



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**CURSO 2019-2020**

**Proposition d'un dispositif pédagogique pour l'amélioration de  
la production écrite en FLE : idées et outils pour sa conception  
et mise en œuvre**

*Proposal for an educational device to improve writing in FLE: ideas and  
tools for its conception and implementation*

**ESPECIALIDAD:** Francés segunda lengua extranjera

**APELLIDOS Y NOMBRE:** Navarro Reig, Tamara

**DNI:** 20096582X

**CONVOCATORIA:** Junio 2020

**TUTORA DE LA UNIVERSIDAD:** Laurence Rouanne  
Departamento de Estudios Románicos, Franceses, Italianos y Traducción  
Facultad de Filología, edificio D, D-2.353

## **Remerciements**

Je souhaiterais en premier lieu remercier Mme Rouanne pour m'avoir guidée tout au long de mon stage et de l'élaboration de ce travail de fin master ;

mon centre de stage, ma tutrice et chacun des étudiants avec qui j'ai eu le plaisir de travailler ;

mes camarades de classe pour leur soutien inconditionnel ;

Juanjo et Madrid pour une année pleine de sourires ;

et enfin ma famille et mes amis, bien sûr, pour m'aider à toujours réaliser mes rêves.

Cela a été un long voyage, mais cela en a valu la peine. À tous et toutes, merci.

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| 1. Résumé .....                                | 1  |
| 2. Énoncé du problème et justification .....   | 2  |
| 3. Fondements théoriques .....                 | 6  |
| 3.1 État de la question .....                  | 6  |
| 3.1.1 Rôle de l'écriture.....                  | 6  |
| 3.1.2 Rôle de l'enseignant .....               | 7  |
| 3.1.3 Rôle des apprenants.....                 | 9  |
| 3.2 Proposition du dispositif pédagogique..... | 11 |
| 3.2.1 Approche .....                           | 11 |
| 3.2.2 Phases et outils d'intervention .....    | 13 |
| 4. Objectifs .....                             | 25 |
| 5. Méthodologie .....                          | 26 |
| 5.1 Choix du projet .....                      | 26 |
| 5.2 Conception et mise en œuvre .....          | 30 |
| 5.3 (Auto)évaluation .....                     | 34 |
| 5.4 Rôle du numérique .....                    | 35 |
| 6. Résultats partiels .....                    | 36 |
| 7. Débat.....                                  | 39 |
| 7.1 Lien avec la profession .....              | 39 |
| 7.2 Limites .....                              | 40 |
| 7.3 Poursuite éventuelle .....                 | 41 |
| 8. Conclusions .....                           | 42 |
| 9. Références bibliographiques.....            | 43 |

## **Liste des illustrations**

|  |    |
|--|----|
| Illustration 1 : Carte conceptuelle .....  | 19 |
| Illustration 2 : Carte mentale ou heuristique .....  | 19 |
| Illustration 3 : Sketchnoting .....  | 20 |
| Illustration 4 : Abécédaire .....  | 21 |
| Illustration 5 : Résumé du dispositif pédagogique (carte mentale produite sur Lucidchart)<br>..... | 36 |

## **Liste des tableaux**

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 : Séances de l'unité didactique de stages.....                           | 4  |
| Tableau 2 : Différences communication orale et écrite.....                         | 10 |
| Tableau 3 : Grille de contextualisation et de délimitation du sujet du projet..... | 28 |
| Tableau 4 : Grille pour une planification et un suivi optimaux du projet .....     | 33 |

## 1. Résumé

Ce travail de fin de master est né des problèmes et des difficultés que j'ai rencontrés lors des cours destinés à la production écrite en Français Langue Étrangère (désormais FLE) pendant mon stages. Malgré le rôle important que joue le processus scripturaire dans la société et le poids qui lui est attribué dans l'éducation, je considère que les pratiques et les méthodologies utilisées pour son enseignement et apprentissage sont loin d'être les plus fructueuses.

C'est pourquoi, à partir de la description des défis que l'écriture pose aussi bien aux élèves qu'aux enseignants, un dispositif pédagogique basé sur l'approche actionnelle sera développé. De plus, différents outils, ressources et lignes directrices d'intervention seront envisagés afin d'assurer l'assimilation et la faisabilité de chacune des phases dudit dispositif. Enfin, deux grilles destinées à la planification et mise en œuvre optimale des projets qui en découlent seront également proposées.

Mots clés : FLE, dispositif pédagogique, production écrite, approche actionnelle, outils d'intervention.

### **Abstract**

This final master dissertation was born from the problems and difficulties that I found during the writing lessons in French as a Foreign Language (henceforth FLE) all along my internship. Despite the important role that the scriptural process plays in society and the weight attributed to it in education, I consider that the practices and methodologies used for its teaching and learning are far from being the most fruitful.

This is why, from the description of the challenges that writing poses for both students and teachers, an educational device based on the action-oriented approach will be developed. In addition, different resources, tools and intervention guidelines will be considered to ensure the assimilation and feasibility of each of the phases of the aforesaid device. Finally, two grids for the planning and optimal implementation of the resulting projects will also be proposed.

Key words: FLE, educational device, writing, action-oriented approach, intervention tools.

## 2. Énoncé du problème et justification

La partie pratique du master en formation du professorat est sans aucun doute la plus enrichissante aussi bien au niveau pédagogique que personnel. Grâce au stage, nous, les étudiants, avons la possibilité d'appliquer, vérifier et remettre en question la faisabilité de tous les outils didactiques appris, ainsi que de rencontrer de futurs collègues. De plus, entrer en contact avec les élèves et connaître leurs intérêts, difficultés et soucis suppose ce choc de réalité, voire d'ambiguïté, dont les professeurs nous ont tant parlé lors des cours théoriques à l'université. Cependant, il faut reconnaître que l'intervention des stagiaires est toujours subordonnée à la méthodologie du tuteur du centre si l'on veut atteindre des résultats concluants. En effet, habituer les élèves à un rythme, à un type et à un environnement de travail complètement différents est difficile, mais aussi contre-productif si cela se fait dans un court laps de temps.

Mon expérience pendant le stage a donc été un peu douce-amère. D'une part, le fait d'être dans un centre privé bilingue et préparateur d'examens officiels DELF-DALF m'a paru très intéressant en termes de nombre d'heures de français par semaine (3 heures) et de présence de professeurs natifs. Cependant, il convient de noter qu'il n'a pas été facile de s'adapter au programme, car tous les paramètres qui y sont détaillés sont un mélange de ceux établis par le centre et ceux défendus par France Éducation International. De plus, malgré la division en trois groupes des classes de la même année scolaire, l'hétérogénéité des élèves était évidente. Sans aller plus loin, le groupe avec lequel j'ai le plus travaillé était composé d'étudiants qui allaient se présenter au niveau B1, tandis que d'autres avaient à peine réussi l'A2. Par conséquent, la gestion de différents intérêts et objectifs dans la même classe a été difficile et a occasionnellement entraîné une baisse d'intérêt chez certains étudiants.

Quant à l'unité didactique que j'ai réalisée, elle a été conçue pour un groupe de 18 étudiants de 3<sup>ème</sup> année de la ESO. Après plusieurs semaines d'observation et une brève enquête orale auprès des étudiants sur les lacunes qu'ils ont perçues avoir en FLE, j'ai établi que mon unité serait basée sur la production écrite, plus spécifiquement sur l'essai argumentatif, une des typologies textuelles que les étudiants doivent maîtriser pour passer l'examen B1 de français. Les contenus à traiter étaient issus de la programmation du centre éducatif concerné et certains avaient été proposés par l'enseignante de français, c'est-à-dire ma tutrice, car elle souhaitait profiter cette unité didactique pour faire des séances de révision. Ainsi, les aspects abordés étaient les suivants :

- a) Fonctions
  - Exposer des idées et des opinions
  - Raconter à l'écrit et à l'oral des événements, des opinions...
  - Parler des nouvelles technologies
- b) Lexique
  - Les nouvelles technologies
- c) Grammaire
  - Des structures pour exprimer tes propos (pour introduire, pour développer, pour finir...)
  - L'opposition (sans subjonctif) alors que, tandis que....
  - Le but : afin de + infinitif, pour+ infinitif, dans le but de + infinitif
- d) Conjugaison (révision)
  - Le présent de l'indicatif
  - Le passé composé
  - Le futur proche, le futur simple

Les étudiants, à leur tour, ont en général exprimé un sentiment de peur et d'insécurité pendant les tâches d'écriture. En gros, leur *modus operandi* pour la production écrite était de passer en revue les contenus des années précédents du B1 (plusieurs fois à la maison) et de remettre l'essai à la professeure lors de la séance qui suit. Quelques jours plus tard, ils ont reçu la correction, ils ont réécrit le texte sans erreurs et ils ont continué leurs cours. Mon intention était donc de changer cette procédure en appliquant des techniques qu'ils n'avaient jamais suivies auparavant. Pour ce faire, j'ai divisé mon unité didactique en 6 séances et j'ai prévu de travailler également sur les autres compétences (expression orale et compréhension orale et écrite). De plus, j'ai priorisé le travail en binôme, établi les lignes directrices de correction dès le début (qui ne pouvaient être autres que celles de l'examen DELF B1) et essayé de minimiser la perfection irréaliste des premiers jets en utilisant des brouillons qui avec le passage des séances s'amélioreraient. L'organisation établie donc pour chacune des séances était la suivante :

| Lundi, le 18 mars 2019<br>(10h-11h)  | Mercredi, le 20 mars 2019<br>(11h-12h)  | Vendredi, le 22 mars<br>2019 (12:25h-13:20h)   |
|--|---|--|
| Essai initial - brouillon<br><br>(Explication structure essai argumentatif + grille d'évaluation)                  | Correction à deux<br><br>(Remarques de l'enseignante concernant les mots et les phrases incompréhensibles, l'ajout d'idées pour l'amélioration des textes, l'identification et correction des fautes d'orthographe)<br><br>Vidéo sur l'utilisation abusive des technologies | Grammaire – fiche outil<br><br>(Révision temps verbaux + structures pour exprimer les propos, le but et l'opposition)        |
| Lundi, le 25 mars 2019<br>(10h-11h)  | Mercredi, le 27 mars 2019<br>(11h-12h)  | Vendredi, le 29 mars<br>2019 (12:25h-13:20h)   |
| Vocabulaire tiré d'un texte de journal sur les avantages des réseaux sociaux<br><br>Connecteurs – phrases à l'oral | Conseils pour améliorer la PE<br><br>Erreurs à ne pas faire (correction des plus commises)<br><br>Kahoot récapitulatif  | Essai final - réécriture en gardant à l'esprit tout ce qui a été appris au cours des séances et selon la grille d'évaluation |

**Tableau 1 : Séances de l'unité didactique de notre stage**

Cependant, malgré une planification détaillée, l'unité didactique n'a pas pu être poursuivie comme prévu. Le vendredi 22, les étudiants se sont rendus dans un musée et ils n'ont pas pu suivre le cours de français. Par conséquent, j'ai décidé de condenser le contenu correspondant à deux séances en une seule, une erreur que je réaliserais immédiatement après avoir terminé le cours le lundi 25. En effet, les étudiants et moi étions surchargés d'informations et déviés de l'objectif principal de l'unité, qui était d'écrire. Les activités qui étaient initialement prévues comme une révision de contenu, ont fini par devenir des explications purement grammaticales, car très peu d'étudiants se souvenaient par exemple de la formation et des emplois de certaines formes verbales. Dès le départ, l'unité didactique n'aurait pas dû être conçue comme une revue de



grammaire, mais plutôt comme une aide strictement basée sur la rédaction d'un texte argumentatif lié aux nouvelles technologies (un sujet très récurrent dans les examens officiels). Conséquence de cet événement imprévu, les séances qui ont suivi n'ont pas pu se dérouler normalement, car les élèves étaient déjà aveuglés par une bonne utilisation de la grammaire et se souciaient peu de l'ensemble de la production écrite. En revanche, l'essai final réécrit pourrait être accompli bien que dans un court laps de temps.

Concernant les résultats, les textes finaux ont montré des améliorations par rapport aux brouillons initiaux. En particulier, certains aspects du vocabulaire, de la structure du texte en paragraphes et de la distribution des idées ont été fortement corrigés. Les étudiants ont en général apprécié l'utilisation du brouillon, la complémentarité d'autres activités que l'écriture mais sur le même sujet, le travail deux par deux et la possibilité de pouvoir réécrire le texte avant de le présenter. Toutefois, l'écart de connaissances et de niveaux a fait que la grille B1 ne convenait pas à tous les étudiants, car cela diminuait la qualification des élèves qui avaient évolué tout au long des séances mais au sein de leur propre seuil de possibilités. C'est à cause de cette injustice involontaire mais inévitable compte tenu des circonstances d'apprentissage, qu'il m'a paru inapproprié dans ce travail de fin de master d'analyser les résultats de l'unité didactique que j'ai réalisée lors de mon stage, parce que je considère que les éventuelles conclusions tirées de cette expérience ne seraient ni réelles ni pertinentes. De plus, j'ai beaucoup appris et réfléchi lors de l'exécution de l'unité didactique et je suis convaincue que je peux résoudre et améliorer les aspects qui n'ont pas abouti.

Pour toutes ces raisons et en tenant compte aussi d'une lacune, selon mon avis, de ressources pour travailler le processus scripturaire qui s'adapte non seulement aux intérêts et aux capacités des élèves, mais aussi au travail de conception-gestion des enseignants, j'ai décidé de concevoir dans ce travail de fin de master un dispositif pédagogique visant à améliorer la production écrite en FLE, plutôt que de rendre compte des résultats des activités mises en place lors de mon séjour au lycée. Aussi bien pour l'élaboration de l'unité didactique de stages que pour la rédaction de ce travail, j'ai consulté différentes méthodes et processus rédactionnels, tels que ceux soutenus par Noiroux & Simons (2016) ou Rodrigues (2012). La présentation d'une démarche de traitement de la copie d'expression écrite et l'utilisation complémentaire des forums et du clavardage comme méthode d'amélioration des écritures ont d'abord attiré mon attention. Malgré cela, l'obsession du premier travail pour le traitement linguistique et le manque d'interaction orale dans le second ne correspondaient pas à mon objectif d'améliorer les produits par des stratégies de production, ni à mon intention de le faire en combinant

toutes les compétences. D'autres études comme celles du groupe EVA (1996), Delamotte, Gippet, Jorro & Penloup (2000) ou Garcia-Debanc & Fayol (2002), en revanche, s'adaptent et partagent même mes idées et ma façon de travailler ; par conséquent, la proposition dudit dispositif s'appuie fortement sur eux.

