

FONDEMENTS THÉORIQUES ET EMPIRIQUES DE L'ARTICULATION LECTURE- ÉCRITURE EN LANGUE MATERNELLE ET EN LANGUE SECONDE

Farzin Gazerani,

Doctorant Et Chargé De Cours, Université de Montréal/Canada

Abstract

The question of relations between reading and writing arises increasingly among didactic researchers. To better understand this issue and to shed light on the connections between these two linguistic practices, many studies are conducted. The consideration of these relations could facilitate the implementation of educational programs and improve students' production and comprehension in mother tongue (L1) and in a second language (L2). The objective of this study is to review various concepts related to the reading-writing connections. First, we take a historical and cultural look at reading and writing relations knowledge. Then, the connections between these two linguistic practices are studied through several educational theories in L1 and in L2. We focus, afterwards, on the profits and on the need to combine reading and writing activities. We study also how the knowledge acquired in one of these fields can be transferred to the other and what are the factors that determine this transfer process. Some empirical studies are also analyzed. Finally, students' conceptions about the relations between reading and writing and the principles of the reading-writing combination activities are presented.

Keywords: Reading and writing combination, Reading and writing relation, Knowledge transfer, Students' conceptions

Résumé

La question de relation entre la lecture et l'écriture se pose de plus en plus chez les chercheurs et didacticiens. Afin de mieux cerner ce sujet et de faire la lumière sur les rapports entre ces deux pratiques langagières, beaucoup d'études ont été réalisées. La prise en conscience de ces rapports pourrait favoriser la mise en œuvre des programmes didactiques et améliorer la production et la compréhension des élèves en langue maternelle (L1) et en

langue seconde (L2). Ce travail a pour but de passer en revue diverses notions en lien avec l'articulation lecture-écriture. En premier lieu, nous portons un regard historique et culturel sur la connaissance des relations lecture-écriture. Ensuite, les rapports entre ces deux pratiques langagières sont étudiés à travers plusieurs théories didactiques en L1 et en L2. Une attention particulière est également portée sur les bénéfices et la nécessité de l'articulation lecture-écriture. On étudie, par la suite, la manière dont les connaissances acquises dans l'une des pratiques peuvent être transférées vers l'autre et les facteurs qui déterminent ce processus de transfert. Quelques recherches empiriques sont aussi analysées. Finalement, les conceptions des élèves des rapports entre la lecture et l'écriture et les principes d'une mise en pratique de l'articulation lecture-écriture sont présentés.

Mots-Clés : L'articulation lecture-écriture, La relation lecture-écriture, Le transfert des connaissances, Les conceptions des élèves

Introduction

La conception des relations entre la lecture et l'écriture a considérablement évolué au cours des dernières décennies. Tauveron et Sève (2005) nous présentent un historique sur le sujet. Dans les années 80, l'écriture est considérée comme un don et le fruit d'un contact répété avec les textes de différents auteurs. Le transfert de la lecture à l'écriture se manifeste sur le mode d'imprégnation et d'imitation de bons mots et de bonnes tournures. Il y a une forme de coexistence féconde entre les deux activités. À l'époque, on croyait que l'écriture ne pouvait pas s'enseigner. À partir des années 80-90, on considère que l'écriture peut s'apprendre et on commence à investiguer sur les rapports entre la lecture et l'écriture. Le groupe de recherche EVA (1991, 1996) et Mas (1991, 1992), ont contribué grandement à définir des critères de réussite explicites et ont modélisé les compétences d'écriture. Les chercheurs du groupe EVA soutiennent que si lire aide à écrire, ce n'est ni par un procédé magique, ni par un processus automatique. Ils ont posé la construction didactique de la relation lecture-écriture contre cette conception qui omettait l'apprentissage de l'écriture. EVA (1991, 1996), cité dans Tauveron (2003), affirme que c'est dans la lecture d'écrits authentiques s'apparentant à l'écrit à produire et au terme d'un travail approfondi d'observation et d'analyse que sont explicitées les caractéristiques textuelles qui deviennent par la suite, les clés de réussite pour les élèves. Ces caractéristiques textuelles favorisent le guidage de l'élève dans l'écriture et la relecture de sa production.

