et celles qui « *s'organisent autour de la valorisation et de la dévalorisation* » (1996 : 96). Charolles précise dans le même sens que « *dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnormes et toutes les subtilités* » (1986 : 5).

Mais ces représentations évoluent, comme le précise Pendanx, « *les représentations se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle, soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles* » (1998 : 13). Pour conduire l'apprenant à les modifier, il est important que l'enseignant les

identifie et qu'il tienne compte de leur importance dans l'apprentissage.

Mais, en général, les enseignants ne savent pas quelle démarche choisir pour amener les élèves à écrire. Selon Zétili, ils se contentent de montrer aux élèves « *quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte* » (2006 : 48). Il ajoute que « *la tâche essentielle de l'enseignant consiste, à mon sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice* » (Idem).

Ainsi, les enseignants doivent les orienter tout au long de l'activité. Or, souvent, « *ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire* » (Préfontaine et Fortier, 1994 : 161).

L'intervention de l'enseignant se limite à aider les élèves à reformuler leurs expressions ou à trouver les mots adéquats pour leurs idées, et, dans ce cas, le travail de production de l'écrit revient à l'élève seul. D'où l'intérêt d'inscrire l'activité d'écriture dans une démarche de projet-apprenant qui tient compte de l'ensemble des liens entre l'intérêt, l'attention et la motivation et qui implique l'apprenant en tant qu'acteur.

Les programmes actuels d'enseignement recommandent d'insérer les activités d'écriture dans des situations de communication :

Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et

culturelles de la communication. (Commission Nationale des Programmes, 2005 : 53).

Ainsi, en proposant une tâche d'écriture aux élèves, l'enseignant doit préciser, dans la consigne, le sujet à aborder, le destinataire de l'écrit et l'enjeu de l'écrit à produire. Même si ces éléments sont souvent « *fictifs* » (Halté, 1989 : 45), leur connaissance pourrait aider l'apprenant à planifier son écrit et à l'organiser selon sa destination :

Le professeur doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, il doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture avec un enjeu et un destinataire précis. (Commission nationale des programmes, 2006, 67-68)

Donc, « *La situation dans laquelle prend place une tâche et sans conteste un élément essentiel dans l'apprentissage* » (Halté, 1989 : 7) ; et savoir à qui on s'adresse en écrivant permet « *de réfléchir à chaque fois sur le quoi, le comment et le pourquoi de l'écriture* » (Ibid. : 28). Fijalkow précise que « *les tâches d'écriture ou de lecture qui s'inscrivent dans la vie sociale sont motivantes pour l'élève alors que les situations dont l'intérêt social n'apparaît pas à l'élève seront, pour l'élève, insatisfaisantes* » (2000 : 16).

Or, en classe, généralement, les élèves adressent leurs écrits à leur enseignant, d'où leur « *artificialité communicationnelle* » (Petitjean, 1988 : 30). Par conséquent, la tâche de l'enseignant

devrait se centrer sur la mise en place de situations de communication suffisamment motivantes pour optimiser l'efficacité de la tâche d'écriture. C'est ce que nous allons tenter de montrer à travers la présente expérience.

2 - RÉALISATION DU PROJET D'ÉCRITURE ET ÉVALUATION

Selon le groupe Eva (1991 : 21), tout projet d'écriture s'inscrit dans une démarche de travail composée de trois phases essentielles :

- l'étape de la prise de décision qui consiste à définir les tâches qu'il faut accomplir (choisir le thème de travail, fixer les objectifs à atteindre,...) et la manière dont elles seront organisées ;
- l'étape de la réalisation qui comprend l'ensemble des activités (écriture, révision, évaluation, réécriture,...) pour conduire le projet à son terme ;
- l'étape de la socialisation dont la finalité est de soumettre le produit réalisé aux destinataires afin de connaître leur réaction et leur jugement en rapport avec leurs attentes, leurs besoins et les objectifs fixés.

La démarche de projet d'écriture, impliquant les élèves dans une réalisation collective, constitue un moyen pour l'intégration et la diversification d'activités qui pourront amener les élèves à la maîtrise de l'écrit avec l'avantage de la prise en charge de leurs difficultés. Ces raisons ont fait que nous avons opté pour la démarche de projet à réaliser par les élèves avec l'aide de l'enseignant ; notre objectif principal étant de montrer que la production d'un écrit ne consiste pas uniquement à maîtriser un

savoir-faire mais aussi à le faire en l'insérant dans une pratique sociale pour plus d'efficacité.