L'organisation donc qui suit ce travail est la suivante : dans un premier temps, l'importance de l'écriture dans la société sera discutée, ainsi que les relations que les élèves et les enseignants entretiennent avec elle seront mises en évidence. Ensuite, nous approfondirons le dispositif pédagogique conçu (la démarche, les phases et les outils d'intervention prévues) jusqu'à atteindre les objectifs qui visent globalement à établir de nouvelles lignes directrices pour le positionnement de l'enseignant et de l'élève envers l'écriture. Juste après, dans la méthodologie, différents processus et quelques idées pour réaliser un projet basé sur le dispositif en question seront expliqués. Enfin, la pertinence et l'adaptabilité de tout ce qui est proposé, ainsi que la contribution de ce travail à la profession d'enseignant du FLE seront défendues.

### **3. Fondements théoriques**

#### ***3.1 État de la question***

##### **3.1.1 Rôle de l'écriture**

L'écriture et l'évolution des civilisations ont toujours été étroitement liées. Depuis le néolithique, il existe différents systèmes de signes graphiques porteurs de sens, les soi-disant sémasiogrammes, dont le fonctionnement diffère quelque peu de la conception que nous avons aujourd'hui de l'écriture, mais dont le but était le même : transmettre des connaissances, des croyances et des savoir-faire. Cependant, avec l'arrivée de l'âge du bronze et la création de sociétés hiérarchiques, l'alphabétisation était concentrée dans une élite instruite de scribes. C'est pour cela que l'écriture, ou plutôt son apprentissage, n'était pas accessible à tous. Même aujourd'hui, il existe toujours un certain lien entre le statut social et la conception de l'écriture, bien que l'enseignement soit beaucoup plus standardisé. En d'autres termes, avoir une bonne situation professionnelle est étroitement lié à la maîtrise de hautes capacités scripturaires (Reuter, 1996), mais ce fait ne signifie pas évidemment que les classes ouvrières et moyennes n'utilisent pas l'écriture dans leur vie privée. Au contraire : toute note téléphonique, recette de cuisine, annotation dans l'album photo ou dans le journal personnel est déjà considérée comme une pratique scripturaire. On peut affirmer donc que l'être humain a toujours utilisé l'écriture comme moyen de communication et en fait un élément indispensable de sa vie sociale.

Néanmoins, dans le domaine de l'éducation, en particulier dans l'enseignement du FLE, n'est que dans les années 80 que de nombreuses recherches en didactique de l'écriture sont mises en place (Delamotte, Gippet, Jorro, & Penloup, 2000). Hidden (2013) assure également que :

[...] la production écrite a peu à peu trouvé une nouvelle légitimité dans l'enseignement du FLE : d'une part, parce que de nouveaux publics (notamment les étudiants et les professionnels) sont apparus qui ont besoin de rédiger des textes en français ; d'autre part, parce que les nouvelles technologies offrent à tout un chacun de multiples possibilités de communiquer par écrit ; enfin, parce que certains travaux de recherche montrent que si la rédaction d'un texte ne va jamais de soi, elle s'avère d'autant plus complexe en langue étrangère (p.27).

En effet, c'est grâce à l'approche communicative que l'on assiste à une véritable découverte de ce qu'implique l'écriture d'un texte. La nouvelle perspective actionnelle<sup>1</sup> suit également cette tendance et un changement dans la conception des activités de production écrite se produit : à partir de ce moment-là, elles ne sont plus seulement un moyen, mais aussi un objectif d'apprentissage.

Si l'activité scripturaire n'a pas été abordée auparavant l'arrivée de l'approche actionnelle, c'est aussi en raison de sa complexité. La difficulté d'écrire réside dans des nombreuses contraintes à respecter. Selon Fabre-Cols (2002), « les trois points de vue (cognitivistique, linguistique, communicationnel) sont nécessaires pour essayer d'approcher la nature multidimensionnelle de l'écriture » (p.36), mais son caractère transdisciplinaire doit également être pris en compte, car l'écriture se situe au carrefour des formations et suit des cheminements différents en fonction du contexte et des objectifs (Delamotte, Gippet, Jorro, & Penloup, 2000). Enseigner et apprendre à écrire n'est donc pas une tâche facile.

### 3.1.2 Rôle de l'enseignant

Pour l'enseignant, en particulier, la production écrite s'avère l'activité la plus ouverte et la plus libre de toutes celles présentes dans les manuels de FLE : délimitée par des consignes le plus souvent assez vagues, elle n'est même pas accompagnée d'écrits de référence et n'établit pas de lignes directrices à suivre pour un meilleur résultat. Ainsi, tout le travail incombe au professeur qui, sans forcément savoir quelle démarche choisir,

---

<sup>1</sup> L'approche actionnelle (fin des années 1990, début des années 2000) a été présentée par Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme une vision beaucoup plus large et plus complète de l'approche communicative, comme cela sera détaillé ci-après.

finit par être satisfait lorsque les élèves écrivent quelques lignes, quoi qu'il arrive (Bensalem, 2016).

Tant que l'enseignant ne décide pas que la production écrite doit se faire à la maison, une longue liste d'actions à réaliser simultanément pendant le cours l'attend. D'une part, gérer l'hétérogénéité des étudiants en classe de français « peut être particulièrement sensible parce que la discipline met en jeu beaucoup de compétences et de connaissances différentes » (Plane, 1994, p.25). C'est pourquoi l'enseignant est censé savoir réagir en permanence et réajuster les actions de formation en observant et analysant la situation, mais sans tomber dans l'individualisation. D'autre part, il doit être capable d'objectiver et de s'éloigner lors de la correction des copies des élèves. L'évaluation s'avère également compliquée dans la mesure où la fatigue, l'humeur ou simplement l'environnement de travail deviennent des facteurs qui l'influencent directement. Dans le même esprit, le choix de rétroaction corrective comme outil de régulation (direct, indirect, localisé, non-localisé, explicite, implicite, local ou global) n'est pas non plus évident, surtout quand « aucune méthodologie n'est mise en place pour mesurer le taux de compréhension des erreurs corrigées » (Noiroux & Simons, 2016, p.1). Enfin, assurer un bon climat de travail et une organisation efficace du groupe de classe est également une course de longue haleine qui dépend de l'enseignant. À son savoir-être et savoir-faire, il faut ajouter également « les représentations, les axiologies (systèmes de valeurs) des apprenants et les interrelations » (Zetili, 2009, p.32).

Cependant, l'inscription spatio-temporelle des cours de FLE et les outils de travail qui dépendent du curriculum de chaque communauté autonome dans le premier cas et du lycée dans le second, sont des aspects que l'enseignant peut difficilement contrôler, mais qui ont également un impact (la plupart des cas négatif) sur son travail. Le faible nombre d'heures hebdomadaires et le manque de ressources (audiovisuelles ou liées aux activités extrascolaires en français) doivent aussi être gérés par l'enseignant de la meilleure façon possible.

Bref, les difficultés auxquelles l'enseignant doit faire face sont diverses et varient selon le groupe d'élèves et leur niveau, les objectifs fixés ou le climat de travail, pour ne citer que quelques aspects chargés de canaliser les cours de production écrite. Le remède à ces problèmes de gestion est peut-être d'arrêter de concevoir l'écriture comme un produit final et de commencer à la traiter comme un processus heuristique, un changement de perspective qui sera détaillé plus loin.

### 3.1.3 Rôle des apprenants

Quant aux élèves, non seulement certaines attitudes et décisions des enseignants influencent directement leur prédisposition à l'égard d'une activité de production écrite, mais il existe également d'autres facteurs inhérents aux processus des apprenants qui méritent d'être connus afin de comprendre la difficulté de l'activité scriptural.

Premièrement, la complexité de traiter un texte réside dans la double posture que l'écrivain doit avoir à son égard. Les étudiants sont constamment encouragés à relire le texte une fois qu'il a été rédigé afin de l'améliorer en corrigeant les éventuelles erreurs. Toutefois, très peu réussissent parce qu'ils n'ont pas changé de point de vue pendant la révision. Comme Fabre-Cols (2002) et Plane (1994) le soutiennent dans leurs travaux respectifs, la production du premier jet exige un investissement affectif important de la part du scripteur, c'est-à-dire, qu'il doit adopter une position énonciative, tandis que la relecture ou révision requiert une distanciation vis-à-vis du produit élaboré. Dans ce cas, l'étudiant doit agir en tant que récepteur critique et assumer une position métalinguistique. Cette double tâche n'est certainement pas évidente pour l'étudiant qui finit par ne pas croire à l'utilité de la relecture. Ce fait déclenche à son tour un certain manque de motivation envers la correction en général, de sorte que l'étudiant, lorsqu'il recevra la copie corrigée, ne voudra pas remarquer et comprendre les erreurs commises, dévitalisant ainsi l'un des objectifs de l'écriture : apprendre en apprenant.

Deuxièmement, le manque de modèles de production écrits est également un problème pour les apprenants de FLE, problème qui s'est intensifié avec l'arrivée de l'approche communicative. Dès lors, on a rompu avec les traditions didactiques marquées par l'enseignement-traduction pour permettre l'installation de l'oral au premier plan de l'apprentissage. Les étudiants sont désormais principalement exposés à des activités et situations de communication orale, oubliant ainsi les différences fondamentales entre les formes sociales orales et les formes sociales écrites, comme indiqué dans le tableau suivant extrait du travail d'Allouche & Maurer (2010, p.19) :

| Communication orale  | Communication écrite  |
|--|---|
| Co-présence des interactants :<br>communication immédiate  | Absence du lecteur : communication<br>différée  |
| Énoncé inscrit dans le temps : irréversible  | Énoncé dans l'espace : reprise possible   |
| Feed-back immédiat : réglage possible de<br>la communication et ajustements à ces<br>feed-backs  | Feed-back différé ou nul : nécessité pour le<br>scripteur de prévoir, anticiper les réactions<br>du lecteur |
| Présence de référents situationnels<br>communs : économie de moyens<br>linguistiques possible  | Absence de référent partagé : dépense   |
| Gestes, mimiques, intonation : message<br>qui emprunte simultanément plusieurs<br>canaux, lesquels peuvent transmettre des<br>informations redondantes ou<br>contradictaires | Effort nécessaire de transcodage de ces<br>éléments non verbaux   |

**Tableau 2 : Différences communication orale et écrite**

En général, la plupart des étudiants ne distinguent pas les directives stylistiques mentionnées ici, et ce fait, associé à l'absence de modèles écrits, font que rédiger en FLE soit selon Allouche & Maurer (2010) :

[...] « traduire » non d'une langue dans l'autre mais d'une formulation directement transcrite de l'usage parlé dans une autre conforme aux attentes d'un lecteur : raison pour laquelle on aboutit souvent à des jugements du type « ça peut se dire, mais ça ne s'écrit pas » (p.20).

Troisièmement, il convient également de noter qu'il n'y a pas seulement des interférences au niveau oral, mais aussi au niveau écrit, car les étudiants s'appuient sur les textes de référence qu'ils ont appris dans leur langue maternelle. En effet, le dernier problème à évoquer est le transfert de compétences rédactionnelles entre la langue

maternelle et la langue étrangère (dorénavant L1 et L2). Les étudiants se tournent vers les savoirs et les schémas textuels de L1 car c'est dans cette langue qu'ils ont le plus lu. Cependant, deux problèmes se posent : d'une part, les étudiants sont exposés à une surcharge cognitive de L1 qu'ils ne savent pas exprimer en L2, de sorte que les blocages et le désespoir sont constants. D'autre part, les conventions d'écriture peuvent différer de L1 à L2, voire ne pas exister dans l'une des deux langues (la dissertation, par exemple, est un texte typiquement français qui n'a pas d'équivalence dans d'autres langues) (Hidden, 2013).

Enfin, du point de vue des étudiants, la production écrite en FLE nécessite une maîtrise de la langue, un respect de certaines normes linguistiques et une aptitude stylistique qu'ils n'ont pas (Allouche & Maurer, 2010). D'où l'insécurité scripturaire dont ils souffrent et le sentiment de ne jamais pouvoir bien écrire en français. D'où encore le besoin d'un dispositif pédagogique direct, simple et efficace qui aide à la fois les élèves et les enseignants à réussir les cours de production écrite.

### ***3.2 Proposition du dispositif pédagogique***

#### ***3.2.1 Approche***

Avant d'expliquer les phases du dispositif pédagogique conçu pour l'apprentissage de la production écrite en FLE, il convient d'idéaliser quelques changements procéduraux que les enseignants et les élèves doivent suivre pour la bonne performance et application dudit dispositif. La perspective qui sera désormais privilégiée est l'actionnelle « en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). À partir de cette définition, différents comportements qui bénéficient directement à notre travail et dont le but principal est de lutter contre l'artificialité communicationnelle peuvent être extraits.

