

Intégration des projets didactiques / pédagogiques via une pratique croisée de la lecture / écriture

FLE au secondaire

Integration of didactical / pedagogical projects by crossing reading / writing

FFL in secondary school

Ahmed ZERGOUNE *¹, Pr. Dalila ABADI ²

*¹ Doctorant, Université de Biskra (Algérie), zergoune.ahmed@gmail.com

² Lab. LeFEU [E1572302-PraTu], Université de Ouargla (Algérie),
amiraanar@yahoo.fr

Date de soumission : 23.02.2021 – Date d'acceptation : 30.03.2021 – Date de publication : 19.05.2021

Résumé — La notion de projet est au cœur de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le système éducatif algérien. On en distingue deux types qui sont travaillés séparément. Cette étude vise à les réunir de façon continue à travers la mise en place d'une pratique qui se base sur le croisement de la lecture et de l'écriture. L'intégration des projets en question via la connexion des deux activités devrait permettre à l'apprenant de contextualiser son apprentissage et à trouver du sens à ses projets d'écriture.

Mots-clés : *projet, didactique, pédagogique, pratique croisée, lecture / écriture.*

Abstract — The notion of projects at the heart of teaching/learning FFL in the Algerian Education System. We distinguish two types that are conducted separately. This study aims to merge them together through assigning a crossed method of reading/writing. The unification of the two projects via the connection of the two activities should allow the learner to contextualize his/her learning, and also, making sense of his writing endeavour.

Keywords: *Project, Didactical, Pedagogical, Crossed Practice, Reading / Writing.*

Introduction

Enseigner / apprendre à travers la notion de *projet* en classe de FLE au Secondaire, dans ces deux volets didactique et pédagogique, se veut complémentaire à la planification des activités de compréhensions / expressions dans *le projet didactique* – il s'agit ici de consacrer *le projet pédagogique* à l'étape de la résolution d'une *situation-problème* et réaliser ce qu'on appelle *l'intégration*.

La méthode suivie jusqu'à présent sépare les deux projets ; et, au lieu d'avoir un lien explicite et continu qui connecte les deux afin de permettre à l'apprenant de mieux cerner et son apprentissage et son intégration, cette séparation semble lui faire perdre le fil conducteur. D'abord, du fait de la quantité d'activités de compréhension / expression ; puis en l'absence d'un enjeu réel pour son projet d'écriture final.

- Sur ce, comment intégrer ces deux projets de façon à permettre à l'apprenant de mieux apprendre ?

En tant qu'enseignant, nous partons d'un constat qui montre de grandes difficultés chez les apprenants tant à se mettre en écriture qu'à réaliser leur projet pédagogique. Face à l'absence d'une méthode appropriée qui clarifie les mesures à prendre, l'enseignant est livré à lui-même pour échafauder le plan qui convient à son application. Cette difficulté d'écriture que rencontre les apprenants est manifeste dans les écrits copiés directement du Net – si bien que la plupart décident *de ne rien écrire du tout*.

Parce qu'il s'agit d'écrire, il semble évident qu'il y a préalablement *un problème de lecture*. C'est pourquoi il importe de

« contextualiser les activités d'écritures en les concevant de telle sorte qu'elles soient liées aux textes qui font l'objet d'activités de lecture » (J. Fijalkow, 2003).

Séparer le processus de la lecture de celui de l'écriture, dans le projet didactique, constitue déjà un handicap pour bon nombre d'apprenants ; cette rupture les empêche de tirer profit de *« la réciprocité des effets de l'une sur l'autre » (F. Le Goff, 2010)*. En tant que telle, notre action s'inscrit dans une dimension nouvelle et embrasse un angle peu exploité ; à savoir l'intégration du projet didactique dans le pédagogique afin de faire profiter l'apprenant de chaque lecture qui lui permettra d'entamer son écriture ; mais aussi afin de l'inciter à construire pas à pas son écriture grâce à un accompagnement ciblé.

Pour nous y mettre, nous avons porté notre choix sur le deuxième projet didactique du programme de 1^{re} AS Lettres : *argumenter pour défendre un point de vue*, qui mène à la réalisation du projet pédagogique : *rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente*.

Dans notre démarche, nous nous inspirons de nombreux travaux pilotes parmi lesquels nous citons volontiers celui de Christine Oriol-Boyer et ses *ateliers de lecture/écriture sur les langues maternelles* ; également Sandrine Sorlin pour *les langues secondes*.

