

L'écrit entre compréhension et production

Anissa MENAD

Université de Tipaza

Résumé :

Améliorer la compréhension et l'expression écrite des apprenants est l'une des tâches les plus ardues auxquelles est amené à faire face un enseignant. La lecture tout comme l'écriture, ne sont pas de simple compétences à enseigner, elles sont essentielles. La lecture qui est la prise des connaissances d'un texte écrit, et qui est apparue au même temps que l'écriture est une activité intellectuelle et physique. Malgré son importance, elle commence à perdre peu à peu une grande partie de son statut du fait, qu'elle soit négligée ou ignorée, ce qui influence négativement l'apprentissage de l'écriture en tant que production ; chose qui a été constatée lors des examens écrits. Les apprenants (élèves, stagiaires ou même étudiants) éprouvent des difficultés à rédiger. Pourquoi cette incompétence à produire ? Il semble qu'on se trouve devant une situation ou des apprentissages multiples (langue - lecture - etc.) conduisent à un échec. Est-ce cette négligence en lecture qui a mené à un échec en écriture ?

Mots clés : l'écrit - la lecture - la production écrite- la littéracie

الملخص:

يعتبر تحسين مستوى المتعلمين في فهم النصوص و التعبير الكتابي من أصعب المهمات التي على المدرس أن يقوم بها، إذ أن القراءة و الكتابة ليستا مجرد كفاءتين بسيطتين بل هما ضروريتان. فالقراءة التي هي استخلاص للمعارف من نص مكتوب ظهرت في آن واحد مع الكتابة و هي نشاط ذهني و جسمي في الوقت نفسه. و بالرغم من أهميتها، إلا أنها بدأت تفقد جزءا من مكانتها و هذا الأمر راجع إما لتهميشها أو لتجاهلها مما يؤثر سلبا على تعلم التعبير الكتابي و هو أمر لوحظ خلال الامتحانات الكتابية. فالمتعلمون (تلاميذا كانوا أو متريصين أو حتى طلبة) يلقون صعوبات في التحرير.

بما نفسر هذا العجز في التعبير الكتابي ؟ (بما نفسر انعدام الكفاءة في التعبير الكتابي؟). يبدو أن الأمر يتعلق بوضعية تؤدي فيها تعلّـمات متعددة (اللغة ، القراءة، إلخ) إلى فشل. و هل هذا الفشل في الكتابة و التعبير مردّه إل تهميش القراءة؟

الكلمات المفتاح: الكتابة - القراءة - التعبير الكتابي.

Introduction

La compréhension écrite ainsi que l'expression écrite paraissent constituer, depuis des années une base de recherche importante, si l'on considère le nombre de travaux dans ce domaine.

La réforme de l'enseignement a conduit à réexaminer les contenus d'éducation et à promouvoir les méthodes nouvelles, de façon même à mieux adopter l'enseignement aux exigences des enseignants, ainsi qu'au niveau et aux besoins des apprenants.

Au cours de ces dernières années, les recherches axées sur la question de la compréhension et de la production écrite ont effectué un pas fort important. Les chercheurs se sont intéressés aux productions écrites d'apprenants tout en se penchant vers la compréhension et la production écrite. Ce qui explique le nombre de recherches empiriques effectuées dans ce contexte (il est difficile d'écrire). Sur ce point, celui de la difficulté d'écrire, tous les théoriciens partagent le même point de vue. Qu'il s'agisse des travaux portant sur la production écrite ou ceux portant sur les processus rédactionnels.

En dépit de cela, ceux qui prônent pour les processus rédactionnels, reprochent aux premiers (à ceux qui prônent pour la production écrite) de persévérer à croire que la meilleur façon d'apprendre à produire et même à améliorer l'écrit consiste à travailler sur la grammaire et la syntaxe, et par là à ne pas prendre en considération l'acte d'écrire lui-même.

En somme, l'acte d'écrire est ardu, car il demande du scripteur, des efforts tant sur le plan cognitif que sur le plan linguistique. Ce qui veut dire, qu'au lieu de maîtriser la langue dans laquelle l'apprenant écrit, il doit avoir, en même temps des manifestations de sa textualité, de sa structuration, de sa pertinence, de sa fonction et de son destinataire. La question qui se pose alors est : comment remédier à la difficulté d'écrire en FLE?