Tout d'abord, l'accomplissement des tâches et leur aboutissement dans un projet-apprenant inscrit dans l'activité quotidienne des étudiants prévaut ici, de sorte qu'une amélioration du climat de travail aura lieu si le sujet choisi plaît (ou presque) à tout le monde. Comme nous l'avons vu précédemment, l'écriture ne concerne pas seulement la capacité à utiliser l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire ou la mise en texte entre autres savoir-faire, mais il est également nécessaire d'avoir des connaissances préalables, des savoirs, pour doter le texte de sens. Pour cette raison et surtout au niveau

débutant, il est pratique de trouver un intérêt commun partagé par tous les élèves qui les aidera à créer entre eux des liens. Ceux-ci seront directement liés à l'apprentissage du français et amélioreront l'attitude des étudiants envers l'écriture. Dans le même esprit, le fait que le destinataire soit autre que l'enseignant (puisque les projets doivent être conçus pour sortir de la salle de classe) est également une grande incitation à la motivation des élèves, qui feront un effort pour se mettre à la place du lecteur et lui faciliter la tâche. En conséquence, la relecture revêt un sens, mais elle doit à son tour être soutenue par d'autres processus qui seront mentionnés plus loin.

Ensuite, le travail d'équipe qui se dégage de l'approche actionnelle est également à exploiter à la fois de la part de l'enseignant et des étudiants. En ce qui touche le premier, l'organisation par projets permet une gestion de l'hétérogénéité des apprenants plus aisée, car l'enseignant n'a plus à affronter, par exemple, 20 élèves, mais 5 groupes dont les idées, les intentions et les intérêts sont les mêmes. En effet, l'enseignant « peut diversifier ses interventions selon les besoins sans vouloir aider tous les élèves, de la même façon, au même moment » (Reuter, 1996, p.150). En revanche, pour ce qui est des apprenants, « le travail en petit groupe permet de favoriser le conflit sociocognitif, c'est-à-dire l'intériorisation d'une confrontation entre ce que pense ou croit savoir un sujet, et ce que pensent les autres personnes engagées dans la même réflexion » (Plane, 1994, p.61). Ce fait enrichit à la fois leurs savoirs et appuie l'intériorisation de la langue en question. De plus, grâce à cette méthodologie, l'échange de ruses<sup>2</sup> est rendu aussi bien possible au niveau inter-individuel, c'est-à-dire entre collègues, qu'au niveau intra-individuel, en soi (Delamotte, Gippet, Jorro, & Penloup, 2000). Dans les deux cas, une confrontation de pratiques a lieu, où les sujets évaluent l'efficacité et la pertinence des procédures et décident avec laquelle continuer à travailler.

Enfin, l'approche actionnelle recouvre autant de typologies textuelles qu'il y a de situations dans la vie. Comme l'affirme Reuter (1996) :

[...] l'accent est porté sur l'écriture comme « technique aux usages multiples », avec la prise en considération des multiples usages de l'écriture dans l'école et hors d'elle, avec une moindre fixation sur la réussite des exercices scolaires canoniques chez leurs enfants et leurs élèves, avec une ouverture à des pratiques scripturales diversifiées (p.88-89).

---

<sup>2</sup> « Ruses » est utilisé ici comme synonyme d'« astuces ». « L'échange de ruses » renvoie donc à l'appropriation de différentes manières d'agir pour surmonter les difficultés et se différencier ainsi, pourquoi pas, des autres groupes de la classe.



En effet, lors de l'achèvement de tâches, les apprenants sont censés savoir affronter les différentes situations de communication rencontrées en agissant selon leurs valeurs. Une fois de plus, la multifonctionnalité de l'écriture comme outil de réflexion, d'apprentissage, de mémorisation, d'interprétation et de socialisation au sein d'un patrimoine commun est évidente, et donc aussi sa difficulté. La gestion de cette diversification textuelle n'est alors possible qu'avec l'aide de l'enseignant dont les conseils pédagogiques portent désormais sur « les conduites de classe visant à mettre en évidence les paramètres de la situation de communication, avec un questionnaire sur les acteurs, les circonstances et le but » (Allouche & Maurer, 2010, p.25). Cependant, un si grand nombre de genres textuels n'a pas de méthodologie d'évaluation unique. En outre, la perspective actionnelle a entraîné « une centration sur le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, en s'appuyant principalement sur l'action menée en groupe, à partir d'un projet pédagogique ayant une signification dans la vie de l'apprenant en tant qu'utilisateur dans la société » (Mizi, 2018). C'est pourquoi, l'exploitation de tels écrits à d'autres fins que l'évaluation directe sera envisagée plus tard.

En définitive, l'approche actionnelle, avec ses tâches organisées autour de projets et son accent mis sur le travail d'équipe, change complètement la conception de la production écrite en FLE, jusqu'à présent conçue comme solitaire, ennuyeuse et infructueuse. L'étudiant, pour sa part, en est venu à être conçu comme l'acteur principal, le créateur de contenu et le preneur de décisions. Il se situe donc dans une situation qu'il peut dans un premier temps hésiter à maîtriser, mais sa motivation l'empêchera de lâcher les rênes. L'enseignant, à son tour, doit abandonner son attitude normative pour adopter une attitude suggestive. Il doit servir d'aide à la planification et être conçu par les étudiants simplement comme un passeur d'écriture, c'est-à-dire sa mission est celle de faire surgir de l'élève les contenus et connaissances qui sont déjà là. Et finalement, pour ce qui est de l'écriture, elle s'appuie dorénavant sur les principes d'autonomie, de dialogisme et coopération, et sur une diversité des références et activités.

### 3.2.2 Phases et outils d'intervention

Toujours dans le but d'essayer de résoudre les problèmes rencontrés lors des cours de production écrite en FLE, je souhaite proposer ci-dessous ce dispositif pédagogique basé notamment sur les études de EVA (1996) et Delamotte, Gippet, Jorro & Penloup (2000) et composé de trois phases dont je discuterai la pertinence au fur et à mesure de leur description.

### ➤ Phase d'écriture

Comme il ne pouvait en être autrement compte tenu de l'inscription de cette démarche dans un projet-apprenant, la première phase d'écriture de ce dispositif concerne complètement la compétence de l'élève, même si le guidage du professeur devient un élément clé dans la réussite.

Comme mentionné précédemment, un changement dans la conception de l'écriture est nécessaire pour lutter contre les difficultés qui font de la production écrite la tâche la plus ennuyeuse de toutes. À partir de ce moment-là, le texte ne sera pas considéré comme un produit final, mais comme un processus heuristique qui sert à la découverte. Pour ce faire, cette première phase de rédaction ne vise qu'à établir un plan et à rédiger un brouillon.

D'après Plane (1994), « la planification sert à guider le processus rédactionnel dans son ensemble. Elle met en œuvre des activités de représentation du destinataire, du but poursuivi, du texte à produire et de son contenu référentiel » (p.44). En effet, c'est à ce moment que l'écrivain recherche et choisit les informations dont il dispose dans sa mémoire à long terme et les organise selon ses pensées. Cependant, il convient de garder à l'esprit que l'activité scripturaire est considérée comme libre et spontanée tant qu'elle n'est pas réalisée dans une situation contextualisée et régie par des objectifs concrets (EVA, De l'évaluation à la réécriture, 1996). Pour tout cela, il est important que l'enseignant fasse une pause de quelques minutes pour expliquer la consigne de la tâche et souligner ses aspects les plus importants. À ce moment, les élèves devraient comprendre que s'ils étaient témoins d'un accident de circulation par exemple, le degré de précision avec lequel ils décriraient les événements à leurs familles et à la police ne serait pas le même. Pareil, les informations fournies à la police d'assurance automobile et celles requises par le technicien des urgences sanitaires sont assez éloignées. D'où la vraie nécessité de connaître non seulement le destinataire, voire la situation d'interlocution, mais le but et l'enjeu du texte.

Or, pour des raisons expliquées précédemment, l'activité d'écriture ne doit pas être individualiste et son exécution implique le mélange de plusieurs compétences. C'est pourquoi des groupes de travail vont être créés, qui utiliseront l'oral comme intermédiaire pour l'écrit. En effet, les interactions qui vont avoir lieu entre les membres de l'équipe vont favoriser la planification du texte, car à partir de celles-ci différentes idées et opinions convergeront jusqu'à décider à la majorité lesquelles choisir, en tenant toujours compte de

l'énoncé de la tâche. De la même manière, cet échange de paroles personnelles, d'expériences et de questionnements représente une nouvelle voie d'accès à la production écrite qui a rarement été enclenchée auparavant et qui suscite le jeu de l'écriture (EVA, 1996). L'activité scripturaire, bien que réalisée en groupe, consiste toujours en un aspect d'intériorisation différent chez chaque élève. C'est la raison pour laquelle une fois toutes les idées exposées, chaque élève établira des processus différents pour les assimiler. Certains peuvent utiliser la tactique du soliloque (parler et lire à haute voix), car cela leur donne de la sécurité, les aide à réfléchir et même à se remettre en cause ou à s'interpeller (Delamotte, Gippet, Jorro, & Penloup, 2000). D'autres peuvent préférer le silence comme moyen de construction des interprétations (Fabre-Cols, 2002). Quoi qu'il en soit, les deux processus indiquent l'implication de l'étudiant et le temps de ceux-ci doit être respecté, surtout par l'enseignant, qui adaptera ainsi une position beaucoup plus passive pendant le cours. En bref, cette première étape de planification (organisation de contenu) et de mise en page (maquette et présentation du texte) peut être longue, mais elle facilitera sans aucun doute l'entrée dans la prochaine étape : l'élaboration du brouillon.

Pour les étudiants en général, la première esquisse du texte doit être propre, sinon parfaite, peut-être parce qu'ils croient que les écrivains ont ce don, que l'idée d'un texte bien rédigé sans modifications dès le début est réelle. Or, le travail d'écriture est beaucoup plus complexe, comme le montrent les études comparatives des brouillons d'écrivains avec leur version définitive. En effet, malgré la vie éphémère de ces écritures préliminaires (puisqu'elles sont la plupart du temps jetées une fois le texte final terminé), certaines sont restées et nous ont permis d'apprécier toutes les hésitations que l'auteur a rencontrées (EVA, 1996). Peu importe la raison des ratures (suppression, remplacement, addition, déplacement). La clé ici est de faire découvrir le jeu de l'écriture aux étudiants à travers l'analyse des brouillons. La liberté, le désordre et la fantaisie qui règnent dans ces textes sont inhérents à l'écriture elle-même et ce n'est que lorsque les élèves en auront pris conscience qu'ils pourront profiter pleinement de cette première phase du dispositif, voire apprendre.

En ce qui concerne l'enseignant, l'emploi de brouillons l'aidera également dans sa mission de guidage. La genèse de l'écriture se retrouve dans ces textes qui sont au fur et à mesure marquées par la polyphonie et l'interactivité. Celles-ci, à leur tour, sont évidentes à travers les hésitations, les modifications et les retours en arrière que l'auteur y révèle (Fabre-Cols, 2002). Et voici l'intérêt que suscitent les brouillons, car en eux se reflète le dialogue interne que l'étudiant établit avec lui-même pour résoudre la tâche. Les

brouillons sont des témoignages de toutes les idées, questions et réflexions que l'étudiant mène. Par conséquent, ils sont considérés des objets d'étude et d'intervention dont l'analyse par des tiers (soit l'enseignant, soit les camarades de classe) aide à comprendre l'auteur et dont les retours qui en découlent influencent la rédaction finale, comme il sera précisé plus tard.

En définitive, je considère approprié de commencer chaque processus scripturaire en planifiant et en écrivant des brouillons, car de cette manière les étudiants « sont pris (et se considèrent chacun) comme *des sujets dans le langage* [...] se sentent autorisés à parler et à écrire, à essayer, même quand ils savent qu'ils ne savent pas le faire selon les normes » (Fabre-Cols, 2002, p.190). Effectivement, la faible intervention ici de l'enseignant (qui va paradoxalement favoriser la relation enseignant-élève), ainsi que la certitude de reprendre le texte plus tard, ne font ressentir aux élèves aucune pression et contribuent à leur motivation.

#### ➤ Phase de distanciation

À ce stade, il est temps de laisser les brouillons reposer. Pour que les étudiants adoptent la posture critique nécessaire à la révision de leurs textes, il est nécessaire de s'éloigner d'eux et de profiter de ce temps pour élargir les connaissances du sujet en question. C'est pourquoi cette deuxième étape du dispositif pédagogique va d'abord consister en la proposition d'outils d'amélioration de la production écrite à introduire plus tard dans la révision des brouillons des camarades.

Les activités que je vais présenter ci-dessous pourraient également être utilisées dans la première phase (comme élément de motivation) ainsi que dans la dernière phase (comme outil d'évaluation) du dispositif pédagogique. Néanmoins, j'ai décidé de les exposer ici pour deux raisons : premièrement pour souligner l'importance de cette phase de distanciation considérée comme la clé du succès du projet, et deuxièmement parce que d'autres activités ont été envisagées pour les deux autres phases. De toute façon, ces outils d'intervention peuvent être organisés de manière interchangeable sur l'ensemble du dispositif et alternés selon les besoins ou les objectifs à travailler.

On pourrait affirmer que cette étape est celle qui nécessite le plus de préparation de la part du professeur. Ceci, sachant déjà ce que les élèves ont tâtonné dans la planification et le brouillon, peut avec ces activités détourner l'attention des aspects qui l'intéressent le plus, voire affiner les moins travaillés jusque-là. Un des outils, donc, à ne pas manquer et qui nous aiderait à résoudre l'une des difficultés rencontrées par les

étudiants sont les écrits de référence. En effet, le recours à des textes du même genre, voire à la comparaison des productions par analogie aux modèles est nécessaire car les élèves ne peuvent pas connaître spontanément les particularités d'un texte (en l'occurrence du français) s'ils n'ont jamais eu de contact préalable avec celui-ci. C'est pourquoi la consultation des écrits de référence nous servira pour deux choses. D'une part, ils aideront les étudiants à reconnaître les éléments formels du texte, c'est-à-dire la division en paragraphes et la distribution des idées. D'autre part, ils seront également utiles pour l'apprentissage des connaissances linguistiques et spécifiques du sujet abordé : structures, vocabulaire, expressions, etc. Par ailleurs, le fait de présenter ces écrits experts après le premier contact avec le sujet est stratégique. En effet, à ce stade, les élèves se sont déjà tournés vers leur langue maternelle pour rechercher des modèles et des structures, et ils ont sûrement déjà rencontré quelques problèmes (Plane, 1994). L'analyse tardive de ces textes de référence servira donc à réfléchir et à résoudre ces difficultés. De plus, selon le genre textuel abordé, les apprenants réaliseront que les structures textuelles entre les langues ne correspondent pas toujours. Si, au contraire, il était décidé d'utiliser ces textes comme élément déclencheur dans la première phase du dispositif, je conseillerais de distribuer un corpus composé de textes, d'images et de vidéos (EVA, 1996). L'analyse de ceci amènerait les étudiants à savoir que l'utilisation de différentes modalités pour rapporter les discours vise à produire des effets, voire des textes différents. De cette façon, la tentation d'imiter les écrits experts serait réduite compte tenu de la variété des options. Parallèlement, une réflexion sur l'utilisation de chaque élément du texte serait également menée par les étudiants.