Nous visons ainsi à mettre en place *« des situations didactiques de lecture analyse d'écrits susceptibles d'induire des transferts, de la lecture, aux compétences de production »* (Delforce in Romian, 1996, p. 235), en allant progressivement vers une contextualisation des activités et des projets au moyen d'une

« pratique [qui] passe par une production écrite devant s'appuyer sur les mêmes construits culturels, idéologiques, structurels que le document soumis précédemment à la lecture » (S. Sorlin, 2009).

1. Le didactique au service du pédagogique

La pratique actuelle veut que la progression se fasse de manière séparée. C'est pourquoi nous avons jugé bon d'intégrer ces deux projets en cherchant des liens explicites qui vont permettre à l'apprenant de se situer par rapport à ce qu'il va

apprendre et ce qu'il va réaliser comme tâche. L'intégration se fait donc à travers le croisement des activités de lecture et d'écriture. Cela consiste à progresser dans le projet didactique en parallèle de la réalisation du projet pédagogique.

Pour ce faire, notre choix s'est posé sur le deuxième projet du programme dont le didactique porte sur *le texte argumentatif* comme objet d'étude, tandis que le pédagogique consiste à *rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente*. Ainsi notre démarche consiste à intégrer les deux projets pour en faire un seul dans lequel on réalise les activités didactiques et pédagogiques. Cette planification tient compte des exigences de l'un et de l'autre dont l'ensemble prend en charge tous les composants et permet dès lors à l'apprenant de s'en servir en contextualisant ses activités.

Les activités de lecture/écriture sont la base de cette intégration ; notre démarche insiste sur les deux en les travaillant de façon croisée ; c'est-à-dire non linéaire où la lecture est souvent mise en avant et travaillée toujours en premier. Par *croiser* ces deux activités nous entendons alterner la priorité et l'activité selon les besoins de l'apprenant – mais aussi passer de l'une à l'autre durant une seule séance.

1.1. Vers une dimension stratégique de l'enseignement/apprentissage du FLE

L'évolution que connaît notre ère oblige à suivre la cadence des choses ; de nouvelles pistes apparaissent qui conduisent à une réflexion beaucoup plus globalisante des méthodes et des approches – l'éclectisme fait que tous les moyens sont bons à conditions de permettre d'atteindre ses objectifs.

Dans cette étude, nous voulons toucher à plus de compétences transversales telles que la communication, la collaboration, la créativité et la pensée critique. Nous pensons que se limiter au savoir linguistique ne peut à lui seul suffire. Ainsi nous pensons qu'il convient désormais de

« [...] se recentrer sur l'élève, [et] de se pencher sur l'enseignement / apprentissage de compétences transversales » (S. Sorlin, 2009).

Nous comptons :

- proposer des situations d'enseignement/apprentissages riches en situations de communication entre enseignant et apprenants d'une part ; et entre apprenants d'autre part ;
- favoriser un échange permanent ;
- réduire les tâches mais les multiplier ;
- faire des aller-retour entre la lecture et l'écriture ;
- communiquer avec le texte ou à travers lui ;
- communiquer des informations sur le texte ;
- présenter un moment idéal de développement des compétences transversales (à l'image de la collaboration qui s'impose entre apprenants en situation de résolution de problèmes en mettant en avant leur pensée critique, de pair à pair).

Nous voulons ainsi sortir de l'héritage qui fait que

« les pratiques même en formation des formateurs entretiennent encore cette supposée supériorité de la grammaire, de la conjugaison et du vocabulaire pour devenir un apprenant compétent dans une langue étrangère » (A.-S. Petit, M.-C. Philippe, et M. Romainville, 1996, p. 21).

Nous faisons le choix de voir autrement la double démarche d'enseigner le projet didactique et de réaliser le projet pédagogique : aller vers une combinaison structurée des deux s'inscrit dans une logique stratégique visant à offrir à l'apprenant l'occasion de développer ses compétences personnelles surtout celles liées à la collaboration, à la créativité et à la pensée critique. Cela peut cadrer avec les objectifs (Ph. Perrenoud, 2002) suivants :

- Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis afin de construire des compétences.
- Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
- Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes dans une perspective de sensibilisation ou de « *motivation* ».
- Se placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages à mener hors du projet.
- Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
- Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.
- Développer la coopération et l'intelligence collective.
- Aider chaque élève à prendre confiance en soi en renforçant l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, d'une prise de pouvoir comme acteur.
- Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.
- Former à la conception et à la conduite de projets.