A cette question de nombreux auteurs ont essayé de répondre, tout en entraînant un foisonnement de travaux. Parmi ceux réalisés, nous pourrions citer : Moirand - Vigner - Peytard - Ruck-. Mais après examen de ces recherches, on se rend compte que d'une manière générale, ces études concernent beaucoup plus la compréhension écrite que l'expression écrite.

D'un autre côté, les travaux portant sur la production écrite ont montré aussi qu'il est difficile d'analyser l'écrit. Cette difficulté est plus

grande lorsqu'il s'agit d'analyser les productions écrites d'apprenants en FLE. Dans ce contexte là, nous remarquons que d'une part les apprenants appréhendent la production écrite (en langue étrangère, le français) et d'autre part, les enseignants appréhendent quant à eux l'évaluation de ces écrits. Somme toute, les travaux menés dans ce cadre ont mis en relief trois problèmes majeurs :

- il est ardu de comprendre un texte.

- il est difficile d'enseigner l'écrit.

En bref, l'acte de lire ou d'écrire un texte est difficile car il exige, du lecteur/ scripteur des efforts tant sur le plan cognitif que sur le plan linguistique. Ceci signifie qu'en plus de maîtriser la langue dans laquelle il rédige, le scripteur doit avoir en même temps :

« Une représentation aussi claire et explicite que possible de ce qu'un texte, des manifestations de sa textualité de sa structuration, de sa pertinence, de sa fonction et de son destinataire. » (Lemonnier 1995 :109).

Donc la question qu'on se pose est : quelle est la relation entre la lecture et l'écriture entant que production ?

1-La compréhension écrite

Comprendre un texte apparaît comme la capacité de passer de la forme au sens, elle permet d'acquérir des mécanismes de communication. Grâce à sa compétence, on peut réaliser ou assurer la communication entre plusieurs individus sans être bloqué par l'élément spatio-temporel. Cependant la compréhension écrite a été présentée et définie par plusieurs linguistes en terme plus ou moins différents. Parmi eux nous pouvons citer Adam et Bruce (1994 :94), qui définissent la compréhension comme étant:« *L'utilisation des connaissances antérieurs pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissance antérieure un objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter, il est strictement parler sans signification* ». Adam et Bruce, parlent du rôle des connaissances antérieures dans la compréhension d'un texte. Sans un certain passé, aborder un texte serait difficile ou plutôt impossible. Un lecteur habitué, aborde facilement un texte, par contre un lecteur débutant a besoin de ses connaissances antérieurs pour construire son apprentissage. Goodman s'est appuyé sur ce principe et est arrivé au paradigme de recherche qui repose sur la conscience de l'écrit. Arrivant en première année, l'apprenant a déjà rassemblé des connaissances en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Ses recherches ont montré que plus l'enfant possède des connaissances sur la lecture et ses fonctions, plus seront ses chances de réussir. Les connaissances antérieures sont très importantes dans le traitement de

l'information dans un texte donné, ainsi que sa compréhension. Tandis que les connaissances nouvelles et leur construction se font par un processus d'inférence.

Dubois D, (2002 :42) quant à lui définit la compréhension d'un texte comme étant :

« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations. De mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoires à long terme. Les modèles de compréhension sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme ». D'après Dubois, toute activité de compréhension implique un savoir et une masse d'expériences acquises au préalable qui seront stockées dans la mémoire du récepteur. Ce qui fait que la compréhension écrite est une compétence très nécessaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Certes c'est une compétence assez difficile à faire acquérir aux apprenants, car elle tend vers deux grands objectifs. L'atteinte et l'acquisition des informations importantes, et la découverte d'un élément nouveau « inconnu ».

Face à cet élément inconnu qui représente un texte écrit, les informateurs ont souvent une réaction très similaire : panique et appréhension. Pour palier cette « panique », l'enseignant essaye de faciliter son apprentissage et de mettre en place des stratégies liées à la lecture.

Les stratégies, sont un ensemble de reflexes méthodologiques que l'apprenant peut mobiliser pour accomplir un acte donné qui est la « lecture ». Lire consiste à déchiffrer un message codé pour lui donner un sens. Mais si l'acte de lire est défini ainsi. On peut partir du principe qu'un enfant sait lire s'il comprend ce qu'il est entrain de lire. Bien sûr, le niveau de difficulté engendré par le texte proposé à l'enfant influera sur son degré de compréhension. Savoir lire reste donc très relatif. D'ailleurs, certains adultes, bon lecteurs par ailleurs, peuvent rencontrer des difficultés de compréhension lorsqu'ils lisent un document officiel.