Le dialogisme, à son tour, bien qu'il ait été abordé dans la phase précédente, a également sa place ici et partout dans le dispositif pédagogique. Les négociations collectives du projet, les discussions sur le contenu et la forme ou la répartition des tâches ne sont que quelques exemples de la richesse des échanges que suscite le projet-apprenant. L'apparition naturelle et spontanée de ces débats oraux chez les étudiants montre clairement que l'interaction orale peut aussi avoir pour objet la maîtrise de la langue écrite. C'est sans aucun doute le moment de laisser les élèves recréer leur propre conception du sujet à partir de leurs idées antérieures et de celles récemment acquises par la lecture. La langue orale leur permettra d'internaliser les concepts, de cibler le contenu et de forger leurs propres conclusions. En d'autres termes, c'est le moment de splendeur maximale de la compétence scripturaire, car tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations tente de percer dans le monde intérieur de l'étudiant. Dans une période aussi difficile, l'intervention de l'enseignant est probablement requise

par les élèves. Cependant, il doit maintenir sa position de passeur d'écriture et, à ce titre, il fournira aux étudiants les outils nécessaires pour surmonter le problème eux-mêmes.

Lorsque nous planifions, analysons ou interprétons, comme c'est le cas dans cette étape, nous utilisons principalement l'hémisphère gauche du cerveau, qui est considéré comme plus logique et rationnel. Cependant, dans l'apprentissage d'une langue, comme dans la production écrite, il existe plusieurs processus, en l'occurrence les zones du cerveau qui doivent être activées pour une assimilation complète du contenu. C'est pourquoi, dans le but de stimuler l'hémisphère droit, plus intuitif et capable de capter le climat émotionnel de la communication, quatre idées pour mener des activités collaboratives et intégrer des outils visuels en classe de FLE seront facilitées ci-dessous.

Le monde de la pensée visuelle est très large et en raison de l'infobésité à laquelle nous sommes tous les jours confrontés, de plus en plus de personnes (non seulement dans le domaine professionnel ou universitaire mais aussi dans le personnel) se tournent vers elle comme moyen de gestion et d'organisation. Certes, tous les élèves ont entendu parler de la carte mentale ou heuristique et de la carte conceptuelle, mais ne connaissent pas les différences entre elles. D'une manière très générale, on pourrait dire que les deux types de cartes servent à organiser les connaissances d'un point de vue holistique. De plus, elles suivent une structure hiérarchique et sont destinées à favoriser la compréhension et la mémorisation. Cependant, leurs différences résident davantage dans l'aspect spatial. D'une part, la carte conceptuelle est lue de haut en bas, comporte des liens qualifiés, est composée de rectangles et cercles qui entourent les mots et l'utilisation de pictogrammes est rare. Dans la carte mentale ou heuristique, en revanche, les mots sont organisés en branches, les liens ne sont pas qualifiés, le concept général est situé au centre, les informations sont lues dans le sens des aiguilles d'une montre et de nombreux pictogrammes sont utilisés (Deladrière & Rebaud, 2003). Voici un exemple des deux outils et de leurs différences frappantes à première vue :

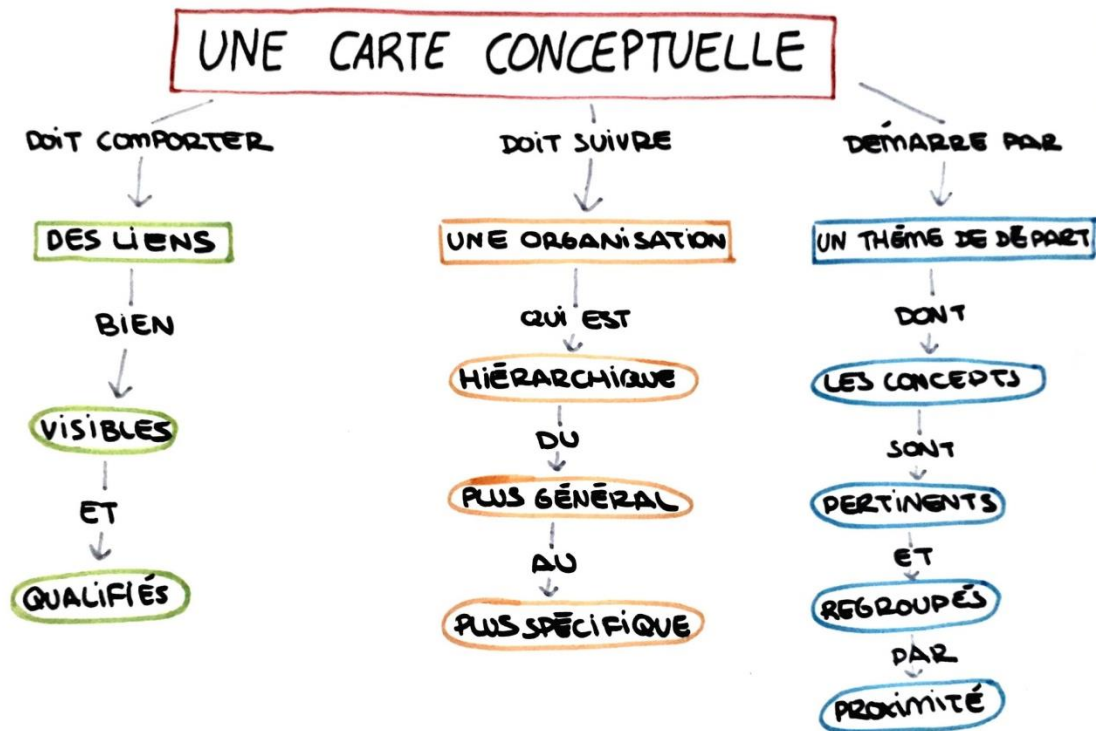


Illustration 1 : Carte conceptuelle

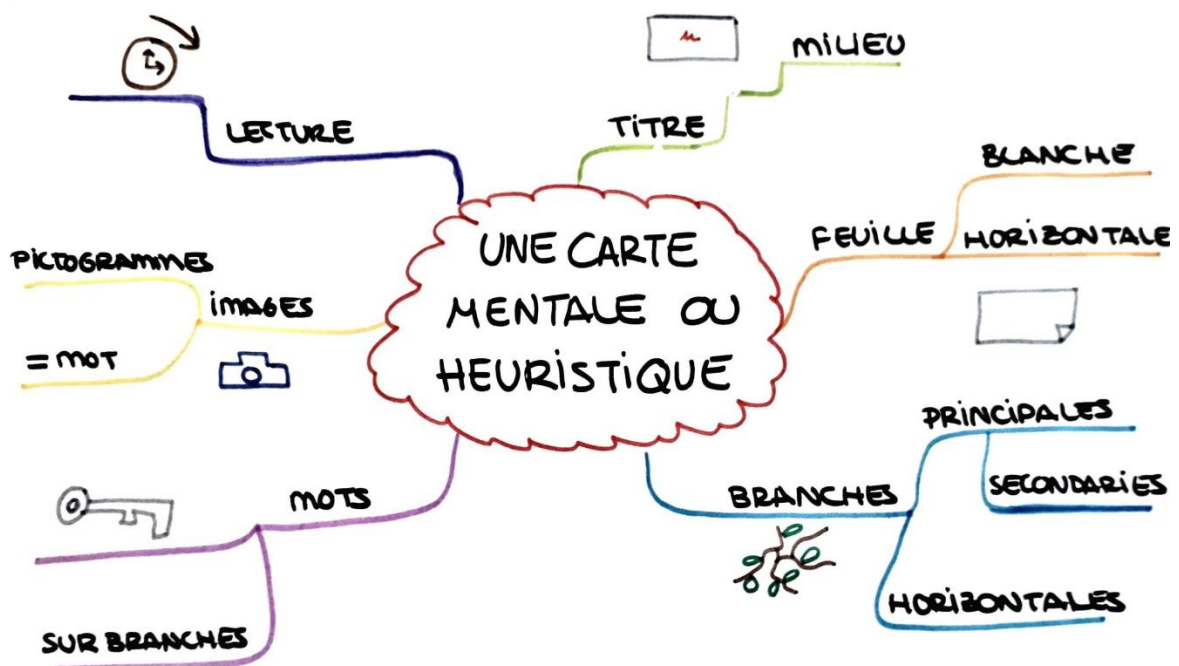


Illustration 2 : Carte mentale ou heuristique

Les activités qui peuvent découler de ces outils sont nombreuses. Si les connaissances à traiter sont bien maîtrisées par les étudiants, ils pourraient être

directement responsables de la préparation d'une carte conceptuelle ou mentale. Si, en revanche, cela impliquait un investissement de temps très important, l'enseignant pourrait créer lui-même la carte, la découper et demander aux élèves de la réorganiser. Dans le même esprit, une carte avec des lacunes peut être présentée à la classe qui doit la remplir.

Un autre outil de pensée visuelle récemment né est le *sketchnoting*. Cette ressource a sûrement été utilisée par beaucoup d'étudiants lors de la prise de notes personnelles, mais ce n'est que jusqu'à présent que son utilisation et ses caractéristiques ont été définies et formalisées. Ainsi, le sketchnoting vise à transformer toutes sortes d'informations (vidéos, textes, conférences, etc.) en une représentation graphique combinant texte et images sur une seule page (Akoun, Boukobza, & Pailleau, 2017). Contrairement donc aux cartes mentales et conceptuelles, le sketchnoting a une structure beaucoup plus libre et se compose de dessins ou d'images accompagnées de courts textes, comme le montre l'exemple ci-dessous :

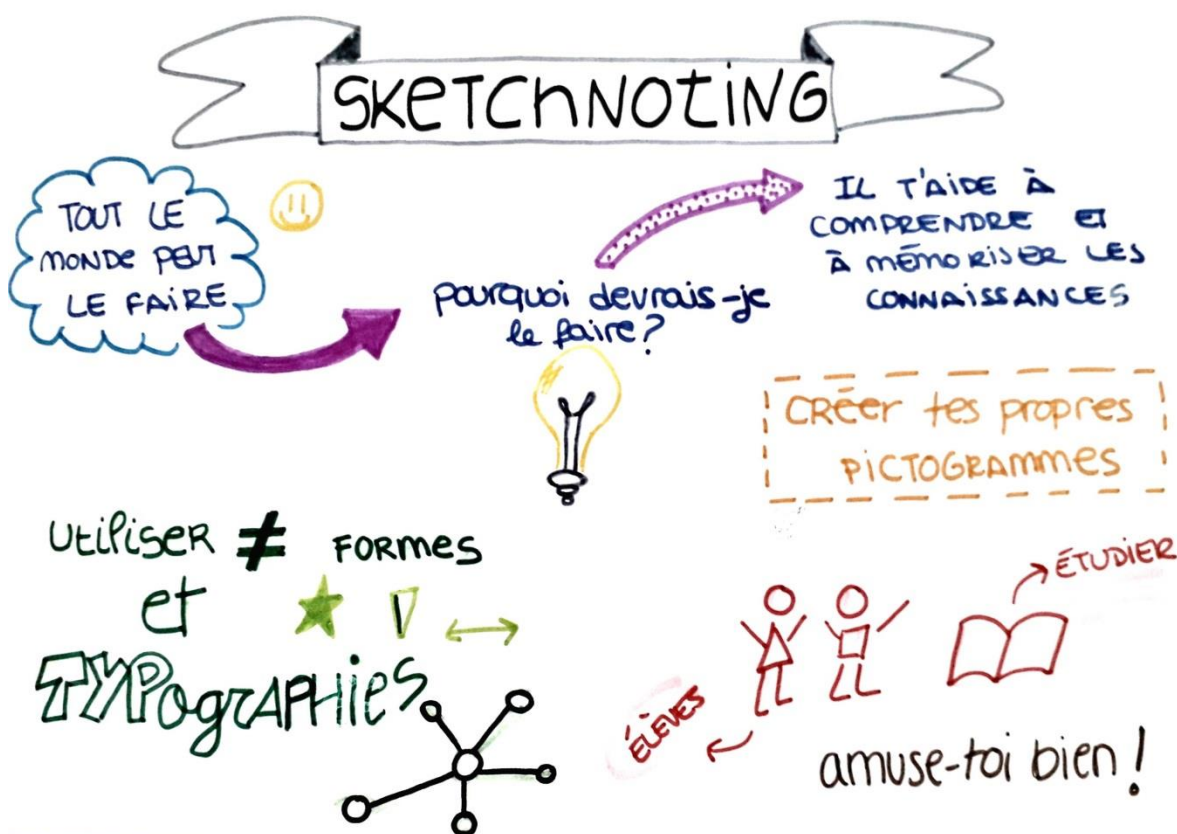


Illustration 3 : Sketchnoting

En dernier recours, nous ferons référence à l'abécédaire, un outil dont le public au départ était des enfants, mais qui a évolué progressivement et a pris différentes formes et



usages. La particularité de l'abécédaire, contrairement au dictionnaire, réside dans l'absence de formalités scripturaires et dans la libre construction et conceptualisation de toute idée. En effet, « l'abécédaire offre au scripteur la possibilité de choisir des mots clés tout en déroulant une parole personnelle, soit sous forme narrative, soit en recourant à l'exemplification » (Delamotte, Gippet, Jorro & Penloup, 2000, p.149). Grâce à ce processus, les élèves auront ainsi beaucoup plus de facilité à établir des liens entre les mots et le sujet abordé. Il existe de nombreuses possibilités pour appliquer cette méthode d'apprentissage, mais l'idée générale est que, à partir de chaque lettre d'un mot qui englobe le projet en question, les concepts clés nécessaires à sa pleine compréhension sont définis, en prenant plus ou moins la forme qui suit :

**A**pproche personnelle des mots  
**B**ouquin intransmissible et complété au fil du temps  
**E**xemplaire des concepts et leur contextualisation  
**C**hoix de mots-clés par rapport aux champs de connaissances  
**E**criture libre sur plusieurs entrées  
**D**émarche d'appropriation  
**A**ide de construction à la pensée  
**I**nvention favorisant l'apprentissage  
**R**egroupement d'idées  
**E**tablishement des liens entre les mots-clés

Illustration 4 : Abécédaire

Toutes les pratiques qui viennent d'être citées correspondent à des pratiques de passage à l'écriture. Ce sont des dispositifs spécifiques dont l'enjeu principal est la médiation conceptuelle. En s'appropriant ces outils, les étudiants pourront mettre en synergie les connaissances qu'ils possèdent déjà et les nouveaux concepts issus du projet. De plus, ce sont des méthodes pour animer les cours et canaliser la surcharge informationnelle en même temps, mais toujours sous le contrôle des élèves.