Donc, la didactique de l'écriture s'invite au cœur des recherches et on essaie de réhabiliter la place de cette didactique. Fijalkow (2003) met l'accent sur l'importance et les avantages de l'écriture. Premièrement, « sa

caractéristique fondamentalement active est en cause des bénéfices supérieurs sur le plan des apprentissages » (Fijalkow, 2003, p.3). Deuxièmement, l'écriture favorise une clarté cognitive et le fait d'introduire des activités d'écriture dès le début de l'apprentissage favorise la prise en conscience, par l'élève, de la nature langagière de l'écrit. Troisièmement, l'écriture d'un mot inconnu suscite tout un travail d'analyse phonographique poussant l'élève à connaître les relations entre les phonèmes et les graphèmes de la langue. Et quatrièmement, avec une didactique de l'écriture, on pourrait mieux évaluer les connaissances et faire une distinction entre le savoir-écrire et le savoir-lire.

Oriol-Boyer (2001) indique que l'on commet deux erreurs en accordant une priorité à l'apprentissage de la lecture: sur le plan didactique, car il ne faut pas couper les liens entre la lecture et l'écriture; chacune de ces activités fonde l'autre et en améliore la pratique. Sur le plan idéologique: puisqu'il y a une inégalité regrettable entre ceux qui auront surtout appris à lire et ceux qui, en plus, auront appris à écrire. Par la suite, Oriol-Boyer (2001) met en évidence l'importance de l'écriture en indiquant que la lecture et l'écriture sont deux moments d'une même activité; si lire peut apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire. La rencontre avec le matériau langagier est plus forte dans l'écriture que dans la lecture.

Fijalkow (2003) met l'accent sur le contexte culturel et didactique de relation lecture-écriture et précise que la place de la production d'écrits par rapport à la lecture est différente en fonction du contexte culturel et des référents pédagogiques. Selon l'auteur, dans les pays hispanophones, la lecture et l'écriture sont considérées comme le recto-verso d'une même feuille, la langue écrite. Dans les pays anglophones, on a tendance à séparer méticuleusement l'enseignement de la lecture de celui de l'écriture. Dans les pays francophones, la lecture occupe la première place et les pratiques pédagogiques considèrent l'écriture comme un prolongement de la lecture et l'enseignement de la lecture précède celui de l'écriture.

Nous avons passé en revue le cadre historique et culturel de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Mais quels sont véritablement les rapports qui relient la lecture et l'écriture?

La relation entre la lecture et l'écriture en L1 et en L2

Prenons tout d'abord la définition de Reuter (1996, p.58) de la lecture et de l'écriture: « La lecture est une pratique sociale, historiquement constituée mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes visant à construire du sens en référence à un écrit; l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de

savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné ».

Stotsky (1983), en faisant une synthèse de la recherche, met en évidence les liens entre la lecture et l'écriture. Cette idée bidirectionnelle selon laquelle la lecture et l'écriture sont interactives et interdépendantes, est la plus approuvée et la plus partagée par les spécialistes (Kavaliauskiene, 2004). Shanahan (2006) croit que la lecture et l'écriture ont beaucoup d'impact, l'une sur l'autre et qu'il y a des relations bidirectionnelles entre les deux activités. Quignard (1990), dans la lignée des écrivains qui soutiennent l'existence de rapports entre la lecture et l'écriture indique qu'on ne peut imaginer un écrivain qui n'aurait jamais lu. Pour écrire, il faut disposer des ressources et par conséquent, il faut mettre l'accent sur l'importance des savoirs et des savoir-faire pragmatiques tirés de l'expérience de la lecture (Tauveron & Sève, 2005).

Alors, il existe indéniablement une relation forte entre la lecture et l'écriture. Les chercheurs traitent le sujet sous les aspects variés et découvrent de plus en plus, le mode d'emploi de cette relation. Plusieurs d'entre eux affirment qu'il existe des interactions entre les deux pratiques à tous les niveaux d'apprentissage et à différents niveaux d'appréhension de ces activités (Giguère, 1999; Préfontaine & Lebrun, 1992; Préfontaine, Godard & Fortier, 1998; Schnewly, 2002). La didactique de l'écriture a depuis toujours, mis en évidence les effets de la lecture sur la production de textes (Le Goff, 2010). Selon Shanahan (2006), lire et écrire sont dépendants à travers les bases cognitives communes des habiletés telles que les systèmes visuel, phonologique, sémantique et les mémoires à court et à long terme, et ce qui améliore ces habiletés, a les mêmes implications pour le développement de la lecture et de l'écriture. La cognition dépend d'un seul univers de connaissances substantives qui peut être planifié pour les fonctions différentes, comme la lecture et l'écriture (Shanahan, 2006). La lecture et l'écriture ont les bases communes de connaissances (Fitzgerald, 1990, 1992).