La psychologie cognitive par exemple, prend en considération l'enseignement stratégique qui lui, tend vers un objectif majeur, celui de la compréhension/ apprentissage. De ce fait l'enseignant doit maîtriser le processus d'apprentissage. Il doit aider l'apprenant à apprendre, à comprendre et à traiter les informations.

Ainsi apprendre à lire se fait par étape. Cette progression par palier, en fonction des apprenants, peut se faire de façon parallèle ou linéaire, de façon explicite ou implicite, mais chose est sûr, elle est incontournable

dans le mécanisme d'apprentissage de compréhension et de compétence à lire.

L'objectif de la compréhension écrite est donc d'amener l'apprenant vers le sens d'un écrit, à lire et à comprendre différents types de textes. Le premier objectif n'est donc pas la compréhension directe du texte, mais l'apprentissage des stratégies de lecture dont la maîtrise doit se faire avec le temps et par là, permettre au lecteur d'avoir envie de lire. Il va acquérir progressivement les méthodes qui lui permettront de s'adapter et de progresser dans des situations similaires de compréhension écrite.

Parler de la compréhension écrite nous pousse, à parler de l'expression écrite. Car l'écrit ne se limite pas seulement à la lecture, ses processus et ses stratégies, mais il se tend vers un domaine plus spacieux, plus large, c'est celui de la rédaction « production ».

2- L'expression écrite

Le passage à l'écrit a toujours été considéré comme la plus délicate des tâches à accomplir par les apprenants. En effet, apprendre à écrire n'est pas seulement apprendre l'alphabet ou la transcription graphique, mais aussi, apprendre à transmettre du sens à travers ce qui a été dit ou écrit, particulièrement lorsqu'il s'agit du Français Langue Etrangère. Pour cette raison il faut toujours placer l'écrit dans une situation de communication. Dumont (2006 :71), estime que l'écrit est : *« Le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées, non symboliques dont l'agencement en lettre puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit ».*

Grace à cette définition. Dumont nous montre le lien étroit qui existe entre la lecture et l'écriture. Dans le but de lire et saisir le sens, il est impérativement important de connaître le code. C'est pour cela qu'aujourd'hui, on ne parle plus d'expression écrite mais plutôt de production écrite ou de communication écrite.

Sophie Moirand (1979 :09) estime qu'une situation d'écrit est une situation de communication écrite. Ce qui implique des scripteurs écrivant à ou pour des lecteurs, ou des lecteurs lisant des documents écrits par des scripteurs. Moirand explique que toute situation d'écrit est une situation de communication.

La production écrite est un moyen mis en avant par un émetteur sur un récepteur. Le premier voulant produire un effet sur le second à travers la langue. S'exprimer à l'écrit ne veut pas dire en claire « écrire » mais « écrire pour. » car chaque expression écrite doit se trouver dans une

situation de communication précise. Si nous voulons placer cet apprenant dans une situation de communication authentique, il est très important de garder l'enjeu de la communication qui est le déficit d'informations. Parce que le scripteur ou l'émetteur cherche à faire de l'effet sur le récepteur. Comment se fait cet effet ? En comblant le vide, le manque d'informations. Certes le destinataire a peut être une idée sur le message, quelques informations, mais il reste toujours une partie de « méconnu ». Ce qui fait que l'authenticité est à prévoir en expression écrite.

Cavanagh (2005 :81), propose une nouvelle démarche d'apprentissage de l'écriture afin de prévenir l'insécurité des apprenants (scripteurs) lors de la tâche d'écriture comme production à savoir :

« - privilégier le sens en enseignant un français étroitement lié à la réalité des élèves ;

- outiller les élèves en connaissances resautées sur un type de texte donné ;

- amené l'élève à construire activement ses connaissances tout en offrant plusieurs formes de soutien d'échafaudage. »

Dans le but d'atteindre ces objectifs d'apprentissage, Cavanagh (2005 :88) ; nous propose un nombre assez considérable de manières d'apprentissage.