Tisser un lien entre le projet didactique et le projet pédagogique peut s'avérer fructueux dans la mesure où cela permet de mettre les apprentissages acquis au service de la pratique au sein d'une situation-problème qui fonde le projet pédagogique. De là, une sorte de collaboration peut naître entre les deux, à travers l'interaction des notions et des activités mais aussi entre les états d'âme que peut provoquer ce passage entre les situations dans un processus continu d'apprentissage / résolution de situation-problème.

Aussi faut-il insister sur l'apport cognitif d'une telle mise en scène en vue de développer la pensée critique de l'apprenant. Diversifier les activités entre lecture et écriture en créant une passerelle entre différents types de projets, tout en effectuant des tâches à titre individuel, en binôme ou en petit groupe mettra davantage le sujet-apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Solliciter à chaque

tâche/activité sa contribution éveillera en lui un goût permanent et une motivation particulière d'apporter sa pierre à l'édifice. Se sentir important, ou se sentir maître de son apprentissage et palper l'indispensabilité de sa participation aiguise sa compétence d'exprimer pleinement son point de vue. Insister sur ces compétences extra linguistiques émane d'une conviction peu partagée dans la pratique actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Une primauté est souvent accordée au volet linguistique ; pensant à tort ou à raison, qu'il peut à lui seul suffire à améliorer l'acquisition d'une langue. C'est ainsi que :

« ... de nombreux enseignants se sont entêtés et enfermés dans des modèles méthodologiques peu crédibles pour leurs élèves, car trop contraires aux principes de base de la communication réelle sociale, et finalement rejetés par les apprenants en question » (A. Brouté, 2009, p. 215).

Autrement dit, chercher à développer ces trois compétences transversales, à savoir *la communication, la collaboration et la pensée critique* – sans pour autant délaisser celles dites linguistiques – fera émerger une quatrième compétence, aussi importante et complémentaire à ce trio, qui est la créativité. À ce dilemme, nous pensons juste qu'il faut accorder un minimum d'attention en faisant de sorte que la créativité comme compétence soit effectivement placée comme objectif à atteindre sous la forme d'une compétence à développer chez l'apprenant. Sur ce, les stratégies susmentionnées, censées développer les compétences linguistiques, communicatives, collaboratives et pensée critique, concourent à permettre à l'apprenant de se libérer et libérer son potentiel créatif.

2. Déroulement de la séquence didactique

Le déroulement de cette séquence se fait en trois étapes principales. Chacune comprend parfois jusqu'à trois ou quatre séances. Une option qui varie selon la complexité de la tâche et l'interaction des apprenants. Notre planification qui est détaillée dans le **tableau 1**, se fait en trois grandes étapes dans lesquelles on trouve des activités de lecture avec consignes, des activités d'écriture avec consignes tout en spécifiant les enjeux à viser pour chaque enseignement/apprentissage.

2.1. Première étape : lire / écrire

Dans cette première étape, nous proposons **trois activités**. La **première** vise à détacher les élèves de leur torpeur et leur insuffler une vivacité à travers *l'Ice breaking*. Il s'agit d'un jeu qui dure cinq minutes. La **deuxième** activité est une projection de vidéo ayant pour thème la lecture. Nous demandons aux apprenants de faire des remarques puis de formuler des points de vue. Après avoir écouté la majorité des propositions, il est temps de les mettre en binôme, question de réfléchir à deux, se corriger et proposer un point de vue partagé – dans une classe de 24 élèves on a eu au minimum 10 propositions. On en a choisi quatre et nous les avons transcrites au

tableau pour les corriger ensemble. Et offrir aux autres l'occasion de se corriger. On a eu des propositions comme suit : « *La lecture est belle* ».

Après avoir formulé des thèses à propos du thème traité, on forme des groupes de quatre élèves dans le but de produire un argument en faveur de la thèse exprimée. La complexité de la tâche exige qu'on les mette ensemble afin de leur apprendre à réfléchir en petit groupe et à partager selon leurs acquis des informations. Chaque argument doit être justifié par un exemple. C'est une tâche de sept minutes ; le premier groupe qui termine désigne un élève pour monter au tableau et écrire l'argument. Des cinq groupes, on a eu cinq arguments.