Il s'agit de l'élaboration par un groupe d'élèves d'un livre documentaire qu'ils destinent à leur camarades de lycée, et constitué de leurs productions écrites.

Le projet est porté par un groupe de trente (30) élèves âgés entre 15 et 17 ans, en classe de 1^{ère} année secondaire de la filière Lettres d'un lycée de Batna, à l'est de l'Algérie.

Nous avons constaté que l'enseignante avait, au préalable, mis à la disposition des élèves quatre documents de référence portant sur des thèmes qu'elle avait choisis : la faune et la flore du désert, les dinosaures, les relations dans un écosystème et les touaregs ; le but ayant été d'intéresser les élèves à la décision de réaliser eux-mêmes un document sur une thématique de leur choix. En les examinant, les élèves ont identifié, avec son aide, la structure générale des textes et leurs caractéristiques principales.

Nous avons observé la manière dont les apprenants interagissaient au sein du groupe et avec l'enseignante lors des différentes phases du projet, et la manière dont le groupe fonctionnait lors de la réalisation des différentes tâches (planification de l'action, gestion du temps, initiative du groupe, ...).

Le projet s'est déroulé sur une période de huit (8) semaines, à raison de 4 heures par semaine, et en plusieurs étapes, avec des moments de production individuelle, de production en petits groupes, d'auto-évaluation et d'évaluation mutuelle. Le rôle de l'enseignante consistait notamment à organiser les tâches et à veiller à leur déroulement.

Afin de guider les élèves dans l'auto-évaluation de leurs premiers travaux, elle leur avait proposé la grille de relecture ci-dessous qu'elle a élaborée en reprenant les critères relatifs aux caractéristiques générales du document à produire.

Écrire un texte documentaire	oui	non
1-La présentation <ul style="list-style-type: none"> • Il y a un titre général • Le travail présenté est propre, clair et bien écrit • La ponctuation, l'alinéa et les majuscules sont respectés • Tu as suivi un plan 		
2-Les informations <ul style="list-style-type: none"> • Elles sont utiles et essentielles • Les renseignements trouvés dans les documents ont été utilisés • Les informations sont compréhensibles par un lecteur qui ne connaît pas du tout ton thème • Les idées développées sont enchaînées 		
3-Les phrases <ul style="list-style-type: none"> • Elles sont simples et bien construites (sujet, verbe, complément) • Tu as employé le présent de l'indicatif 		

Fig. 1 - Grille de relecture des premiers écrits

Après la réalisation des premiers travaux, l'enseignante leur a demandé de compléter cette grille par rapport à leurs productions, dans le but de vérifier la présence ou l'absence des critères indiqués et qui ont trait à la présentation du texte, aux phrases et aux informations délivrées par le texte.

L'examen de leurs réponses montre que la plupart des critères figurant dans la grille (importance des informations, enchaînement des idées, temps employé) ont été identifiés positivement, à l'exception de celui du suivi d'un plan préalable (« Tu as suivi un plan ») qui l'a été négativement par la majorité des élèves. Nous en avons déduit qu'avant de passer à la réalisation de l'écrit, les élèves ne procédaient à aucune organisation des idées ; d'où un plus grand risque d'incohérence de l'écrit.

Un constat cependant s'est imposé quant à la fiabilité de cette grille : d'une part, les résultats figurant sur la grille qu'ils ont remplie indiquaient qu'ils n'avaient aucun problème à l'écrit, alors que leurs productions montraient le contraire, et d'autre part, beaucoup d'élèves avaient rempli la grille de façon aléatoire, sans tenir compte de leurs productions.

Nous en avons conclu qu'ils ne saisissaient pas réellement le sens de ces critères. Cela est dû, pour certains d'entre eux, à leur formulation qui présuppose des aptitudes que l'élève n'a pas encore. En effet, comment peut-il savoir, par exemple, si « *les phrases sont bien construites* » ou pas ? Si « *le texte est clairement présenté* » ou pas ? etc.

Pour qu'un tel outil soit efficace, il est primordial que l'élève participe à sa construction.