« - offrir un choix de situations de communication ayant un lien avec le vécu et les intérêts de l'élève ;

-privilégier des destinataires francophones ;

-choisir des contextes authentiques de communication ;

-amener l'élève à être conscient des caractéristiques d'un texte efficace ; et que l'écriture est le fruit de l'emploi conscient de stratégies cognitives et métacognitives, et que les connaissances acquises peuvent se transférer à d'autres contextes ».

Afin que les apprenants deviennent de bons scripteurs, ils doivent développer certaine attitude en écriture. Cette attitude convoque certains processus et tend vers certaines stratégies.

2- les processus d'écriture :

L'écriture tout comme la lecture, exige la coordination d'un nombre assez important de capacités qui doivent être présentes en même temps. Écrire réclame un processus compliqué. Auparavant et même jusqu'à nos jours, pour un nombre assez important de formateurs, le processus d'écriture est vu comme linéaire : élaborer un plan de rédaction, écrire un premier jet et la révision de ce même jet pour vers

la fin la réalisation d'un jet final. Ce processus était considéré seulement comme un texte à écrire. Cependant, cette perception du processus d'écriture a été changée, grâce à la linguistique, aux sciences cognitives et à la psychologie cognitive. Les linguistes de leur côté ont approfondi la compréhension de la langue ainsi que les connaissances. Alors que les sciences cognitives ont enrichi les aspects de la langue en y ajoutant certaines composantes à l'écriture. La psychologie cognitive quant à elle a mis le doigt sur le rôle de la mémoire avec ses deux aspects (long et court terme). De plus, cette perspective cognitive montre comment l'individu cherche dans ses connaissances et collabore avec celle-ci dans le seul but de réaliser un texte. Constatant, selon la psychologie cognitive, l'écriture apparaît comme une résolution de problème (Hayes et Flower 1980), qui se définit comme étant « *une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but* ». Dans cette démarche, écrire représente la résolution d'un problème.

Les théories sur la rédaction qui s'inspirent des approches psychocognitives et psycholinguistique ont mis en avant pas mal de modèles de processus, nous en citons les modèles de (Hayes 1998, de Dechênes 1988 et Hayes et Flower 1980).

Pour le modèle de Hayes et Flower (1980), il permet de comprendre comment fonctionne le processus d'écriture d'une manière générale, tout en expliquant ce qui traverse l'esprit du scripteur. Ils estiment que durant l'acte d'écrire, le scripteur passe par trois étapes complexes à savoir : - la planification – la mise en texte - et la révision.

Durant l'étape de la planification, le scripteur est dans l'obligation de faire appel à ses connaissances antérieures dans le seul but de récupérer de sa mémoire à long terme les informations en rapport avec le sujet et le type de texte à rédiger. Ces informations pourront engendrer des idées et aider à la rédaction.

Pour la mise en texte (le deuxième processus), c'est l'étape de la mise en mots, en phrases et en paragraphes de tout ce qui a été fait lors de la première étape, celle de la planification. Le scripteur doit avoir des connaissances sur la macrostructure et la microstructure d'un texte, et surtout savoir les gérer. Ce qui veut dire que si le scripteur a une stratégie efficace concernant la gestion de ses idées et de ses connaissances qui deviennent importantes car le risque de surcharge cognitive n'est pas à écarter. Il saura les gérer et pourra produire (écrire ou réaliser un écrit).

Enfin, vient la dernière étape, qui est la révision. Durant cette étape, le scripteur vérifie la qualité de son texte, tout en restant attaché à ses intentions et à ses objectifs du départ.

Le processus de révision quant à lui, se divise en deux étapes : la lecture et la mise au point. Durant la lecture, le scripteur révise les règles de grammaire et d'orthographe. Il s'assure s'il les a bien respectées, essaye de se mettre à la place du lecteur et voir si ce dernier arrive à suivre le fil des idées et du texte et à les comprendre et par là juge s'il a pu atteindre ses objectifs du départ. Quant à la mise au point, c'est tout simplement la correction des erreurs et la remédiation.

Ces trois étapes de processus d'écriture qui sont la planification, la mise en texte et la révision, constituent un point très important pour le déroulement de la tâche, car elles mettent le scripteur sous un contrôle permanent, qui utilise les connaissances et la conscience du processus d'écriture. À travers ce contrôle le scripteur arrive d'emblé à juger de la qualité de son texte tout au long de son activité.