Fitzgerald et Shanahan (2000) mettent l'accent sur quatre connaissances qui ont une base commune pour la lecture et l'écriture: tout d'abord, il y a la méta-connaissance, c'est-à-dire la connaissance au sujet des fonctions et des buts de la lecture et de l'écriture et aussi, la connaissance des interactions entre les lecteurs et les scripteurs. Ensuite, il y a des connaissances antérieures ou des connaissances que possède déjà l'élève sur le monde. C'est en quelque sorte les expériences passées, vécues avec le langage (Rosenblatt, 2004). La troisième connaissance est par rapport aux caractéristiques spécifiques ou les composantes du langage écrit. Il y a des

corrélations significatives entre les aspects linguistiques de la lecture et de l'écriture (la phonétique, l'orthographe, le lexique, la syntaxe, la morphologie). La dernière catégorie de connaissances communes entre les deux activités est de savoir comment accéder aux connaissances et comment utiliser et générer les informations pendant la lecture et l'écriture. Cela inclut la connaissance des stratégies intentionnelles telles que la prédiction, les questionnements et la concision.

Ce qui précède est directement liés avec les recherches effectuées en L1. Cependant, la relation entre la lecture et l'écriture et leurs bases communes de connaissance sont pertinentes pour la L1 et la L2. Plusieurs théoriciens de l'acquisition des langues secondes se sont pourtant penchés sur la question de relation entre les deux pratiques et ont assisté à la définition de ces relations. Par exemple, Krashen (1984) indique que la lecture extensive améliore directement les habiletés en écriture; un bon scripteur a fait une grande quantité de lectures pour acquérir adéquatement le code du langage. Mais Krashen souligne qu'après cette étape, le développement de l'écriture ne dépend plus de la lecture et que d'autres facteurs entrent en jeu, comme l'imagination et la logique. Le développement des habiletés en écriture et en lecture à travers la L1 favorise leur progrès en L2, mais il est à noter que l'investigation sur les rapports lecture-écriture en L2 a toujours besoin des travaux théoriques et expérimentaux (Kavaliauskiene, 2004).

Les bénéfices de l'articulation lecture-écriture

La lecture et l'écriture forment véritablement deux aspects de l'activité de production de sens (Préfontaine, 2001). Dans l'interaction lecture-écriture, le gain et les avantages sont partagés également entre les deux parties de l'interaction (Tauveron, 2003). La lecture et l'écriture peuvent se renforcer mutuellement (Giguère, Giasson & Simard, 2002). Lire aide les élèves à trouver les idées, à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer, à enrichir leur vocabulaire, à épurer leur style et à s'appropriier les structures textuelles; en revanche, écrire aide à mieux comprendre le travail des écrivains, incite à lire afin de se rendre compte de la manière dont les textes sont construits (Bourque, 1992; Crowhurst, 1991; Dolz, 1994; Reuter, 1995; Tauveron, 1995; Turco, 1996).

Shanahan (2006) soutient que l'enseignement combiné de la lecture et de l'écriture s'avère bénéfique; premièrement, en raison des connaissances partagées entre la lecture et l'écriture et le croisement des pratiques langagières à travers ces deux activités. Deuxièmement, l'une des théories de l'apprentissage affirme que l'apprentissage est obtenu à travers la vérification et la revérification de l'information à partir d'une variété de perspectives cognitives (McGinley & Tierney, 1989). Selon cette théorie, chaque revérification de l'information sera approfondie non seulement par la

répétition, mais aussi par les réflexions de façons différentes. La lecture et l'écriture, en procurant deux différentes façons de tâches variées, contribuent à l'apprentissage (Shanahan, 2006). Par ailleurs, Le Goff (2010) insiste sur le fait que les potentialités formatives de cette interaction ont plus de chances d'être remarquées et observées dans les situations d'interaction qui multiplient les articulations lecture-écriture. Selon Reuter (1995), les recherches effectuées sur les interactions lecture-écriture confirment également qu'il y a un progrès dans la production écrite des élèves et dans leur lecture à condition que ces relations soient fonctionnalisées et explicitées (p. ex. Privat & Vinson, 1994).