Bref, le recours à la lecture, à l'oral et même à la création de ses propres outils d'intervention sont à la fois une démarche de résolution de problèmes et une source d'enrichissement servant à constater les dysfonctionnements dans le processus scripturaire et à vérifier les hypothèses formulées depuis le début de la tâche par les élèves. N'oublions pas que l'objectif principal de cette étape était de s'éloigner du texte créé pour pouvoir y porter plus tard un regard critique.

Compte tenu donc de tout ce qui a été appris et afin de faciliter le passage à la réécriture, cette deuxième phase du dispositif se terminera par la révision des brouillons d'autrui. Jusqu'à présent, les apprenants n'avaient agi que selon les indications dérivées de la consigne de la tâche, mais maintenant ils ont aussi leurs propres outils dont le contenu servira de critère d'évaluation. Cette tactique implique, de mon point de vue, beaucoup de choses positives pour les étudiants. Un des avantages qui se dégage est la mise en évidence du travail effectué. En effet, les élèves verront leurs activités valorisées et d'une grande utilité au-delà du contexte dans lequel elles ont été créées. De plus, la mise en pratique des outils suppose à la fois un règlement des concepts et une auto-évaluation de ceux-ci. En d'autres termes, il peut y avoir des erreurs de conception ou de structure qui ne deviendront apparentes qu'avec l'application et l'utilisation des activités. Enfin, les élèves continueront de diriger le projet et comprendront l'utilité de chacune de ses parties, car il est important que chaque geste ait sa répercussion et ne soit pas considéré comme de remplissage.

Comme d'habitude, l'enseignant doit rester passif envers les élèves, mais actif dans la gestion et la direction des groupes. À cette occasion, pour que la révision soit efficace, le formateur doit s'assurer que les étudiants suivent les directives de lecture critique, de détection et d'identification des problèmes et proposition des solutions. En effet, de même que l'enseignant n'adopte pas une position normative, les élèves entre eux ne le devraient pas non plus ; ils devraient plutôt maintenir un ton suggestif. Chaque groupe corrigera à ce moment le projet d'un autre, donc être aussi honnête et objectif que possible est la meilleure position que les étudiants pourraient adopter face à cette étape.

De plus, ils se rendront compte que les écrits des autres peuvent également servir à enrichir les leurs, et compte tenu du fait que le projet final sera le résultat de l'union de tous les écrits, aucun problème de rivalité entre les groupes ne devrait se poser. Personnellement, je pense que cette situation est peu probable compte tenu de l'état avancé dans lequel le projet se trouve dans cette phase. Cependant, si tel était le cas, cela signifierait que le climat de travail a été rompu, et il serait de la responsabilité de l'enseignant d'analyser la nature du conflit, de recourir à la médiation et de rechercher des solutions concrètes, constructives et durables au problème.

Enfin, j'estime opportun de réfléchir à la forme que prendront les retours des étudiants et à l'impact qu'ils auront sur la version finale du texte. En fonction du temps restant, du niveau et pourquoi pas, de l'humeur des étudiants, différentes options peuvent être envisagées : retour par commentaires, notes de régie en marge, conventions de correction, etc. Cependant, pour continuer à respecter le savoir-faire du projet-apprenant, la meilleure rétroaction est l'orale par sa précision, sa rapidité et sa clarté. En effet, s'il s'avère que la distribution de la salle de classe favorise le dialogue entre les élèves, la demande spontanée de rétroaction sera favorisée. L'enseignant pourra alors prévoir un moment spécifique consacré aux appréciations extraites de chaque texte par chaque groupe et demander aux élèves de citer les points forts et les éléments à améliorer dans le travail (Peterson, 2010). C'est ici alors qu'aura lieu un autre moment culminant à mesure que les élèves prendront conscience de la notion de public. Cette sensibilisation est sans aucun doute le dernier élément clé recherché dans cette phase de distanciation, un élément qui à son tour nous ouvre les portes à la prochaine et dernière phase du dispositif pédagogique.

#### ➤ Phase de réécriture

Si la réécriture a été vue par les élèves comme inefficace puisqu'elle n'a consisté qu'à corriger les erreurs relevées par l'enseignant sans vraiment avoir une explication claire de leur origine ou raison, à ce moment-là elle devrait au contraire se présenter comme l'une des phases les plus maîtrisées. En effet, les étudiants doivent avoir d'autres connaissances que celles connues depuis le début, ce sera donc l'occasion de saisir cet apprentissage par écrit. Tout comme les autres phases, celle-ci est également divisée en deux étapes : une première qui implique la révision du brouillon initial du groupe, et une seconde qui comprend le processus de réécriture lui-même et la mise au point du texte.

Une fois de plus, les étudiants seront confrontés à l'étape de révision, dont les directrices seront les mêmes qu'à la fin de l'étape précédente, mais appelées différemment. Par conséquent, les étudiants effectueront premièrement la relecture critique tant attendue de leur propre travail initial. Ensuite et en gardant toujours à l'esprit le public visé et les conclusions tirées de l'analyse des textes de référence, des débats oraux et des activités d'intervention, les apprenants n'auront aucune difficulté à détecter les problèmes qui se posent et prendront enfin les décisions qu'ils jugent appropriées.

Quant à la réécriture, elle sera le résultat final, voire l'image vivante de chacun des processus cognitifs et scripturaux que les élèves ont menés à bien tout au long de la tâche. La réécriture mettra en évidence que les idées et les représentations peuvent bouger et que la tâche d'écriture peut être beaucoup plus légère si les temps et les processus sont respectés. De plus, en tant que dispositif impliquant la durée, la réécriture reflétera « la réflexion sur les stratégies employées et les moyens de les améliorer, ainsi que sur les diverses stratégies possibles » (Reuter, 1996, p.171) et sera conçue comme aide à la gestion de la surcharge cognitive. Néanmoins, toute révision peut ne pas déboucher sur une réécriture. Effectivement, d'après EVA (1996), on pourra conserver le texte tel qu'il est à condition qu'il soit considéré comme conforme aux attentes. De même, la production par exemple d'un texte libre, c'est-à-dire sans consigne ni contexte, ne se prête pas à la réécriture, mais à la correction seulement, étant donné le manque de critères. Par conséquent, après la révision, il sera temps de décider de conserver le texte, de le modifier ou, dans le pire des cas, d'écrire un texte complètement nouveau.

Pour terminer, en ce qui concerne la mise au point du texte, l'enseignant peut préciser un format en particulier pour la présentation selon le type ou l'intérêt du projet. Si ce n'est pas le cas, les étudiants pourront décider de l'aspect final tant que les caractéristiques formelles seront respectées. De même, l'intégration du numérique (et pourtant d'autres compétences) est tout aussi faisable à ce stade comme il sera expliqué plus loin.

En guise de conclusion, je pense qu'il convient de mettre en évidence certains aspects importants qui n'avaient pas eu de place auparavant. D'une part, il convient de noter que le succès de la tâche ne sera atteint qu'avec l'inscription de ces phases dans une durée, une réalité et une zone proximale de développement (ZPD). En effet, comme l'affirme Vygotsky (1978), c'est grâce à la proposition de situations d'apprentissage diversifiées par l'enseignant que l'élève quittera sa zone d'autonomie pour entrer dans la ZPD où, à l'aide des ressources, il sera capable d'exécuter la tâche et d'aller plus vite.

Cependant, si cette zone est dépassée, l'élève atteindra la rupture et il ne servira à rien de vouloir lui en apprendre plus que ce qu'il est capable d'assimiler (UNESCO, 2000). C'est pourquoi la présence et le guidage de l'enseignant sont nécessaires dans l'élaboration des projets, bien qu'à première vue son intervention puisse sembler superflue. D'autre part, à condition que l'écriture soit considérée comme un processus heuristique, les textes devraient, à mon avis, être utilisés à des fins autres que l'évaluation. Conformément à Delamotte, Gippet, Jorro & Penloup (2000), « l'écrit peut être considéré comme un lieu d'intermédiarité dans la mesure où il porte la trace – et donne à voir – des savoirs intermédiaires » (p.214). Pour cette raison et à cause aussi de l'impact favorable qu'il peut avoir sur les étudiants, je considère qu'il convient d'éviter le désir d'un produit final parfait et la concentration sur un apprentissage excessif. À sa place, le succès et la satisfaction de la réécriture devraient résider dans les traces d'apprentissage évidentes dans le texte et les indicateurs qui témoignent que l'élève a appris à anticiper les problèmes du lecteur et a trouvé des moyens pour les éviter. Ainsi, compte tenu de l'inscription de la tâche au sein de ce dispositif pédagogique, l'intervention d'une évaluation stricte centrée sur des erreurs spécifiques n'est pas envisagée. Elle pourrait plutôt être définie comme la livraison finale d'un portfolio contenant certains des textes rédigés pendant le cours. Ainsi, l'évaluation serait considérée comme moins stressante et les étudiants pourraient justifier le choix de ces textes. Une auto-évaluation aurait donc également lieu et servirait de révision de contenus.

#### **4. Objectifs**

Afin d'essayer de résoudre les problèmes mentionnés ci-dessus et d'établir de nouvelles lignes directrices pour le positionnement de l'enseignant et de l'élève envers l'écriture, les objectifs généraux que j'ai l'intention d'atteindre avec ce travail sont les suivants :

1. Développer un dispositif pédagogique pour l'enseignement de la production écrite en FLE.
2. Guider l'enseignant vers la mise en œuvre d'un projet d'écriture en FLE à l'aide de deux grilles.

De plus, pour soutenir la pleine exécution de ceux-ci, j'ai également jugé opportun d'établir les objectifs spécifiques décrits ci-dessous :

1. Justifier la pertinence de chaque phase du dispositif didactique proposé pour la production écrite en FLE.
2. Doter l'enseignant d'idées et d'outils pour aider les élèves à affronter le passage à l'écriture.
3. Souligner la difficulté du processus scripturaire et défendre sa place dans la société.

## **5. Méthodologie**

Bien que la perspective dans laquelle ce dispositif est adopté ait déjà été détaillée, que toutes ses phases aient été justifiées et que les ressources d'intervention aient été illustrées, certaines caractéristiques concernant son mode d'application manquent de contexte. Dans cette section, quelques directives seront donc présentées pour démarrer un projet de classe basé sur le dispositif précédent.

### **5.1 Choix du projet**

Comme mentionné précédemment, le choix d'un sujet commun aux intérêts de tous les étudiants et réalisable au sein du projet-apprenant est primordial pour la motivation et l'engagement dans la tâche. Ce choix peut souvent marquer le succès ou le rejet du projet, d'où sa complexité, que j'essaierai d'atténuer dans les lignes suivantes. Une option d'accès facile et rapide, mais qui demande beaucoup de réflexion en raison de la rigidité des consignes et des éventuels changements opérationnels qui en découlent, sont les concours d'écriture internationaux que de nombreuses institutions lancent chaque année. [Poésie en liberté](#), [Dis-moi dix mots](#), [Paroles de Presse](#) ou le [Prix du jeune écrivain](#) sont des exemples de projets libres, thématiques ou même spécialisés en FLE vers lesquels nous pouvons nous tourner si certaines circonstances se produisent. Si, au contraire, ces prototypes ne nous conviennent pas, des projets internes peuvent être créés par le collège ou le lycée. On peut élaborer des magazines, des livres, des blogs, des vidéos ou même des tables rondes, pour ne citer que quelques exemples. Les projets peuvent être organisés au sein d'une classe ou cogérés par plusieurs. Ce qui est vraiment important, c'est que les écrits aient de la valeur pour les étudiants et pourquoi pas, une certaine répercussion dans leur environnement. Pour ce faire, toutes les personnes impliquées doivent participer à un remue-méninges dont le thème se limite (si aucun accord quasi absolu n'est atteint) à la vie étudiante, car c'est le plus grand lien partagé par tous. De là, un nombre considérable d'options sont envisageables. Des sujets en rapport avec les matières suivies peuvent être proposés : recettes françaises, journal du voyage

de fin d'année, suivi de la croissance d'une plante, réalisation d'une expérience chimique, invention d'un jeu. De même, toutes sortes de lettres adressées à la direction ou au conseil des parents peuvent être intéressantes : propositions d'améliorations, demandes de nouveau matériel, création d'ateliers, planifications de sorties. Bref, il s'agit de s'intéresser aux étudiants.