Après l'échec de cette auto-évaluation individuelle, l'enseignante a dû opter pour une autre stratégie : l'évaluation mutuelle. L'avantage de cette « relecture mutuelle » est qu'elle permet, d'une part, une première socialisation de l'écrit parce qu'il est lu et évalué par un lecteur autre que l'enseignant ou son auteur lui-même, et d'autre part, parce que cette démarche

permet une relecture critique par un autre lecteur que le scripteur. Selon C. Cornaire et P. M. Raymond,

Une révision faite par les pairs donne d'abord aux apprenants des réactions d'authentiques lecteurs même s'ils ne sont pas les vrais destinataires. Ensuite, en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants comprennent mieux les besoins d'un lecteur et acquièrent un sens critique qui leur sera fort utile au moment d'écrire. Ils s'aperçoivent aussi que les autres ont également des difficultés. Ce qui est en quelque sorte rassurant. (1999 :119)

Pour optimiser la socialisation de cette lecture, l'enseignante a saisi les productions sur ordinateur, les a anonymées et a accompagné chaque texte d'une série de questions et d'indications portant sur les divers points que les lecteurs devaient vérifier pour évaluer les écrits :

- 1- Quelles remarques pouvez-vous faire sur le texte lu ?
- 2- Y'a-t-il des phrases incompréhensibles dans le texte ? Si oui, soulignez-les.
- 3- Au cas où vous jugeriez nécessaire d'introduire de nouvelles idées pour améliorer le texte, ajoutez-les entre les lignes.
- 4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

Les textes ont été distribués après un tirage au sort pour s'assurer de l'objectivité de l'évaluateur.

Durant l'opération, l'enseignante a laissé les élèves travailler seuls. Ils avaient le temps de relire le texte à loisir, d'utiliser le dictionnaire, les fiches-outils déjà élaborées en classe, de discuter des divers points avec les membres du même sous-groupe et également avec ceux des autres groupes. Il s'agissait

« *d'accorder aux élèves la co-responsabilité des premières décisions de réécriture* » (Reuter, 2005 : 38).

Le dispositif suivi a permis à chaque groupe de lire le texte anonyme et d'en vérifier le contenu, en revenant à chaque fois que c'était nécessaire aux indications précisées dans la consigne écrite, et de proposer éventuellement à l'auteur de l'écrit des ajouts, des corrections, de nouvelles idées,...), afin de l'aider à améliorer son texte.

Ce retour sur les textes écrits est important parce qu'il permet aux élèves de réfléchir sur les difficultés rencontrées par les autres et par conséquent sur les leurs d'autant que les élèves commettent presque tous les mêmes erreurs.

Après cette première évaluation, les différents sous-groupes ont récupéré leurs textes afin de les relire et d'y introduire les modifications qu'ils jugeaient nécessaires (explication des mots et des phrases incompréhensibles,...), conformément à la nouvelle consigne de l'enseignante.

Lors de la rédaction des écrits, les élèves ont travaillé en trinômes, en utilisant les outils mis à leur disposition et en sollicitant l'aide de l'enseignante.

Cette expérience a permis de faire prendre conscience aux élèves de l'importance des critiques des autres dans la construction du projet et les a préparés au travail collaboratif pour l'écriture de leur livre documentaire.

3 - ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1- Analyse des résultats des premiers écrits

En examinant les remarques faites sur les textes par les évaluateurs, en référence aux questions et aux indications qui

accompagnait le texte, nous avons pu dégager plusieurs constats que nous reprenons ci-dessous sous forme de remarques.

3.1.1 - Remarques générales des élèves sur les textes lus

Presque tous les sous-groupes ont trouvé que le texte lu était clair, une minorité de sous-groupes que le texte était bien, une autre qu'il apportait beaucoup d'informations, une autre encore que les textes contenaient des répétitions ; un seul sous-groupe a estimé que les informations étaient insuffisantes.

3.1.2 - Remarques concernant les mots et les phrases incompréhensibles

Les sous-groupes ont mentionné la présence de mots et de phrases incompréhensibles qu'ils ont soulignés dans le texte, à l'exception d'un seul qui n'a pas fait de commentaire à ce sujet.

3.1.3 - Ajout d'idées pour l'amélioration des textes

Environ la moitié des sous-groupes a répondu négativement bien qu'ils aient estimé que les informations données étaient insuffisantes pour certains, et incomplètes pour d'autres. L'autre moitié a ajouté des mots et des phrases, en a reformulé quelques unes et rayé d'autres. Un sous-groupe a étendu ses modifications au-delà de la microstructure. L'amélioration a consisté pour certains à changer l'ordre des mots tout en préservant le sens parce qu'ils jugeaient leur organisation plus adéquate. Deux sous-groupes n'ont amélioré qu'une phrase.