Nous avons invité les apprenants à porter une réflexion sur les arguments afin d'éliminer ceux qui se ressemblent. À la fin nous avons eu droit à quatre arguments. Le cinquième argument a été jugé par la majorité de la classe comme étant un simple exemple. Cet exercice a été bénéfique même aux élèves *moins bons*. On leur a donné l'occasion d'observer de plus près comment formuler un argument illustré d'abord en petit groupe où normalement la réflexion est collective ; ensuite, quant à la rédaction le bon élève essaye d'apporter son savoir-faire et joue le rôle de guide. Déjà on élimine les différences dans un groupe restreint où chacun se sent important aux yeux des autres.

La troisième activité, à raison de 30 minutes, porte sur la lecture de deux textes sur le même thème. La logique qui doit être opérationnelle dans cette activité est la comparaison : on cherche à amener l'élève à comparer le premier texte aux énoncés produit par les apprenants ; puis au deuxième texte. Cette activité doit lui permettre de se situer par rapport à d'autres modèles types.

Enfin, l'enseignant distribue une fiche élaborée en vue d'y porter les parties de chaque texte : *la thèse, les arguments* et *le champ lexical* employé pour le thème. L'objectif est d'avoir une étude comparative entre les deux textes et entre les énoncés produit par les élèves – se situer par rapport aux textes modèles leur permet de savoir où ils ont un manque.

La dernière activité est un devoir à la maison. Chaque élève devra rassembler ce que toute la classe a produit comme thèse et argument et essayer d'en faire un texte comme ceux déjà lus. Parce qu'en classe on a produit des parties distinctes, l'élève seul doit essayer de les rassembler. L'importance de cette activité est d'amener l'élève à s'investir dans un travail significatif de production. On a essayé de le doter de tous les paramètres pour produire – on essaye de voir sa réaction dans un travail de réécriture.

2.2. Deuxième étape : relire / réécrire

Cette deuxième séance sera consacrée à **deux activités**. La première consiste à demander aux apprenants de lire leurs productions faites à la maison, un par un ; pour en tirer quelques phrases en vue de les recopier au tableau et les corriger collectivement. Après avoir écouté six à sept élèves, nous avons pris de chaque production un élément en demandant à l'élève de l'écrire au tableau. La correction se fait sur la base d'une réflexion collective où chacun a un mot à dire. L'enseignant essaye de

guider les élèves à comprendre l'idée puis les mots choisis et enfin les liaisons entre ces mots.

La deuxième activité consiste à présenter aux élèves un autre texte, toujours *dans le sillage de l'argumentation*, mais revêtant une autre forme de discours. Il s'agit de *la lettre ouverte*. Comme forme, c'est une lettre, mais le contenu vire vers l'argumentation dont la visée est de convaincre une autorité compétente en vue de trouver une solution à un problème donné qui concerne un groupe de personnes.

En binôme, puis en petit groupe de quatre, les apprenants vont entamer l'étude de deux textes – deux lettres ouvertes traitant deux thèmes différents, et avec une organisation différente. Dans la première il s'agit d'un groupe de personnes s'adressant au président de l'APC pour résoudre un problème qui concerne le quartier. La deuxième est une lettre adressée à Monsieur le Président de la République de la part d'une femme divorcée sans logement et ayant à sa charge deux enfants. Elle lui demande l'octroi d'un logement où s'abriter décemment.

Une fois le contexte des deux lettres délimité, chaque groupe doit identifier la nature du problème et dégager la stratégie employée pour l'exposer. Il s'agit d'un procédé argumentatif. L'apprenant doit le saisir comme mode fédérateur de la lettre ouverte. Il en dégage ensuite un argument. Ce faisant, une partie reste incomprise pour l'apprenant : *la formule de politesse*.

2.3. Troisième étape : l'intégration

Durant cette activité et après avoir mené l'apprenant dans un processus de lecture/écriture et d'écriture/lecture, selon une ambivalence constructive ; on lui présente une situation problème qu'il se doit de résoudre. La résolution doit se faire sous forme de travail écrit où il tente d'investir ses acquis.