3- L'interaction lecture – écriture

Avant d'aborder le thème « interaction lecture/écriture il nous semble plus judicieux de parler d'abord de la littéracie. Qu'est ce que la littéracie ?

- définition du concept « littéracie » :

Les didacticiens ne sont pas tous d'accord sur la manière d'écrire, et d'orthographier le mot littéracie. Certains écrivent « littératie » tandis que d'autres « littéracie ».

Cependant la manière de l'écrire n'est pas importante étant donné que la définition est la même. Jean-pierre Jaffré. (Cité par Goody J., (2007 :), définit la littéracie comme étant :

« L'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. »

Ce qui fait que la littéracie est d'une certaine manière la facilité de lire et d'écrire. Elle insère d'une part les façons de s'exprimer, les comportements, les réactions ainsi que les mots. Et d'autre part les manières de lire et d'écrire. Somme toute, la littéracie en éducation représente toutes les connaissances principales dans les deux compétences, lecture /écriture. Qui donne le moyen à un individu d'être en rapport avec la société à laquelle il appartient.

Goody., (2007 :45) quant à lui distingue deux types ou plutôt deux formes de littéracie à savoir :

a- Les littéracies restreintes, qui sont celles où l'accès à la lecture et à l'écriture est limité. Car le système d'écriture et particulièrement difficile à apprendre. Comme c'est le cas pour les langues étrangères. Cette restriction d'après lui se comprend à travers le fonctionnement de chaque société, sa politique, son économie, et même sa religion.

b- Les littéracies ouvertes, quant à elles, supposent idéalement une propagation intégrale et peu considérable de l'éducation et des supports de l'écrit. Ainsi qu'un système d'écriture aisé répondant une langue autochtone (de la région).

Laparra & Morgolinas., (2010 :145), définissent les deux concepts savoir et connaissances comme suite :

-les savoirs sont : *« des constructions sociales, qui dépendent des institutions et qui en assurent la production et la légitimité ; ils sont par nature des textes (ce qui ne veut pas dire qu'ils soient toujours écrits). »*

-les connaissances : *« réalisent un équilibre entre un sujet et une situation, elles sont le plus souvent implicites et non formulées ».*

A partir de ces deux définitions, et si nous nous intéressons aux limites de chaque discipline, nous pouvons dire que chacune a ses propres bornes. Si la psychologie par exemple s'intéresse aux connaissances, au sujet et à la situation dans laquelle il se trouve. La sociologie par contre, porte sur les situations institutionnelles des savoirs. Quant à la didactique, elle englobe les deux. Les savoirs et les connaissances, ce qui rend ces trois disciplines inséparables. Vu que l'objectif de chaque enseignant tend vers la transmission des savoirs et le développement des connaissances. Ce qui rend la tâche de chaque formateur délicate pour la simple raison qu'elle soit muni d'une double fonction. La première fonction est celle de transformer les savoirs en connaissances, appelé (processus de dévolution, de transfert) Margolina., (2010). À travers ce processus, le formateur fait rencontrer à ses informateurs des situations de connaissances homogènes avec celles qu'ils rencontrent dans leur vie de tous les jours. Malheureusement ces connaissances restent fragiles, c'est pour cette raison qu'il faudrait en parallèle faire appel à un autre processus inverse (contraire) appelé (processus d'institutionnalisation), qui transforme les mêmes connaissances en savoir.

3- Lecture - Ecriture deux concepts inséparables :

Personne n'est né lecteur, et personne n'est né scripteur. Ce sont deux concepts que l'on acquiert. Pour la lecture ce n'est sûrement pas le fait

de parcourir un document des yeux qu'on est censé le comprendre, car c'est l'esprit qui a le pouvoir et la capacité de construire du sens. Auparavant la lecture était considérée comme étant un processus linéaire, alors qu'aujourd'hui elle apparaît comme une activité cognitive, guidée vers la compréhension, tout comme l'écriture. Ce qui fait que le lecteur et le scripteur sont dans l'obligation de construire du sens pour donner valeur au texte lu ou écrit.

De nombreux travaux en psycholinguistique (Fayol cité par Reuter 1995 :101) ont montré que la compétence de lire se forme chez l'enfant aussi bien à travers la lecture que l'écriture.