Or, non seulement le sujet, mais aussi le genre textuel doit être choisi en tenant toujours compte du niveau des élèves. Pour les débutants, les projets qui vont mieux correspondre à leurs connaissances sont ceux basés sur l'approche rédactionnelle et thématique. La première démarche correspond, en effet, à celle utilisée dans le dispositif pédagogique. L'approche rédactionnelle met donc l'accent sur l'intervention récursive des processus de planification, mise en texte et révision, « et insiste beaucoup moins sur la correction formelle des énoncés » (Hidden, 2013, p.84). L'approche thématique, à son tour, utilise différentes techniques, y compris des cartes mentales, pour familiariser les élèves avec le sujet à discuter. De la même manière, cette démarche préconise de cultiver les relations lecture-écriture, une fonctionnalité également travaillée sur notre dispositif. En ce qui concerne les niveaux avancés, cependant, d'autres genres textuels qui nécessitent une certaine consolidation de la langue ou une réflexion sur les structures grammaticales, la syntaxe et le vocabulaire spécifique peuvent être abordés. Ainsi, une bonne option serait de travailler la production sur modèle proposée par Beacco (2007). Divisée en deux étapes (une phase d'exposition au modèle et un entraînement systématisé à la rédaction d'un texte correspondant au modèle), c'est une démarche où l'élève cherche non seulement l'imitation, mais s'appuie notamment sur le contenu, certaines caractéristiques linguistiques, la mise en page, le style et les relations scripteur-lecteur. Dans le même esprit, une utilisation ludique et esthétique de la langue peut se faire grâce à l'écriture créative. En créant une ambiance propice à la créativité et en réalisant des activités variées, les apprenants feront appel à l'imagination et l'inventivité pour résoudre la tâche. Néanmoins, bien que ces deux dernières approches citées présentent de nombreux atouts, une haute rétroaction de l'enseignant est requise afin qu'elles soient fructueuses.

Enfin, nous connaissons tous l'importance de la contextualisation et bien plus encore dans ce cas où le projet est créé à partir de zéro. Il peut arriver que les directives mentionnées ci-dessus pour le choix du sujet ne soient pas suffisantes pour l'enseignant qui, lors de la rédaction de la consigne peut se poser de nouvelles questions et avoir de difficultés pour délimiter le sujet. Ou, pire encore, il pourrait arriver que les étudiants aient initialement une conception erronée du sujet à traiter, et que la postérieure lecture de la

consigne crée un certain désintérêt pour le projet. C'est précisément pour anticiper et éviter les futurs problèmes que je fournirai tout d'abord un tableau inspiré d'une proposition du groupe EVA (1996, p.202-203) reprenant tous les critères nécessaires à la bonne délimitation du projet. Il serait utile que ce tableau soit rempli pendant la séance de remue-méninges, car c'est un moyen de s'assurer que les élèves et l'enseignant savent à quoi ils vont faire face avec ce projet. Même si pour l'application en situation réelle du tableau on n'aurait besoin que des deux premières colonnes, j'ai décidé d'en ajouter une de plus afin de justifier sa pertinence. Ce fait me permet donc de comparer deux des exemples de projets cités ci-dessus, de mettre en évidence les différents intérêts que chacun peut dégager et de souligner l'importance de la délimitation de la tâche.

|                     | Expérience : le baromètre   | Recette  |
|---------------------|---|--|
| Statut de l'écrit   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaction sociale</li> <li>- Enjeu de communication</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaction sociale</li> <li>- Enjeu d'apprentissage</li> </ul>                         |
| Tâche d'écriture    | Après avoir construit un baromètre, produire une fiche de fabrication pour la semaine de la science   | Transformer un <a href="#">texte narratif</a> en une recette   |
| Type d'écrit        | Fiche de fabrication  | Recette de cuisine   |
| Critères d'écriture | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importance destinataire : la fiche doit être comprise</li> <li>- Respect du format et des contenus de la fiche de fabrication</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentration sur les caractéristiques formelles et textuelles d'une recette</li> </ul> |
| Résultat atteint    | Fiche efficace et bien reçue par les futurs utilisateurs  | Écrit intégrant les lignes directrices d'une recette et complètement éloigné du texte narratif initial                           |

Tableau 3 : Grille de contextualisation et de délimitation du sujet du projet



En ce qui concerne la structure et la fonctionnalité de la grille, d'une part, cinq facteurs suffisent pour déterminer l'espace de mobilité dont bénéficiera le projet. Pour l'enseignant, ces restrictions seront utiles lorsqu'il s'agit non seulement de rédiger la tâche, mais aussi de concevoir les activités. Les étudiants, à leur tour, verront un défi à surmonter à chaque séance pour atteindre le texte final. Ils connaîtront le point de départ (dans ce cas une expérience et une lecture de genre textuel différent) et le point d'arrivée, mais pas les phases intermédiaires dont la préparation sera détaillée dans l'autre grille. En d'autres termes, la restriction de la portée du projet depuis le début permet la visualisation du résultat, un fait qui sera sans aucun doute pris en compte dans chacun des aspects interrogés tout au long du processus scripturaire.

D'autre part, en ce qui concerne le contenu de cette grille notamment, certaines remarques doivent être précisées. Bien que les deux projets soient basés sur l'interaction sociale, nous constatons que les enjeux de chacun sont différents. Dans le cas de la fabrication du baromètre, les intérêts communicationnels prévalent, c'est pourquoi la visée prioritaire est l'écrit produit et ses effets sur les lecteurs. La préparation de la recette entraîne, cependant, une progression de l'élève dans un secteur défini. Avec ce projet, il est donc prévu que les étudiants intègrent dans leur mémoire à long terme tous les contenus liés à la rédaction d'une recette. Et c'est là que réside l'un des abus possibles du dispositif. En effet, dans cette situation d'apprentissage, aucun autre bénéficiaire n'est prévu que l'élève lui-même, de sorte que la conduite du dispositif pédagogique manquerait de valeur. Bien que la lecture d'écrits de référence, les débats oraux et l'utilisation de cartes conceptuelles et mentales contribuent à l'acquisition de connaissances, la création de quelques notes communes n'est pas le but du dispositif et encore moins du projet. Si les élèves trouvent vraiment ces outils d'intervention utiles pour mémoriser et retenir des informations, ils les utiliseront à leur compte quand ils en auront besoin, même dans d'autres matières. Or, utiliser le même dispositif pédagogique pour améliorer la production écrite et apprendre ne peut que produire des résultats opposés : la perte de motivation deviendrait évidente en réduisant l'efficacité et l'enthousiasme du travail en groupe, ce qui finirait par surcharger les cours. La solution est néanmoins simple : il suffit de changer la conception du projet pour que les élèves continuent à apprendre, même si cela ne leur est pas évident. Ce projet pourrait donc faire partie de la phase précédente d'un enregistrement vidéo de la recette. L'enjeu deviendrait ainsi communicatif, donnant lieu à la présence d'un destinataire et privilégiant l'intelligibilité sans négliger la structure formelle et textuelle qui caractérise les recettes.

## **5.2 Conception et mise en œuvre**

Compte tenu de la pleine intervention des élèves dans chacune des phases du projet, il est légèrement hors de propos pour l'enseignant de concevoir une unité didactique entière et strictement fermée aux changements avec l'intention d'établir des lignes directrices ou des connaissances à traiter. Celle-ci, au contraire, doit être construite au fil du temps à partir des décisions des apprenants et exige d'être adaptée selon les besoins et les exigences de chaque séance. Face à cette spontanéité et à cette incertitude qui se dégage d'un système de travail auquel nous ne sommes peut-être pas habitués, j'ai jugé opportun de créer de zéro cette grille qui prend en compte toutes les phases du dispositif et aide à sa rationalisation et à sa répartition dans le temps. Évidemment, ce n'est qu'un exemple : le nombre des activités ainsi que la distribution en séances peuvent varier, mais l'objectif est que l'enseignant, à partir de cases surlignées, organise ses cours. Ainsi, toutes les compétences seront travaillées et la colonne vertébrale du dispositif sera en permanence respectée. Le mode opératoire retenu, donc, pour saisir l'efficacité et la facilité d'utilisation et d'adaptation ultérieure de cette grille se fonde sur un éventuel cas de projet. De mon point de vue, il aurait été inutile de présenter un tableau vide car son utilisation aurait pu être mise en évidence, et les remarques ci-dessous mentionnées n'auraient pratiquement pas été appréciées.

L'enseignant peut maintenant commencer à mettre en place les séances nécessaires au développement du projet. Pour ce faire, j'ai décidé de continuer à développer le projet de fabrication du baromètre. Encore une fois, non seulement la contextualisation de la tâche est importante, mais aussi la situation réelle de la classe. C'est pourquoi dans ce cas hypothétique, on va partir du principe que les élèves ont 14-15 ans (3<sup>ème</sup> année de la ESO), que c'est leur troisième année en tant qu'étudiants de français, qu'il y en a 18 dans le groupe, et que lors des séances précédentes ils ont déjà développé leur propre baromètre et observé son fonctionnement et que donc ils se sont déjà familiarisés avec le sujet et le vocabulaire.

## EXPÉRIENCE : LE BAROMÈTRE

En tenant compte de votre expérience dans la fabrication du baromètre lors du cours précédent, rédigez une fiche de fabrication pour la semaine de la science qui comprend les aspects suivants :

1. L'origine      2. Les étapes à suivre pour son développement      3. Le mode d'emploi

| Séance | Phases du dispositif pédagogique | Étapes                 | Activité d'écriture                  | Activité de lecture, visionnage ou écoute | Maîtrise de la langue  |               |
|--------|----------------------------------|------------------------|--------------------------------------|---|--|---------------|
|        |                                  |                        |                                      |   | Langue orale   | Langue écrite |
| 1      | Phase d'écriture                 | <b>Plan + maquette</b> | Index du contenu de chaque tâche     | Observation du baromètre fabriqué         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Négociation collective du projet (répartition de tâches)</li> <li>- Partage des connaissances acquises lors des séances de fabrication</li> <li>- Discussion à propos des schémas à suivre</li> </ul> |               |
|        |                                  | <b>Brouillon</b>       | Première version des textes attendus | Suivi du plan et de la maquette établis   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propositions langagières</li> <li>- Contributions</li> </ul>  |               |

|   |                        |                                   |   |  |   |   |
|---|------------------------|-----------------------------------|---|--|---|---|
| 2 |                        |                                   |   |  | d'améliorations   |   |
| 3 | Phase de distanciation | <b>Outils d'intervention 1/2</b>  | Élaboration d'un abécédaire commun  | Référence :<br>- Vidéo : <a href="#">le baromètre</a><br>- Article : <a href="#">comment prévoit-on la météo ?</a><br>- Entrées encyclopédiques : <a href="#">Larousse</a> et <a href="#">Wikimini</a> | - Clarification des doutes entre camarades<br>- Cibler la tâche         |   |
| 4 |                        | <b>Outils d'intervention 2/2</b>  | Élaboration de trois cartes heuristiques ou conceptuelles (une carte par tâche) | Plusieurs textes de référence : analyse des fiches de fabrication <a href="#">1</a> , <a href="#">2</a> et <a href="#">3</a>   | - Débat à propos de l'organisation<br>- Tri de l'information pertinente | Fiche-outil : <a href="#">la phrase</a> |
| 5 |                        | <b>Révision brouillon externe</b> | Annotation des erreurs les plus fréquentes                                      |  | - Lecture critique<br>- Exposition des brouillons                       |   |

|   |                     |   |                                    |  |  |   |
|---|---------------------|---|------------------------------------|--|--|---|
|   |                     |   |                                    |  | - Rétroaction justifiée  |   |
| 6 | Phase de réécriture | Révision brouillon interne + réécriture 1/2 | Élaboration du texte final         | Emploi des outils d'intervention créés | - Relecture critique<br>- Discussion concernant les modifications<br>- Pris de décisions | Fiche-outil : <a href="#">le présent de l'impératif</a> |
| 7 |                     | Réécriture 2/2 + mise au point              | Préparation du format électronique |  | - Négociation des détails liés au format (titres, photos, etc.)                          |   |

Tableau 4 : Grille pour une planification et un suivi optimaux du projet

Voici l'un des aspects que la grille pourrait présenter. Du point de vue spatial et fonctionnel, on pourrait affirmer que l'un des plus grands avantages de cette grille est la représentation de toutes les phases du projet, ainsi que la présence de toutes les compétences nécessaires à sa réalisation, ce qui rend presque impossible d'oublier l'une d'entre elles. L'influence que la variation d'activités a sur l'assimilation et la compréhension du contenu a déjà été soulignée, et bien que le dispositif actuel ne vise pas à approcher le sens le plus strict de l'apprentissage, je considère que c'est un facteur de réussite que les élèves arrivent s'appropriier tout concept qui en dérive, qu'il s'agisse ou non de la production écrite elle-même. De plus, la distribution en quadrants de chaque séance évite les chevauchements de la même activité au sein de la même phase et offre une vue large et claire de l'ensemble du projet. Par contre, le désir de compléter chacune des cases entraînerait une surcharge pour les étudiants qui ne se sentiraient plus comme les protagonistes. Le but n'est donc pas de remplir chacun des quadrants, mais de laisser une marge de manœuvre aux étudiants.