Cela consiste à lui demander de s'adresser à une autorité compétente de son choix pour lui demander une bibliothèque. Pour ce faire, il doit défendre sa demande par des arguments. Son argumentation suit un enchaînement logique qui commence par la bibliothèque jusqu'au développement de la personnalité.

Au final, les productions doivent faire l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant afin de situer le genre d'erreurs. Et ce, afin de proposer une séance de remédiation. Remédier aux lacunes se fait à partir des productions des élèves – par exemple, nous avons remarqué que ceux-ci ont encore un problème syntaxique.

3. Evaluation finale des projets intégrés

Notre évaluation a pris en considération l'aspect final du projet ; c'est-à-dire la lettre ouverte que chacun devrait écrire à la fin – dans laquelle nous insistons d'abord sur *l'option graphie et présentation* (tab. 02), puis *l'organisation* (tab. 03), ensuite *la pertinence des idées* (tab. 04), et enfin *l'utilisation de la langue* (tab. 05).

Chacune des catégories à évaluer est scindée en éléments, on évalue d'abord le nombre d'éléments réussis ; puis on attribue une moyenne à chaque apprenant. Au final, nous avons pu constater dans la première catégorie que le taux de réussite vacille entre 65% d'éléments réussis et 47%. Pour la deuxième catégorie, le taux de

réussite va de 14% pour atteindre 100%. Tandis que la troisième catégorie, seulement 3 des 23 copies, soit l'équivalent de 13% ont réussi le deuxième élément. Pour le reste, la majorité valide leur réussite. Pour la dernière catégorie, l'utilisation des exemples est l'élément le moins réussi avec 26% de réussite.

3.1. Impact de la pratique croisée

Cette planification est basée sur l'articulation de la lecture et de l'écriture. Loin d'être une mise en scène, elle repose sur un processus de gradation des activités : *en allant d'une phrase simple à un texte cohérent*. Nous tentons d'offrir à l'apprenant la genèse du *simple mot* pour former une phrase ; et de *la phrase* pour avoir un paragraphe, et du *paragraphe* pour en faire un *texte*. Même si

« la simple mise en relation de deux activités ne fonde pas de façon automatique la valeur didactique. Il convient de prendre en considération tout d'abord les savoirs et savoir-faire mobilisés par cette interaction et d'évaluer la trajectoire qui permet de définir la progression de l'apprentissage considéré » (G. Bourque, 1992, p.29).

Le traitement de l'information passe par tous les états possibles de réflexion (individuel, en binôme, en petit groupe ou collectif) ; à l'apprenant de choisir celui qui le met à l'aise. L'action est son engagement à écrire en toute autonomie. C'est une option de pouvoir le faire seul, puis de le partager avec son camarade, ensuite avec un groupe et enfin avec toute la classe. Ceci est dans le but d' :

«... enseigner des principes de stratégies, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action » (E. Morin, 2000, p. 14).

Réécrire est un moment clé d'apprentissage aux yeux de l'apprenant. Pour l'enseignant, c'est un moment d'évaluation du cheminement à suivre ; prétexte à vérifier la trajectoire de son action et son efficience. Sur ce, il a été utile de lui consacrer un second moment d'écriture – après avoir effectué le compte rendu de l'expression écrite. C'est l'occasion pour l'apprenant de reprendre sa copie, de se relire et de réécrire afin d'améliorer sa production.

Il est à signaler que seulement 15 participants sur 23 ; soit 65,21% du nombre total, ont eu l'occasion de reprendre leurs productions et de réécrire. Les 8 participants, à cause de leur absence, se sont privés de le faire. 3 des 8 signalés ont raté au moins deux séances. De fait, nous n'avons pas écarté ceux-là parce qu'ils ont présenté une copie ; mais aussi parce que nous avons jugé utile de les garder afin de pouvoir comparer leurs performances à celles des autres.

La démarche s'est avérée judicieuse dans la mesure où nous avons noté au final que les productions jugées faibles par catégories au nombre de 4 dans la première catégorie de graphie et présentation appartiennent à ceux qui étaient absents. Dans la deuxième catégorie, relative à la présentation de la lettre, 7 ont été classés comme

faibles à très faibles. Il ressort que ceux-là font partie des absents. Idem pour la troisième catégorie qui porte sur la pertinence des idées où 7 ont eu le faible taux de réussite – ils faisaient partie des 8 absents. Quant à la dernière catégorie de l'utilisation de la langue, nous retrouvons 5 productions signalées comme étant faibles – sans grande surprise, il s'agit toujours de ceux qui ont raté au moins une séance.