La lecture tout comme l'écriture peuvent « se renforcer mutuellement » Reuter (1995 :101). La lecture peut être à l'origine de l'apprentissage de l'écriture, car à travers cette aptitude plusieurs manières de s'exprimer peuvent être apprises. Et le contraire ; écrire peut aussi aider à apprendre à lire et à comprendre les documents d'autrui. Toutefois, cette interaction lecture – écriture ne se fait pas toujours car, des recherches ont révélé que certaines personnes cependant bonnes en lecture se sentent mal face à l'écriture, et d'autres bons écrivains de nature ne sont pas nécessairement de bons lecteurs. Cela a été constaté chez pas mal d'écrivain (littéraires) qui écrivaient (produisaient) des œuvres de qualité, confrontés à l'oral ils bloquent. Pourquoi ?

Avant de répondre à cette question, il est préférable d'abord de commencer par identifier les deux concepts Lecture-Écriture puis cibler leurs différences. Montrer les points communs (leur convergence) et leur divergence.

Nous commençons en premier par la lecture.

La lecture et son apprentissage, sont au centre des discussions entre trois approches cognitives bien différentes :

-L'approche cognitive constructiviste : pour ses partisans, la lecture est perçue comme étant un acte propre à l'enfance. Bien avant sa scolarisation, l'enfant la fait rentrer dans son concept langagier, et ce n'est qu'après la scolarisation et lorsqu'il crée son système d'écriture qu'il jouira de la capacité de maîtriser la lecture.

-L'approche cognitive componentielle : pour les partisans de cette approche, la lecture signifie le décodage de mots. Tout d'abord, nous commençons par l'utilisation des changements graphèmes-phonèmes. Après, en mélangeant ces mêmes phonèmes, nous passons au

traitement syntaxique et sémantique. Ce qui fait que l'apprentissage de la lecture est rattaché à la conscience phonologique.

- L'approche cognitive socio affective (culturelle) : pour les partisans de cette approche, ils estiment que l'apprenant doit mettre du sens à ce qu'il est entrain de lire. Il doit surtout savoir pourquoi il lit, ou plus précisément, pourquoi il apprend à lire. L'apprentissage de la lecture pour eux est garanti par l'entremise sociale et les troques enfants-adultes.

D'après Morais., (2004. 48), lire en terme cognitif c'est : « *Transformer la représentation visuelle d'une séquence de lettres en une représentation de sa prononciation et / ou sa signification.* »

Chauveau., (2003 :18), quant à lui estime que :

«Savoir lire a une double nature, relevant de la communication et de la compréhension. Savoir lire suppose deux types de savoir-faire : décoder et effectuer un traitement sémantique. Le lecteur applique alors au texte un guide de lecture comportant des questions (qui ? quoi ? où ?). La lecture est une activité culturelle dans le sens où elle est une lecture pour soi et une lecture pour autrui. »

Morais pense que lire signifie tout simplement la transformation de ce que repère l'œil (les lettres) en une prononciation accompagnée d'une signification. Le contraire de ce qu'estime Chauveau. Pour lui la lecture ne consiste pas seulement à déchiffrer mais plutôt à décoder et à traiter l'information. Car on ne lit pas seulement pour soi mais nous lisons aussi pour les autres.

Content., (2003 :76), dans son explication est allé plus loin. Il estime que la lecture est la construction du sens et que le lecteur devrait se contenter du texte seulement et non d'aller vers les informations qui l'entourent, car pour lui le bon lecteur c'est celui qui sait aborder le texte directement sans faire appel au para texte par exemple :

« Lire c'est construire du sens et pas seulement déchiffrer. La lecture est basée sur une exploration du texte lui-même, l'information contextuelle ou extra-contextuelle étant accessoire sauf pour les lecteurs faibles qui y recourent. »

Après la lecture vient le deuxième concept celui de l'écriture.

Reuter., (1995 :105), estime que les représentations des apprenants concernant la lecture et l'écriture sont très importantes car, elles peuvent influencer positivement ou négativement l'apprentissage de ces deux aptitudes (lire- écrire).

« Un élève conscient des interactions possibles entre lire et écrire serait plus en mesure de se servir de la lecture pour l'aider à écrire ; et de l'écriture pour l'aider à lire, qu'un élève considérant ces activités comme indépendante l'une de l'autre »

D'après les socioconstructivistes, ces représentations aident les apprenants à construire leur savoir et leur savoir-faire, ce qui implique

que les formateurs sont appelé à faire très attention au rôle de ces représentations dans l'enseignement/apprentissage, et ce dans l'élaboration des exercices adaptés aux besoins de ces mêmes apprenants.