### **5.3 (Auto)évaluation**

Comme mentionné précédemment, ce dispositif pédagogique ne prévoit pas d'évaluation directe strictement basée sur des erreurs grammaticales de la part de l'enseignant. Au contraire, c'est aux élèves avec l'aide des camarades et bien évidemment des activités prévues par le professeur de s'autocorriger tout au long des phases du dispositif. Dans le cas donc idyllique de créer un projet dont les éléments (sujet, tâches, contexte, finalité, activités, groupes, etc.) sont bien harmonisés, les erreurs commises par les étudiants doivent être minimales. Or, s'il s'agissait d'un taux d'erreur beaucoup plus élevé, certains éléments du projet devraient être réexaminés ou d'autres séances envisagées. Bien entendu, il est important de corriger les erreurs et de les traiter en cours, mais étant donné que les critères d'écriture de ce type de projets reposent sur un objectif purement communicationnel, relativement peu importe que le message parvienne à destination avec une ou deux erreurs grammaticales (dont l'explication théorique peut parfois ne pas correspondre au niveau des apprenants ou détourner tout simplement l'attention du cours) tant que le destinataire arrive à comprendre le contenu. En d'autres termes, il ne faut pas devenir aussi obsédé par l'utilisation propre de la grammaire, car d'autres aspects sont tout aussi importants pour la bonne rédaction du texte. Prenant l'exemple du baromètre, les aspects liés à la forme de chacun des trois textes, aux conventions à inclure ou à l'utilisation correcte et appropriée du lexique spécifique doivent être évidemment respectés. Il en va de même pour la construction de la phrase et l'utilisation de l'impératif : les étudiants sont censés

maîtriser complètement ces concepts clés dans le développement du projet, donc aucune erreur de ce type ne doit être tolérée.

Cependant, la rétroaction la plus claire, la plus efficace et la plus pertinente que les apprenants recevront est celle du destinataire. En effet, compte tenu du fait que l'expérience du baromètre doit être effectuée pendant la semaine de la science (comme indiqué dans la consigne), les étudiants pourront voir en personne si leurs instructions et leurs directives fonctionnent, ce qui constitue le meilleur retour d'information possible sur leur travail. Il est évident, à son tour, que seuls les étudiants du centre qui suivent les cours de français comprendront plus ou moins la fiche de fabrication, mais les autres, attirés par le baromètre lui-même, seront sûrement intéressés par son fonctionnement et son mode de construction.

Le fait, encore une fois, d'avoir un destinataire réel rend l'implication dans le projet plus importante et que l'auto-évaluation que chaque étudiant fait de lui-même et de son travail vaut plus qu'une note. Après l'application effective de la fiche de fabrication auprès du public, une séance peut être consacrée à réfléchir à ses améliorations ou à ses éléments manquants, et dans le cas où un portfolio avec cette expérience à l'intérieur devrait être livré à la fin du cours, toutes ces observations devraient être incluses.

#### ***5.4 Rôle du numérique***

De nombreux enseignants peuvent se demander quelle est la place que le numérique peut occuper dans ce dispositif. En gros, tout le monde sait qu'Internet est autant une source de documents de référence, de lexiques, d'expressions, qu'un outil favorable à l'écriture collaborative, mais qu'en même temps, il peut entraîner un excès d'informations pour les étudiants et devenir un océan de sites web peu fiables et une porte ouverte au plagiat (Hidden, 2013). C'est à chacun donc de choisir comment et quand utiliser les nouvelles technologies. Dans le cas spécifique de notre dispositif, cependant, il y a d'autres inconvénients (et aussi des avantages) qui doivent être analysés. Tout d'abord, il y a la question de la gestion de l'espace sur la feuille. Les traitements de texte imposent déjà dès le départ, au minimum, des marges et des espacements de ligne spécifiques, un aspect important de la mise en page dont les étudiants ne se soucient désormais pas. De plus, les outils d'écriture permettent d'apporter autant de changements qu'il y a de possibilités, mais il est difficile de conserver ces traces d'apprentissage si intéressantes dans le processus de réécriture. Et enfin, l'utilisation du numérique peut détourner l'attention de tous ceux qui ne le

maîtrisent pas vers d'autres aspects éloignés de la tâche à accomplir. Pour toutes ces raisons, je considère que la compétence numérique doit être exploitée plutôt en fin de tâche, c'est-à-dire une fois que tous les contenus ont été soigneusement choisis par l'enseignant et compris par les élèves. À ce stade, les étudiants peuvent enregistrer leurs textes réécrits sur l'ordinateur. De cette façon, ils se sentiront pris au sérieux et leur travail sera prêt à quitter la classe et à atteindre son public cible. De plus, comme mentionné précédemment, des blogs, des vidéos, des wikis et même des cartes heuristiques peuvent être créés en ligne et devenir une ressource vers laquelle se tourner pour les tâches futures. Voici un autre exemple clair créé par moi-même qui sert également de résumé du dispositif pédagogique :

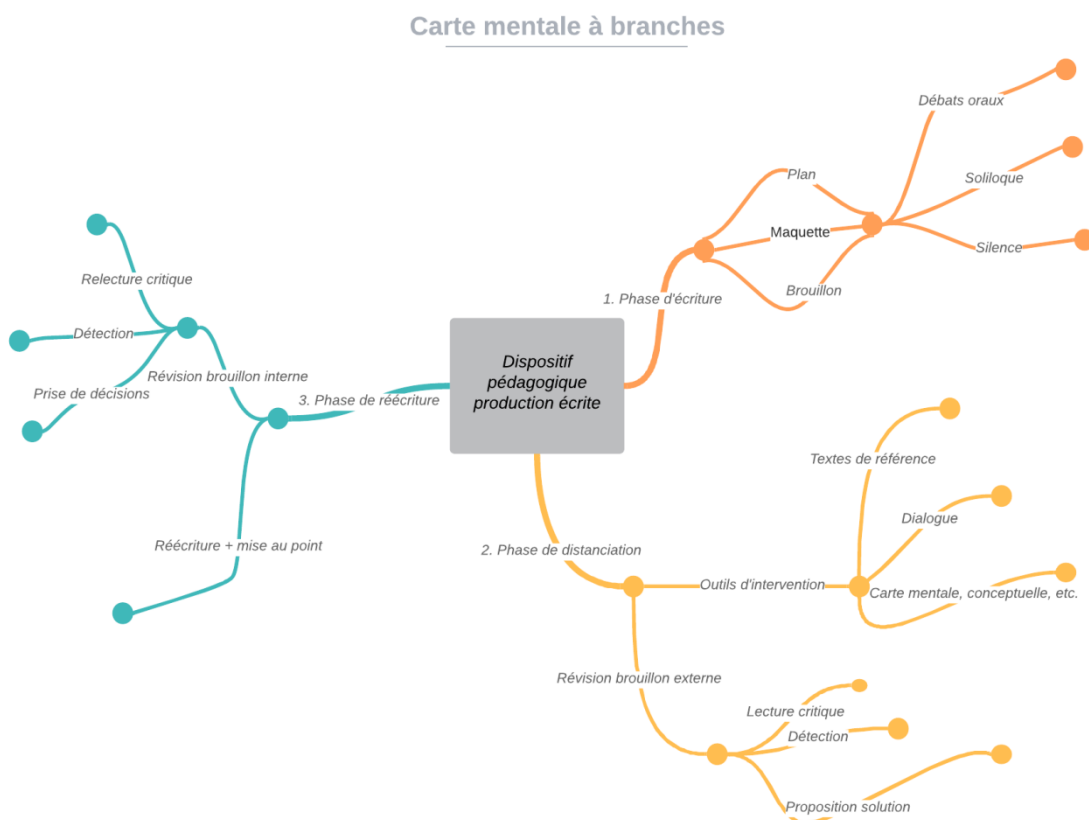


Illustration 5 : Résumé du dispositif pédagogique (carte mentale produite sur [Lucidchart](#))

## 6. Résultats partiels

En raison de la non-exécution du dispositif pédagogique présenté, les résultats qui peuvent en être extraits ne sont pas définitifs. Cependant, je vais utiliser cette section pour nuancer quelques détails et prouver la grande variabilité non seulement des grilles, mais aussi du dispositif pédagogique en général.



Selon l'exemple qui vient d'être présenté, l'aboutissement du projet repose sur l'achèvement préalable de trois tâches indépendantes : origine, fabrication et mode d'emploi du baromètre. Cela signifie que la classe sera divisée en trois groupes et que chacun sera chargé d'un aspect différent du projet, mais le contact avec les autres sera toujours maintenu grâce à l'utilisation égale des outils d'intervention et à la phase de révision des projets des camarades de classe. Partant d'un élément matériel créé par eux-mêmes et valorisant chacun des textes produits, les étudiants recevront donc la dose de motivation nécessaire pour entreprendre le projet. Quant aux activités, j'ai choisi de mettre des liens vers d'éventuels documents de référence en guise d'exemple, mais bien sûr, en situation réelle, d'autres sources peuvent être également consultées : manuels FLE, documents réels ou fiches élaborées par le professeur lui-même. Aussi, à titre indicatif, me semble-t-il évident d'affirmer que les débats oraux qui s'établissent entre les élèves doivent être contrôlés et gérés par l'enseignant à tout moment. Bon nombre des points décrits ci-dessus peuvent survenir naturellement au sein du groupe de travail, mais d'autres idées correspondent à l'enseignant de les mettre en lumière. Selon l'importance ou le degré de répercussion de chaque aspect sur les tâches, l'enseignant décidera de traiter la question en groupe fermé ou ouvert. Ou bien, une autre option préconisée par Fabre-Cols (2002) consiste en « une fiche établie par l'enseignant (questions et commentaires écrits, réactions de lecture) qui remplace les simples annotations magistrales et guide la révision autonome des enfants lors d'une séance ultérieure » (p.180), un outil qui à son tour pourrait être appliqué récursivement tout au long du travail. Et pour finir toutes les remarques concernant les activités, il est à noter que celles destinées à la connaissance et au bon usage de la langue peuvent être prédites selon le type de genre textuel travaillé, mais doivent être adaptées en fonction des besoins des élèves. Au moment où un doute se généralise parmi les étudiants dont la résolution influencera positivement le cours et l'achèvement de la tâche, une série d'activités décrochées doit être enclenchée même si leur intervention n'était pas prévue en séance. Face à ce besoin, les élèves réaliseront que le décrochage des activités notamment de langue, de grammaire et de conjugaison sont des outils incontournables au service de l'acte d'écrire. Pour cette raison, j'ai décidé que toutes ces activités prennent le format d'une fiche-outil, car selon le groupe EVA (1991), ces outils de synthèse « ont pour but de faciliter les transferts vers les tâches ultérieures : clarifier les savoirs construits, généraliser, évaluer... » (p.50). De plus, ces fiches sont facilement gérables et adaptables, de sorte que leur contenu puisse être façonné en fonction du niveau ou du degré d'accentuation que l'on souhaite en faire. Bien que ce dispositif n'ait pas de telles fins, il peut être utilisé de telle manière que les élèves perdent la crainte qu'ils ont à ne pas pouvoir

respecter les règles de grammaire. Si, par exemple, un groupe d'étudiants manquait de tâches dans le projet, celui-ci pourrait être chargé de préparer les dossiers nécessaires pour les autres groupes sous la forme, pourquoi pas, de n'importe quelle outil d'intervention présentée avant (carte conceptuelle, carte heuristique, sketchnoting ou abécédaire).

En outre, un dernier atout de la grille semble mériter d'être commenté. Ce n'était pas intentionnel, mais non plus accidentel, que les deux uniques colonnes qui requièrent une application constante soient celles pour l'écriture et la parole. En effet, si les idéaux du dispositif sont scrupuleusement suivis, ses maximes de « travail en équipe » et « d'écrire, c'est faire » deviennent inévitablement inévitables. Et c'est là que je pense que la particularité de ce travail réside, dans le mélange parfait de composants qui se distinguent peu séparément, mais qui ensemble font la différence.

Bien entendu, il faut préciser, en ce qui concerne l'espace-temps, que ce dispositif est conçu pour être réalisé en classe et pendant les séances que l'enseignant juge appropriées. Pour cela, il doit prendre en compte avant tout la phase clé de distanciation dans ce processus, et bien sûr, s'adapter au niveau et au rythme des élèves. Mais plus précisément, je voudrais souligner que le but de ce dispositif est de laisser du temps pour la maturation, la planification et la réflexion du texte. Sur cette base, chaque enseignant calcule le temps d'achèvement estimé et décide comment et quand communiquer la date limite à ses élèves. De plus, l'objectif ici est de pallier les difficultés rencontrées lors des cours de production écrite ; il n'est en aucun cas destiné à préparer les étudiants aux examens officiels avec des matières fermées et un temps limité. Cependant, la perspective de travail apprise ici nécessite une analyse des stratégies scripturales. Par conséquent, les étudiants peuvent découvrir à quelle opération ils consacrent le plus de temps et améliorer ainsi la gestion temporelle.

En bref, avant d'utiliser ce dispositif, il faut s'assurer que les finalités recherchées sont cohérentes avec celles prévues après l'application de cette ressource. Ainsi, différents paramètres liés au temps d'exécution disponible, au niveau des étudiants ou aux limitations dérivées de la programmation (sujets, contenus, etc.) doivent être prévus avant de commencer à développer un projet basé sur ce dispositif pédagogique.

## 7. Débat

### 7.1 Lien avec la profession

Ce travail est né de l'expérience que j'ai eue lors de mon stage. Tout au long de cette période de trois mois, j'ai accompagné une professeure de FLE dans toutes ses classes et j'ai même préparé et réalisé une unité didactique étroitement liée aux phases du dispositif pédagogique qui vient d'être présenté. Les raisons pour lesquelles j'ai décidé de travailler sur la production écrite sont évidentes : j'ai me suis rendue compte que les étudiants manquaient d'une base d'écriture solide et que les cours étaient régis par de grandes exigences cognitives et de fortes pratiques traditionnelles. De plus, le fait dans mon cas de devoir passer en revue le contenu établi pour la matière de FLE, mais aussi celui défini pour les examens officiels, plongeait les cours dans un chaos complet. Lorsque j'étais au lycée en tant qu'apprenant, j'ai rencontré ce même type de classes complètement démotivantes, et dans le seul but de mettre fin à ces pratiques d'antan si répandues et caractérisées par le manque de réflexion de la part des étudiants, j'ai décidé de me lancer dans la conception de ce dispositif pédagogique.