« Réécrire, c'est en effet être capable de détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les éliminer ou les exploiter » (C. Oriol-Boyer, 2015, p. 38).

Il faut donc que le processus d'écriture intègre celui de la réécriture comme étape cruciale de l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture. Cela facilite la lourde tâche de l'enseignant qui consiste à faire participer l'apprenant durant son apprentissage ; à lui offrir un espace et un moment d'auto-évaluation et autocorrection.

Cette étape de lecture/réécriture a été un moment fort et l'occasion idéale pour 9 participants sur 14 ; soit l'équivalent de 64,28%, d'apporter des améliorations significatives à leurs productions au niveau de l'organisation de la lettre. En effet, chacun a pu y ajuster son plan, ajouter une introduction, illustrer un argument ou proposer une solution à la fin. Cela leur a permis donc d'améliorer leur taux de réussite en toute autonomie.

Ça représente un taux non négligeable de réussite qui vaut mieux en termes d'évaluation des apprentissages. L'enseignant peut donc facilement suivre et contrôler et ses pratiques enseignantes et l'avancement des apprentissages de ses apprenants.

3.2. Pratique croisée dans l'application de l'approche par compétence

En favorisant cette option dans notre démarche avec des stratégies mettant en avant le besoin de l'élève, cette pratique a eu le mérite d'encourager une implication directe de l'apprenant dans son apprentissage en lui créant des situations – faites des deux activités en question – l'amenant à être un acteur dynamique dans son métier d'apprenant en rompant avec :

« ...la relation TRADITIONNELLE, [où] il n'y a pas de véritable communication, puisque le transfert d'informations s'opère à sens unique, du maître vers l'élève » (R. Galisson, 1982, p. 20).

En expérimentant ainsi d'autres formes de transferts et d'interactions entre apprenant/apprenant surtout et apprenant/maître, la démarche a permis à l'enseignant de suivre l'apprenant dans son apprentissage et d'évaluer ses lacunes pour pouvoir ensuite y remédier. L'enseignant n'est intervenu que pour guider ou orienter, laissant l'apprenant mener seul sa tâche et assumer pleinement son nouveau rôle selon l'approche par compétences comme « aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc. » (J.-P. Cuq, 2003, p. 83).

La pratique croisée des deux activités de lecture/écriture nous offre la possibilité de repenser notre méthode. En tant que stratégie contextuelle, et hormis une nette

amélioration au niveau des écrits, cela peut constituer un avantage à ne pas négliger quant à l'évaluation des apprentissages. Une évaluation qui commence par l'auto-évaluation, en passant par l'évaluation de pair à pair, évaluation semi-collective, qui s'achève par une évaluation collective. Elle révèle non seulement l'avancement général du groupe-classe mais aussi au cas par cas.

Cette pratique croisée a permis dans un premier temps de faire valoir l'évaluation diagnostique à travers la mise en œuvre de la lecture au service de l'écriture et vice versa ; car écrire d'abord, c'est diagnostiquer les connaissances des apprenants et leur savoir-faire dans une situation problème initiale. Cela a permis aussi de remédier sur place aux lacunes détectées.

Ensuite, cette activité d'écriture réalisée individuellement, en binôme et en groupe, représente une occasion appréciable pour chaque apprenant d'évaluer ses connaissances par rapport à son camarade, par rapport à son groupe et par rapport à toute la classe. En faisant de la lecture juste après, cela lui permet d'évaluer ses connaissances et son savoir-faire par rapport au texte lu : c'est de l'auto-évaluation. L'auto-évaluation est un paramètre souvent négligé dans nos pratiques actuelles – faute de moyens et de stratégies.

Ce processus se poursuit en demandant aux apprenants de mettre ce qu'ils ont pu écrire sous forme d'un texte à l'image du texte lu comme modèle à imiter. Ils devaient réaliser cette tâche sous forme de devoir à la maison – une fois en classe nous avons essayé d'évaluer leurs productions un par un et de prendre de chaque copie ce qui nous sert comme exemple d'abord à corriger collectivement pour en faire un texte harmonieux à partir des productions des apprenants.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif de proposer une démarche d'enseignement / apprentissage du FLE en classe de *1^{re} année secondaire tronc commun lettres* basée sur une pratique croisée de la lecture/écriture – dans laquelle nous avons réalisée deux expériences sur le projet didactique et le projet pédagogique.