3.1.4 - Identification et correction des fautes d'orthographe

La majorité des sous-groupes ont repéré et corrigé quelques fautes d'orthographe d'usage et de grammaire¹. Deux n'ont repéré que certaines fautes d'usage et un seul s'est contenté d'affirmer la présence de fautes dans le texte sans les relever ni *a fortiori* les corriger.

Les fautes de grammaire relevaient en général des accords sujet/verbe, substantif/adjectif, déterminant/déterminé. Mais de nombreuses fautes de catégories diverses n'ont pas été repérées notamment celles des pluriels en [aux], celles relevant de la contamination phonique avec la langue maternelle, celles relevant des graphèmes muets, etc. En général, les élèves ont corrigé des fautes d'accord en nombre et amélioré le lexique par substitution.

Cependant, nous avons constaté que, malgré leurs insuffisances, les élèves manifestaient un début de changement positif qui s'est manifesté dans l'intérêt qu'ils ont porté à l'écriture et à l'évaluation des écrits.

Nous avons pu vérifier à travers le dispositif de travail choisi que le travail collaboratif pouvait permettre aux membres du groupe de tirer profit des échanges à l'intérieur du groupe et ce, à tous les niveaux.

¹ Nous avons sciemment utilisé le terme de « faute » car nous nous plaçons du point de vue métadiscursif du fonctionnement de la langue. Mais le traitement que nous lui avons réservé dans le projet (prise en charge collective par les élèves, de son repérage jusqu'aux propositions de correction) indique bien que, du point de vue pédagogique, la « faute » correspond à l' « erreur » dans l'esprit de l'approche communicative.

Voici sous forme de tableau deux résultats de l'évaluation mutuelle des premiers écrits :

Premiers écrits avant évaluation	Premiers écrits après évaluation	Observations
« Les abeilles vivent collectivement dans des ruche (colonie) très organiser et rarement trouve abeille vie individuel. Elles forme une mervielleuse société il y a une seul reine dans la ruche, elles vivent parce que comme l'armé elles se dévise en 3 catygoré principal. »	« Les abeilles vivent colectivement dans des" ruches (colonies)" très "organiséés. on trouve rarement des abeilles qui vivent individuelement". Elles " forment" une "merveilleuse" société il y a une seul reine dans la ruche, elles vivent comme l'armé. "Elles" se "dévisent"en 3 "catégories principals" .»	Corrections essentiellement d'ordre morphosyntaxique
« Comme les hommes communique entre ils par un langue, aussi les abeilles elle communique par un langue afin que pouvoir transaction et échange. Comment communique la	« Comme "les hommes communiquent" entre ils par un langue, aussi les abeilles elle "communiquent" par un langue afin "de" pouvoir "échange les informations". Comment	Corrections à la fois d'ordre morphosyntaxique et lexical

<i>reine avec les ouvrières ? et comment communique les ouvrières entre elle ? Pour cela, les abeilles utilise 3 méthode c'est : ... »</i>	<i>communique la reine avec les ouvrières ? et Comment "communiquent" les ouvrières entre "elles" ? Pour cela, les abeilles "utilisent" 3"méthodes" c'est :... »</i>	
--	--	--

Fig. 2 - Illustration de résultats de l'évaluation mutuelle des premiers écrits (signalés entre guillemets anglais)

3.2 – Analyse des résultats des seconds écrits (premiers écrits après évaluation par les pairs et correction par les auteurs)

Les élèves ont récupéré leurs écrits après évaluation mutuelle et ont pris en considération les remarques et les propositions de leurs camarades en prenant du recul par rapport à ce qu'ils avaient écrit. Ils y ont introduit de nouvelles modifications et ont corrigé des fautes auxquelles ils n'avaient pas prêté attention au début de la tâche d'écriture. En outre, conscients que leurs textes étaient adressés à un destinataire externe à la classe, ils ont fourni plus d'efforts pour les améliorer ; d'où l'importance de fixer au préalable une finalité à l'écrit des apprenants.

Concernant les ajouts pour expliquer des mots et des phrases jugées incompréhensibles, quelques sous-groupes ont procédé à des reformulations pour faciliter la compréhension. Quelques autres se sont contentés de souligner des mots et des phrases sans commentaires ; un sous-groupe a ajouté une seule phrase en réexaminant les documents recueillis.