Comme nous l'avons déjà vu dans la partie expression écrite (les processus d'écriture). Hayes., (1998 :108), dans son travail estime que la lecture est devenue un processus central de l'écriture. Vu que la lecture sert à évaluer. Deux autres types de lecture occupent une place importante dans ce nouveau model, la lecture du texte source et la lecture pour définir les tâches.

Durant notre recherche, nous avons évoqué plusieurs approches qui travaillaient sur la lecture ou l'écriture, mais d'une façon séparée. Cependant, une autre approche a vu le jour, c'est celle de Dechênes (1988) ; Irwin (1991) et Hayes (1998). Cette approche a permis de travailler sur la dynamique des processus de deux activités en évoquant la relation qui existe entre elles.

La psychologie cognitive a réussi à faire prendre conscience de la relation qui existe entre les processus de la lecture et ceux de l'écriture. Ces processus ne sont ni statiques, ni spontanés, ni linéaires. Autrement dit la lecture et l'écriture sont des activités de construction de sens. La seule différence entre les deux, c'est dans l'encodage et le décodage. En d'autres termes :

- durant l'activité de lecture, le lecteur décode des signes pour construire du sens

- durant l'activité d'écriture, le scripteur encode des signes pour construire du sens

3- De la lecture vers l'écriture ou de l'écriture vers la lecture ?

Une question très importante que se posent les chercheurs, les enseignants et même les apprenants. Est ce qu'on apprend à lire pour écrire, ou on apprend à écrire pour lire ? La réponse à cette question n'a pas été facile. Car deux parties se présentent et chacun met en avant sa logique.

Il y a ceux qui prônent pour l'écriture. Ils estiment que la lecture est plus difficile que l'écriture, ce qui fait qu'il vaudrait mieux aborder l'activité d'écriture en premier. Car partir d'un connu (ce que l'apprenant veut dire), vers l'inconnu (comment cela va être écrit), est plus facile, la tâche est moins rude que lorsqu'on démarre de l'inconnu vers un autre inconnu. Lorsque nous passons par l'écrit, l'analyse des mots est plus facile, car à partir de l'activité d'expression

écrite, les problèmes rencontrés par les apprenants ainsi que les questions posées, permettent aux enseignants de mieux cerner les difficultés que rencontrent leurs apprenants et leur degré de maîtrise de la lecture- écriture. Encore mieux à travers ces mêmes questions posées, l'enseignant peut élaborer des activités qui vont avec leurs besoins et lacunes.

Les pros-écriture estiment que durant l'activité de lecture et surtout celle à haute voix, les apprenants ne se sentent pas obligés de suivre, tandis que pendant l'activité d'écriture ils sont appelés à participer, ils se sentent tous concernés, ils sont plus actifs. Ils peuvent même avoir une auto-évaluation de leurs propres productions. Ils estiment aussi que les apprenants décodent difficilement les codes en lecture.

Dans quelques situations il est plus aisé d'écrire que de lire. Certains apprenants maîtrisent avec virtuosité l'art d'écrire, surtout lorsque l'écriture est employée comme moyen pour accéder au sens.

Les pros-lecture quant à eux, estiment que la lecture se construit par l'apprenant aussi bien à travers la lecture que l'écriture. Les psycholinguistes pensent que la lecture met en scène un ensemble d'éléments d'apprentissage portant sur un autre ensemble de savoirs. Ce qui fait que mettre la lecture au service de l'écriture, n'écarte pas le danger de négliger un certains nombre de types de textes, vu que les textes utilisés pendant la séance de lecture doivent ressembler aux textes demandés lors de la séance d'expression écrite, qui eux sont utilisés tout simplement dans le seul but de répondre aux problèmes d'écriture.

De ce fait, le passage de la lecture vers l'écriture, et de l'écriture vers la lecture et les liens entre les deux ne sont pas vus du même angle par tous. Ce qui a poussé d'autres chercheurs à voir plus loin. Ils pensent que la séparation entre les deux ne devrait pas se faire, et il faudrait qu'il y ait un va et viens entre eux. Parmi eux nous pouvons citer Frith., (1985). Ce dernier, estime qu'il est important pour l'apprentissage, que la lecture et l'écriture ne devraient pas être séparées. Ainsi l'apprenant apprend à compter sur lui-même pour comprendre et déchiffrer les codes. Pour cela il divise l'apprentissage en trois phases :

-la première phase est ce que lui appelle (phase logographique). Durant cette phase l'apprenant compte sur lui-même. Il doit apprendre d'abord à lire et à déchiffrer les panneaux publicitaires intersectés.