En pratique, notre expérience a débuté par le projet didactique où il a été question de mettre en place une stratégie qui fait de la lecture / écriture deux activités complémentaires et indissociables afin de permettre à l'apprenant *de lire pour écrire* et *d'écrire pour lire*. Le projet touché par cette expérience est celui du texte argumentatif. Pour ce faire, nous avons emprunté une technique inventée par Claudette Oriol-Boyer qui s'appelle *la séquence didactique* – elle consiste à planifier toute une séquence d'enseignement/apprentissage de façon à ce que l'apprenant arrive à rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente en observant une position argumentative afin de sensibiliser cette autorité sur un problème et lui proposer une solution.

Cette expérience a été faite en trois étapes traduites en plusieurs séances. De nombreux résultats ont été obtenus mais aussi de nombreuses difficultés rencontrées. En d'autres termes, l'évaluation certificative a montré une nette amélioration des performances par rapport à ce que nous avons l'habitude de constater – ce qu'il

faut surtout mentionner, ce sont toutes les copies qui montrent que l'apprenant a compris ce qui est demandé et comment le faire. Pour une évaluation globale, nous pouvons dire que c'est une expérience à saluer vu les performances des écrits réalisées où pratiquement aucun élève n'avait un *niveau faible*. De plus, la mise en relation de ces deux activités a permis d'obtenir deux types d'interactions : *les interactions simples* qui se font progressivement entre des éléments simples d'une même chaîne d'activités (écriture) pour joindre les éléments d'une autre chaîne d'activité (lecture) et *les interactions combinées* qui ont un impact beaucoup plus complexe à travers l'enchaînement des activités d'écriture/lecture/lecture/écriture/réécriture et tout le rapport qui fusionne l'aspect linguistique, métalinguistique, communicationnel, collaboratif et critique.

En outre, dans cette pratique croisée telle que nous l'avons appliquée, l'élève a été au centre parce que tout ce qui a été réalisé c'est par lui-même et pour lui-même en vue de lui permettre de construire seul ses compétences. Elle a été aussi décisive dans l'évaluation formative surtout où nous avons mis en place des activités de même nature (lecture/écriture) pour évaluer ce qui a été fait auparavant de la même manière. Cela a permis de diversifier les supports, de maintenir les mêmes activités afin de consolider les apprentissages, d'évaluer et de remédier tout en apprenant à chaque fois quelque chose de nouveau.

Il nous a fallu aussi reconnaître certaines limites au risque d'être prétentieux, notre expérience n'a pas été faite seulement de réussite. Des moments de carence et des difficultés nous ont marqués ; entre autres, la longueur du programme, l'imprécision de certaines notions, le manuel scolaire, l'effort que demande une planification selon une stratégie articulatoire, mais aussi la capacité de l'enseignant à programmer, à gérer, à évaluer, à remédier à tant de tâches.

Références bibliographiques

1. BOURQUE, G. (1992), *L'articulation lecture/écriture*. Dans C. PRÉFONTAINE, M. LEBRUN (dir.), *La lecture et l'écriture*, Montréal : Les Éditions logiques.
2. BROUTÉ Alain (2009), « La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre », *Synergies Espagne* n° 2 .
3. CUQ Jean-Pierre (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE internationale.
4. FIJALKOW Jacques (2003), Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>, (consulté le 23/02/2020)
5. GALISSON Robert (1982), D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Paris, Hatier-CREDIF.
6. LE GOFF François (2010) Le Goff, F., « Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques? », *Rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, 11, disponible sur : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf.