Cependant, dans l'ensemble, les groupes n'ont pas pu se détacher des documents dont ils disposaient pour leur rédaction personnelle. Ils n'ont pas fait d'effort ni de production, ni de reformulation. Pour l'amélioration du texte, les sous-groupes n'ont pas ajouté de nouvelles informations, à l'exception de trois (3) d'entre eux dont un qui a proposé un autre titre au texte, jugé plus adéquat que le précédent.

Nous avons également constaté que ces élèves ont réorganisé des parties du texte en réponse à la remarque des évaluateurs (mauvaise organisation du texte). Cette réaction montre un progrès des élèves dans la réflexion sur l'écrit et une prise de conscience de l'importance des remarques et des critiques faites par leurs camarades évaluateurs et signifie un début de changement des représentations négatives qu'ont les élèves de la tâche d'écriture.

Nous pouvons conclure que même si les modifications apportées aux textes par les élèves dépassent rarement la microstructure, ils se sont pleinement impliqués dans l'activité d'évaluation et de réécriture.

4 – ACTIVITÉS DE SOUTIEN A LA TÂCHE D'ÉCRITURE

Dans cette démarche, le recours à la lecture d'écrits de référence ou même de relectures de ce qui a déjà été écrit est nécessaire.

Dans la cadre du projet réalisé par le groupe-classe observé, le recours à des écrits de référence a été particulièrement pertinent parce que leur lecture a été une source d'enrichissement pour les élèves non seulement parce qu'ils ont inspiré leurs propres productions (par analogie aux modèles), mais aussi parce qu'ils

les ont aidés dans l'élaboration des critères de cadrage de leurs écrits et de leurs évaluations des écrits.

En effet, le recours à la lecture d'écrits de référence semble pertinent pour l'apprentissage de l'écriture. Il ne s'agit pas de proposer aux apprenants un modèle à imiter mais des documents à exploiter. Cette démarche permet aux élèves d'avoir une représentation de l'écrit à produire. L'enseignant peut aussi avoir recours à ces écrits de référence après la rédaction du premier jet s'il constate des dysfonctionnements dans les écrits produits. Les élèves pourraient trouver dans les textes proposés des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent lors de la rédaction. A travers leur lecture, les élèves vont pouvoir tenter de dépasser les difficultés rencontrées dans leur rédaction. Elle permet également à l'enseignant de faire le point sur ce que savent les élèves et sur ce qui leur reste à acquérir. Il peut, en fonction de cette identification, redéfinir la démarche à suivre afin de les aider à progresser.

Enfin, d'après le groupe Eva, l'enseignant peut aussi faire appel à ces écrits de référence après la rédaction d'un écrit afin « *d'affiner l'analyse d'un problème ou pour évaluer une tâche en la comparant à d'autres écrits* » (1991).

Selon le groupe EVA (1996), en effet, la lecture contribue de différentes manières à soutenir la production écrite :

- les lectures préalables peuvent enrichir les connaissances de l'élève en rapport avec le type d'écrit à produire ; mais nous devons admettre que les acquis de nos élèves dans ce domaine ne sont pas conséquents ;

- le retour tout au long de la rédaction aux différentes parties du texte déjà rédigées permet une élaboration plus cohérente de l'écrit envisagé;
- la relecture critique a un impact indéniable sur l'amélioration de l'écrit.

Si la première manière n'est de la responsabilité ni de l'enseignant ni de l'élève (c'est un habitus à construire), il n'en est pas de même des deux dernières : ils peuvent en établir le protocole et veiller à son application.

Donc, cette étape préalable de présentation de textes aux élèves va leur permettre d'entrer de plain-pied dans le projet à réaliser.

Tout au long de la réalisation du projet, les élèves ont également élaboré, avec l'aide de l'enseignante, des fiches-outils. A titre d'exemple, ils ont utilisé la fiche « mots-outils » afin de connaître les champs lexicaux en relation avec leur sujet afin de les exploiter. Ils ont aussi recouru à une fiche-outil sur la prise de notes qui a été élaborée par l'enseignante afin de les aider à prendre notes sur les documents qu'ils avaient collectés.