-la deuxième phase est (la phase alphabétique). Durant cette phase l'apprenant apprend à déchiffrer certains mots, il va progressivement

prendre conscience qu'il est très important de découper l'oral (les sons), et de leur faire correspondre des lettres (graphèmes).

-la troisième phase est (la phase orthographique), cette phase permet à l'apprenant de transposer ses connaissances dans son écrit.

À partir de ces trois phases, nous pouvons comprendre que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait de façon simultanée.

Cependant, il est important de définir qu'apprendre à lire c'est identifier des termes écrits et comprendre leur sens. Ce qui fait qu'il faut toujours garder à l'esprit que « *lire apprend à écrire et écrire apprend à lire* », et que le rapport lecture-écriture doit toujours perdurer comme une chose évidente pour les enseignants.

Conclusion

À la fin de, nous remarquons que l'acte de lire et d'écrire se situe dans le cadre de la communication. Pour cette raison il faut initier les apprenants à constituer et à ordonner leurs idées avant de passer à la correction des problèmes de métalangue. La question que nous nous posons est la suivante : pourquoi les élèves et plus spécialement ceux du collège se sentent embarrassés face à l'activité d'écriture ? Nous supposons que :

.Les apprenants n'ont pas une bonne maîtrise de la langue.

.Les enseignants ne leur ont pas modifié toutes les données, et n'ont pas agi sur les représentations de cette langue.

.Les enseignants n'ont pas été formés pour former de « bons » élèves scripteurs, capables de produire des textes cohérents.

Un texte cohérent ! Un problème que rencontrent les enseignants avec, les productions écrites de leurs élèves, et qui reste l'un des problèmes majeurs dans le domaine de l'écrit « la communication écrite ».

Références

-Barre de Miniac, Ch., (2000), « Le rapport à l'écrit : aspect théorique et pratique », Paris, presses universitaires du septentrion. p19.

-Bremond, C., (1966), « La logique des possibles narratives », Communication n°=8, Paris, Le seuil. p 46.

-Carter Thomas, Ch., (2000, « La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », Paris, L'harmattan.), p 37.

-Chauveau, G., (1993), « L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système de l'écrit », Paris

-Combettes, B., « Introduction et reprise des éléments d'un texte », pratique 49. (1986).

-Courtyllon, J., (2003), « Elaborer un cours en FLE », Paris, Hachette.

- Cuq, D., (2004), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, Didier.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., & Mevel, J-P., (2002), « Dictionnaire de linguistique », Paris, Larousse.
- Ducrot, O., et Todorov, T., (1972), « Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage », Paris, Le seuil.
- Dumortier, J-L., & Plazanet, Fr., (1985), « Pour lire le récit », Bruxelles : de Boeck université. p 131.
- Dupont, D., (1994), « La dynamique de l'information » De Boeck-Duculot, 42.
- Fernandez, M-J., (1994), « Les particules initiatrices », Paris, PUF. p 24-25.
- Gaonac'h, D., (2000). « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive ». AILE 13, Paris, p. 5-14.
- Gillard, B., (2003) « méthodes d'apprentissage de la lecture. Adultes immigrés », paris, retz
- Halte, J-F., (1978), « Lire et écrire en situation scolaire », CES de Metz. Langue française.
- Legendre, R., (2005), « dictionnaire actuel de l'éducation », Montréal
- Lemonnier, F. H., (1988), « Trois approches de l'écrit en enseignement des langues secondes ou étrangères : dialogue et culture » vol 31, p174-176.
- Ludovic, F., (2001). « Cognition et lecture. Processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte ». Bruxelles : Éditions de Boeck
- Marzano, R-J., & paynter, D.E., (2000), « Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants », Animer sa classe. Bruxelles, de Boeck université.
- Morais, J., 2004, « L'art de Lire », Paris, Éditions Odile Jacob.
- Reuter, Y., (1995). « Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique » Pratiques, no 86, 5-23.