Bien qu'atteindre un environnement d'apprentissage idyllique avec des résultats fructueux dès les premières séances et une bonne prédisposition de la part des étudiants puisse sembler utopique, cela ne signifie pas que cet idéal ne pourra jamais être dépassé. Comme je l'ai mentionné au début, tout changement procédural doit également s'accompagner d'un changement de mentalité et de prédisposition. Ce n'est que de cette manière que les changements seront perceptibles et que le travail constant des élèves et des enseignants se reflètera dans les résultats.

Ce travail, en plus de s'appuyer sur ces idéaux nécessaires et exigés par la profession d'enseignant de français elle-même, a été conçu pour être utilisé dans n'importe quel environnement éducatif. Ainsi, j'ai décidé de me fier au *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria* tout simplement parce que c'est celui que j'ai étudié à l'université et que je connais bien. Même si le dispositif ne prend pas la forme d'une unité didactique au départ, il peut être parfaitement adapté à cette fin. Pour le moment, néanmoins, il serait futile d'essayer d'attribuer des objectifs et des contenus spécifiques, ainsi que de détailler la méthodologie, la temporisation ou les critères d'évaluation, car bien que ces trois derniers aspects en particulier puissent déjà être déduits, ils varieront selon le projet

entrepris. Par contre, et sur la base de toute la théorie qui soutient ce travail, on peut affirmer que le dispositif prévu aide au développement des objectifs de base de l'étape (développer et consolider les habitudes de discipline, d'étude et de travail individuel et d'équipe, voire développer un sens critique, une initiative personnelle et la capacité d'apprendre à apprendre, à planifier, à prendre des décisions et à assumer des responsabilités, parmi d'autres) et répond aux cinq compétences clés à exploiter chez les élèves :

- a) *Comunicación lingüística.*
- b) *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.*
- c) *Competencia digital.*
- d) *Aprender a aprender.*
- e) *Competencias sociales y cívicas.*
- f) *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.*
- g) *Conciencia y expresiones culturales.* (Decreto 48/2015, 2015, p.13)

À la suite de tout cela, non seulement la place du travail actuel au sein de cette profession est justifiée, mais sa facette polyvalent se reflète également.

## **7.2 Limites**

Tout au long de la création et de la conception de ce travail de fin de master, j'ai toujours essayé de m'éloigner du texte et d'adopter une attitude critique à son égard. Pour ce faire, j'ai réfléchi à ma courte expérience d'enseignante, j'ai consulté certains aspects discutés ici avec mes futurs collègues et j'ai utilisé la méthode de l'écrit feuilleté proposée par le groupe EVA (1996), qui consiste à écrire par étapes :

Le temps qui s'écoule entre le premier jet et sa relecture introduit une distance qui permet de porter un jugement sur un écrit dans lequel on n'est plus engagé. De plus, les lectures successives et les rentrées successives dans l'écrit obligent l'écrivain-lecteur à introduire un point de fuite, une perspective qui canaliseront peu à peu l'écrit en le faisant tendre vers le mot de la fin (p.34-35).

J'ai donc essayé à tout moment de combler les lacunes et de régler les derniers détails du dispositif. Cependant, je suis consciente que la plus grande limite de ma proposition réside dans le manque d'exécution. En effet, il faudra attendre que ce dispositif soit réalisé plusieurs fois pour que son efficacité soit réellement vérifiée et

que des éventuels dysfonctionnements puissent être corrigés. De plus, il ne faut pas oublier que nous ne sommes pas face à un format hermétique. Au contraire, selon le caractère de l'enseignant, la prédisposition des élèves, la situation du centre éducatif et les ressources disponibles, ce dispositif nécessitera plus ou moins d'adaptation. En d'autres termes, un travail d'appropriation avant le démarrage est absolument nécessaire.

### **7.3 Poursuite éventuelle**

Bien que le manque d'exécution déjà évoqué ci-dessus puisse remettre en cause la fiabilité du projet, et donc son avenir, je suis pleinement convaincue que seuls quelques ajustements mineurs seront nécessaires pour éliminer toutes sortes de doutes. Partant de cette base, l'assimilation complète du dispositif et le succès qui en résulte pourraient à l'avenir être le point de départ d'autres études connexes.

Pour les étudiants, la bonne application de chacune des phases pourrait conduire à un changement d'organisation et même de méthodologie. Surtout s'ils voient que les résultats obtenus sont bons, ils réfléchiront à chaque étape franchie pour les atteindre et immédiatement après, ils transféreront ces connaissances à d'autres matières ou même à d'autres domaines de leur vie. L'exploitation des lignes directrices d'écriture et des outils visuels utilisés ici peut être une source d'inspiration pour les étudiants et n'étudier leur transformation peut intéresser non seulement au niveau linguistique, mais au niveau psychologique.

De même, l'application de ce dispositif peut être transférée à d'autres champs de l'enseignement du français : français de spécialité (FS), français sur objectifs spécifiques (FOS), français langue maternelle (FLM), français langue seconde (FLS) ou français langue d'intégration (FLI), entre autres. Analyser l'impact que ce dispositif aurait sur un public peut-être plus âgé, ou au sein d'une profession spécifique, ou dans un groupe composé de nationalités différentes, par exemple, pourrait être intéressant. D'autres questions, par ailleurs, me viennent à l'esprit : la même méthodologie pourrait-elle être appliquée dans tous les cas ? Quelles adaptations chaque domaine nécessiterait-il ? L'écriture aurait-elle en général le même rôle ? Serait-il productif d'investir autant de temps dans la production écrite si la courte durée de certaines formations était prise en compte ?

## 8. Conclusions

Après avoir rédigé ce travail de fin de master, je crois que j'ai atteint les objectifs que je m'étais fixés au début. Je considère que la difficulté du processus scripturaire non seulement pour l'élève mais aussi pour l'enseignant a été mise en évidence et reste à surmonter, d'où la nécessité de trouver un soutien beaucoup plus large et efficace pour la mise en œuvre de ce type d'activités. Avec cette proposition pour la conduite de cours de production écrite en FLE, je considère que j'ai réussi à travailler toutes les compétences, impliquer tous les étudiants dans le processus, valoriser chacune des étapes franchies et surtout démystifier l'écriture de textes propres dès le début de la tâche. Ainsi, le dispositif pédagogique développé inclut toutes ces vertus et la pertinence de chacune de ses phases en fonction notamment de mon expérience lors des stages est justifiée. De plus, j'ai facilité le démarrage et l'application dudit dispositif grâce à la proposition de deux grilles et j'ai envisagé des ressources et des outils d'intervention pour son exécution optimale. D'ailleurs, l'expérience du baromètre a permis de mieux illustrer le fonctionnement du dispositif et la façon dont des centaines de projets peuvent en découler. Par contre, le contenu, les objectifs et les critères d'évaluation de l'expérience du baromètre n'ont à aucun moment été clarifiés car le principal soutien de ce travail était le dispositif pédagogique lui-même, et non la conception d'une unité didactique, même si certains indices et idées ont été donnés pour une éventuelle adaptation future.

Or, je suis consciente que le plus grand inconvénient de ce dispositif est son manque d'application ; avoir pu analyser chacune des activités et des textes qui en découlent, et même avoir pu analyser les sensations des élèves aurait sans aucun doute doté d'une autre essence ce travail. Afin d'alléger donc cette pensée d'inachèvement, j'ai toujours essayé de souligner la variabilité, adaptabilité et faisabilité de tout ce qui est proposé, quels que soient l'environnement ou les circonstances de mise en œuvre. En effet, ce dispositif a été conçu pour s'adapter à toute situation, domaine d'intervention, public et même concepteur, de sorte que son application ne devrait pas poser de problèmes, tant que ses principes soient respectés et que les élèves et les enseignants concernés soient prêts à changer leur conception « traditionnelle » de l'enseignement-apprentissage. Par contre, la présentation d'un dispositif rigide et hermétique subordonné à l'approbation générale aurait été inutile, car il irait notamment à l'encontre de l'approche actionnelle tout en éloignant les apprenants de s'approprier la méthodologie de travail ici préconisée.

Si selon une formule du temps jadis, « les paroles s'envolent et les écrits restent », ils ne demeurent présents qu'en changeant et s'échangeant. C'est effectivement dans cette dernière phrase que réside pour moi la quintessence de l'écriture et sur laquelle s'appuie ledit dispositif. C'est pourquoi j'espère au moins que ce travail servira à la continuité et la longévité du processus scripturaire considéré comme éphémère, changeant et imparfait, mais en aucun cas ennuyeux, lourd et solitaire.

## 9. Références bibliographiques

Académie d'Aix-Marseille. (s. d.). Lire et écrire une fiche de fabrication. Consulté le 23 avril 2020, à l'adresse [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-09/annexe\\_8\\_-\\_lire\\_et\\_ecrire\\_une\\_fiche\\_de\\_fabrication.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-09/annexe_8_-_lire_et_ecrire_une_fiche_de_fabrication.pdf)

Agence pour l'enseignement français à l'étranger. (s. d.). AEFÉ | Paroles de presse. Consulté le 30 mars 2020, à l'adresse <https://www.aefe.fr/vie-du-reseau/zoom-sur/paroles-de-presse/edition-2020>

Akoun, A., Boukobza, P., & Pailleau, I. (2017). Travailler avec le sketchnoting. Comment gagner en efficacité et en sérénité grâce à la pensée visuelle. Paris : Eyrolles.

Allouche, V., & Maurer, B. (2010). L'écrit en FLE. Travail du style et maîtrise de la langue. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.

Association Poésie en liberté. (s. d.). Concours 2020. Consulté le 30 mars 2020, à l'adresse <https://www.poesie-en-liberte.fr/>

Association Prix du jeune écrivain. (s. d.). Prix du jeune écrivain. Consulté le 30 mars 2020, à l'adresse <https://www.pjef.net/>

Baromètre. (s. d.). In Wikimini. Consulté le 20 avril 2020, à l'adresse <https://fr.wikimini.org/wiki/Barom%C3%A8tre>

Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.

- Bensalem, D. (2016, Juillet). Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère: le dispositif du projet. Open Édition Journals.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (2015, Mayo 20). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Madrid, España.
- Deladrière, J.-L., & Rebaud, D. (2003, Juin 21). Comprendre le Concept Mapping. Récupéré sur Pétillant : <https://www.petillant.com/Comprendre-le-Concept-Mapping>
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., & Penloup, M.-C. (2000). Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ecline. (2014, novembre 9). Les groupes de la phrase - jeu d'analyse. Consulté le 23 avril 2020, à l'adresse <http://www.maitressecline.ch/les-groupes-de-la-phrase-jeu-d-analyse-a113158454>
- EVA, G. (1991). Évaluer les écrits à l'école primaire. Paris : Hachette Éducation.
- EVA, G. (1996). De l'évaluation à la réécriture. Paris : Hachette Éducation.
- Fabre-Cols, C. (2002). Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Fiche de fabrication : le pluviomètre. (s. d.). Consulté le 23 avril 2020, à l'adresse [http://ekldata.com/FGFdrPvru\\_7yvwTz6Hi13z1Oo/e-pluviometre.pdf](http://ekldata.com/FGFdrPvru_7yvwTz6Hi13z1Oo/e-pluviometre.pdf)
- France Éducation Internationale. (s. d.). Dis-moi dix mots. Consulté le 30 mars 2020, à l'adresse <http://www.dismoidixmots.culture.fr/>



- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 293-315.
- Génération 5. (s. d.). Le moulinet à 4 pales. Consulté le 23 avril 2020, à l'adresse <https://www.generation5.fr/produits/955/images/fiche2.pdf>
- Ghanimé, C., & Boustany, R. (s. d.). La recette. Fiche de travail proposée aux élèves. Consulté le 1 avril 2020, à l'adresse [http://bp.sccc.edu.lb/new\\_groupes/La%20recette%20-%20Niveau%207e.pdf](http://bp.sccc.edu.lb/new_groupes/La%20recette%20-%20Niveau%207e.pdf)
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- La Larousse (Éd.). (s. d.). Baromètre. In *La Larousse Encyclopédie*. Consulté à l'adresse <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/barom%C3%A8tre/25724>
- Lucidchart. (s. d.). Logiciel de création de diagrammes et de schémas. Consulté à l'adresse <https://www.lucidchart.com/pages/fr>
- MétéoGlobale. (2016, novembre 7). Le baromètre [Fichier vidéo]. YouTube. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=ZXAIuR0QINK>
- Milan Presse. (2016, juin 25). L'actualité à hauteur d'enfants! Consulté le 23 avril 2020, à l'adresse <https://www.1jour1actu.com/planete/comment-prevoit-on-la-meteo-38282>
- Mizi, K. (2018, mars 21). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de FLE dans le secondaire algérien. Récupéré sur Carnet des jeunes chercheurs du Crem : <https://ajccrem.hypotheses.org/440>
- Noiroux, K., & Simons, G. (2016). La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique. *OpenEdition Journals*.
- Noiroux, K., & Simons, G. (2016, Décembre 31). La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique. Récupéré sur *Recherches en didactique des langues et des cultures* : <https://journals.openedition.org/rdlc/1302>

- Peterson, S. S. (2010, Octobre). Faire la différence, de la recherche à la pratique. Récupéré sur Améliorer l'expression écrite des élèves grâce à la rétroaction des enseignants :  
[http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW\\_Student\\_Writing\\_French.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_Student_Writing_French.pdf)
- Plane, S. (1994). Écrire au collège, didactique et pratiques d'écriture. Paris : Nathan pédagogie.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Paris : ESF éditeur.
- Rodrigues, C. (2012, November 25). Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE. Récupéré sur Alsic : <https://journals.openedition.org/alsic/2575?lang=en>
- Studylib. (s. d.). C7 Le présent de l'impératif. Consulté le 23 avril 2020, à l'adresse <https://studylibfr.com/doc/2694418/c7-le-pr%C3%A9sent-de-l-imp%C3%A9ratif>
- UNESCO, B. (2000). Lev S. Vygotsky. Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, 793-820.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes. (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Éds.) Londres : Harvard University Press.
- Zetili, A. (2009). Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? Synergies Algérie, 27-38.