Les fiches-outils utilisées par les élèves lors de l'élaboration de leur projet n'ont pas toutes joué le même rôle. Certaines avaient pour intérêt de faire une synthèse des connaissances construites ; les autres de préciser les caractéristiques d'une partie du document à réaliser (ex. fiche de la première de couverture, ou celle du sommaire).

Selon le groupe EVA, ces outils de synthèse « *ont pour but de faciliter les transferts vers les tâches ultérieures : clarifier les savoirs construits, généraliser, évaluer...* » (1991 : 50). Autrement dit, ces outils peuvent être utiles à l'élève dans d'autres situations. Ils peuvent donc constituer ce que le groupe

d'Écouen appelle le « dossier de chantier ». Ce dernier devrait accompagner les élèves tout au long de leur scolarité.

Pour ce qui est des outils réservés à la tâche d'écriture proprement dite, à l'instar de ceux de l'évaluation (grille de relecture) ou de ceux des règles d'écriture, leur rôle est surtout d'aider les élèves lors de la première rédaction (premier jet). Ce type d'outils, comme le précédent, est transférable à d'autres situations de production écrite, voire orale. Nous avons remarqué que la construction d'outils en situation d'écriture rassurait l'élève en le dotant d'un ensemble de solutions auxquelles il a collaboré et auxquelles il peut recourir à tout moment.

Au terme de cette expérience, il s'est avéré que la réalisation du projet d'écriture d'un livre documentaire est une activité qui a revalorisé la tâche de l'écrit aux yeux des élèves. Avant même que le travail ne soit finalisé, ils étaient nombreux à demander à l'enseignante un exemplaire du document réalisé pour qu'ils puissent le montrer à leurs familles.

La réalisation d'un produit fini et sa diffusion a permis d'impliquer les élèves dans le travail et de les responsabiliser. Le livre de vingt deux (22) pages qu'ils ont produit est intitulé « *Le royaume des abeilles : un monde fabuleux* ». Ils ont abordé dix (10) thématiques sur ces insectes dont la morphologie de l'abeille, la ruche, sa comparaison avec la guêpe, la fécondation de la reine, le miel et la communication chez les abeilles. Les informations présentées ont été accompagnées d'illustrations dont certaines ont été dessinées par les élèves.

Le projet a donné un sens et un but à l'apprentissage de l'écrit en FLE, dans la mesure où les efforts collectifs du groupe

d'élèves ont abouti à un produit socialisé, ayant un destinataire réel.

Mais, ce qui a posé véritablement problème à l'enseignante tout au long de ce travail, c'est de convaincre les élèves de l'utilité de revenir sur leurs écrits pour leur révision. Les élèves y ont tout de même consenti progressivement, même si la réécriture n'a pas touché tous les niveaux d'analyse requis. Les résultats de cette expérience nous ont convaincue que la pédagogie du projet a un impact positif tangible sur l'enseignement de l'écrit, à travers une démarche qui implique l'élève sans écarter l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement de français 2eAS*, Office National des Publications Scolaires, Alger, 2006.

CORNAIRE C. & MARY RAYMOND P., *La production écrite*. CLE International, Paris, 1999.

FIJALKOW J., *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, ESF, Paris, 2000.

GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette Edition, Paris, 1994.

GROUPE EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette Éducation, Paris, 1996.

GROUPE EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette Éducation, Paris, 1991.

HALTÉ J.-F., « Savoir écrire - Savoir faire », in *Pratiques*, n°61, CREM, 1989, pp.3-28. Disponible sur le site : <http://www.pratiques-cresef.com/p061_ha1.pdf>

- HUBER M., *Conduire un projet-élèves*, Paris, Hachette, 2005.
- MÈGE-COURTEIX M.-C., *Les Aides spécialisées au bénéfice des élèves*, ESF, Paris, 1999.
- PENDANX M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 1998.
- PETITJEAN A., « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique », in *Pratiques*, n° 97, 1988, pp.105-118.
- PRÉFONTAINE C. et FORTIER G., *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment?*, Logiques, Montréal, 1994.
- PUREN C., *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, CRÉDIF-DIDIER, Paris, 1994.
- REUTER Y. (éd), *La pédagogie de projet. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Presses Universitaires du Septentrion, France, 2005.
- REUTER Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris, 1996.
- ZETILI A., « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? », in *Synergies Algérie*, n°5, Gerflint, 2009, pp. 27-38.
- ZETILI A., *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie*. Thèse de Doctorat D'État en didactique, Université Mentouri, Constantine, 2006.