Intégration des projets didactiques / pédagogiques via une pratique croisée de la lecture / écriture

7. MORIN Edgar (2000), Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : Seuil.
8. ORIOL-BOYER Claudette (mars 1998), « Interactions de l'écriture et de la lecture », *Acte de lecture* n°21, disponible sur : https://www.lecture.org/ressources/ecriture/precedents_articles/AL21P56.pdf
9. PERRENOUD Ph. (2002), « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », *Éducateur*, n°14, pp.6-11., disponible sur : https://www.researchgate.net/profile/Philippe_Perrenoud/publication/242151788_Apprendre_a_l%27ecole_a_travers_des_projets_pourquoi_comment/link/s/5959f297a6fdcc2beca95f5b/Apprendre-a-lecole-a-travers-des-projets-pourquoi-comment.pdf
10. PETIT, A -S., PHILIPPE M.-C. & ROMAINVILLE M. (mars 1996), « Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre », *Informations Pédagogiques* n°24.
11. ROMIAN H. (1996), « Lecture(s), écriture(s) en interaction », *Repères*, 14.
12. 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 - http://cle.ens-lsh.fr/11883178/0/fiche_pagelibre/

Annexes

Tableau 7 : Les différentes étapes des consignes d'écriture-lecture et leurs enjeux.

Étape	01
Consignes d'écriture	Formuler des points de vue à propos du thème choisi. Formuler des arguments par rapport au sujet abordé. Formuler des exemples à chaque argument.
Consignes de lecture	Anticiper le sens du texte. Comparer les deux textes. Dégager les plans des textes.
Enjeux de savoirs conceptuels	Reconnaître le sujet d'argumentation. Reconnaître la position de l'auteur
Enjeux de savoir-faire et savoir-être	Savoir se positionner en tant que lecteur. Retrouver les différents niveaux des textes. Élaborer des significations. Comparer les deux textes
Textes lus	Aimez-vous lire ? Les bienfaits de la lecture
Activités complémentaires	Rassembler toutes les informations pour en faire un seul texte. Un travail à faire à la maison.
Étape	02
Consignes d'écriture	Réécrire à partir des propositions choisies Rédiger collectivement un seul texte.
Consignes de lecture	Lire à haute voix sa production. Deux lettres ouvertes.
Enjeux de savoirs conceptuels	Reconnaître la forme de la lettre ouverte. Distinguer les parties constitutives : la nature du destinataire/dédestinataire
Enjeux de savoir-faire et savoir-être	Comparer sa production à celle de son camarade. Porter un regard critique, reconnaître ses lacunes et se corriger. Évaluer et s'auto-évaluer.
Textes lus	Les productions des élèves.
Activités complémentaires	Une activité sur la concordance du temps. Une activité sur le partitif.
Étape	03
Consignes d'écriture	Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente.
Consignes de lecture	Se relire et s'auto-évaluer. Se relire pour se corriger et mettre en œuvre une stratégie de correction.

Enjeux de savoirs conceptuels	Planifier sa production du plan au contenu. Organiser sa production. Utiliser la langue de façon appropriée. Réviser son écrit.
Enjeux de savoir-faire et savoir-être	Respecter la consigne. Choisir le niveau de la langue approprié.
Textes lus	La lecture d'une production représentative des erreurs commises par la majorité des participants.
Activités complémentaires	Reprendre sa copie pour un travail de réécriture. Améliorer sa production.

Tableau 8 : Les critères de graphie et de présentation.

Graphie et présentation	Oui	Non
Date et lieu de rédaction		
Auteur et destinataire de la lettre		
Objet de la lettre		
Formule d'appellation		
Formule de politesse		
Signature		
Corps de la lettre		

Tableau 9 : L'organisation de la lettre.

Organisation de la lettre	Oui	Non
L'élève a rédigé une introduction pour présenter sa prise de position		
Il a proposé une solution en guise de conclusion		
Il a produit un plan par accumulation		
Il a rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument		
Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort		

Tableau 10 : La pertinence des idées.

Pertinence des idées	Oui	Non
L'élève a utilisé le présent		
Il a pris en compte le statut du destinataire		
Ses arguments sont pertinents par rapport à sa prise de position.		
Ses exemples sont pertinents.		

Tableau 11 : L'utilisation de la langue

Utilisation de la langue	Oui	Non
L'élève a utilisé le vocabulaire de la prise de position (verbes d'opinion et de jugement)		
Il a, à partir du présent de l'énonciation, utilisé correctement les temps.		
Il a utilisé correctement les modes.		
Il a respecté les règles de ponctuation.		
Il a pris soin d'éviter les fautes d'orthographe.		

Pour citer cet article

Ahmed ZERGOUNE, Pr. Dalila ABADI, « Intégration des projets didactique / pédagogiques via une pratique croisée de la lecture / écriture : FLE au secondaire », *Paradigmes*, vol. IV, n° 02, 2021, p. 217-229.