De son côté, Fijalkow (2003) met l'emphase sur l'importance de définir un nouveau rapport entre la lecture et l'écriture et présente son point de vue ainsi: dans ce nouveau rapport, les activités de lecture et d'écriture sont simultanées, en ayant les fonctions distinctes. Le but de l'apprentissage reste le même, c'est celui de la langue écrite. L'écriture a pour fonction d'être un moyen d'analyse métalinguistique et linguistique de la langue. La lecture a le rôle de source des connaissances nécessaires et fournit une base de données pour l'écriture. La lecture permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, telles que l'orthographe, le lexique, la syntaxe, etc.

Nous avons passé en revue la relation entre la lecture et l'écriture et les bénéfices d'une articulation entre les deux. Nous constatons dans la partie suivante la manière dont les connaissances peuvent être transférées entre ces deux activités.

Le transfert des connaissances

Tout en croyant que les gros lecteurs sont en général de bons scripteurs, Delforce (1994) met les lecteurs en garde contre une fausse idée concernant le transfert des connaissances; ces transferts se révèlent efficaces, mais ils ne sont pas automatiques et il y a trop d'enseignants qui croient à tort que les transferts entre la lecture et l'écriture se réalisent de façon naturelle, sans besoin d'intervention didactique. Malgré leurs ressemblances, la production et la compréhension de texte comportent des différences et le transfert de l'une vers l'autre ne s'effectue pas de façon automatique (Reuter, 1995; Shanahan, 1997). Par exemple, en ce qui concerne le décodage et l'encodage, il est possible qu'un élève puisse reconnaître un mot dans sa lecture, sans être forcément capable de le reproduire correctement en écriture (Giguère, Giasson & Simard, 2002). Par ailleurs, Astolfi (2002) stipule que le transfert n'est pas une sorte de dispositif dont l'élève devrait faire preuve spontanément, parce que le fait de transférer fait partie de l'apprentissage; il faut désigner à l'élève ce qu'il y a à transférer pour qu'il puisse le faire. C'est une perspective qu'il faut explorer dès le début d'une séquence de travail. Donc la mise en correspondance doit être travaillée pour que le transfert soit

entièrement efficace (Préfontaine, 2001). Alors, « la nécessité de construire des situations didactiques de lecture/analyse d'écrits susceptibles d'induire des transferts, de la lecture aux compétences de production », gagne en légitimité (Delforce, 1994, cité par Romian, 1996, p. 235).

Le transfert des connaissances en L2 se manifeste de deux façons: le transfert à travers les habiletés en L1 vers la L2 et le transfert à travers les modalités, c'est-à-dire la lecture vers l'écriture ou vice versa (Carson 1990; Langer & Flihan, 2000). Pour que le transfert se réalise de la L1 en L2, un certain niveau de compétence langagière en L2 est requis (Carson, 1990). En L2, la lecture contribue à l'écriture, parce qu'elles ont le même processus cognitif et de construction de sens (Hyland, 2003). Mais Carson (1990) croit que les habiletés cognitives impliquées en lecture ne sont pas les mêmes que celles impliquées en écriture. Les apprenants en langue seconde ou étrangère manifestent de la variabilité en lecture et en écriture et un bon lecteur en L2 n'est pas forcément un bon scripteur (Grabe, 2003).

Si la recherche a permis jusqu'à maintenant de mieux comprendre les rapports entre la lecture et l'écriture, on connaît encore peu de choses sur les processus par lesquels se réalisent les transferts d'apprentissage entre ces deux compétences langagières, ainsi que sur les facteurs ou conditions susceptibles d'influencer ces transferts (Giguère, Giasson & Simard, 2002; Reuter, 1995; Tierney & Shanahan, 1991). Dans la partie suivante, nous allons présenter quelques recherches empiriques qui étudient la question d'interaction lecture-écriture.

La relation entre la lecture et l'écriture et la recherche en L1 et en L2

En ce qui concerne l'anglais comme la L1, Shanahan (1984) fait une analyse sur les compétences en lecture et en écriture de 256 élèves du grade deux (7-8 ans) et 251 élèves du grade cinq (10-11 ans). Il se sert des tests standardisés pour effectuer quatre mesures en lecture: la reconnaissance de mots (l'analyse phonologique), la connaissance du vocabulaire écrit (le choix multiple d'un synonyme pour les mots isolés), la compréhension de phrase (la closure) et la compréhension de textes (la question littérale ou inférentielle à choix multiple). Pour les mesures en écriture, Shanahan construit les épreuves lui-même. À l'aide d'une dictée, il vérifie trois mesures: l'exactitude orthographique, l'acceptabilité phonographique et la proximité visuo-graphique. En plus, deux textes narratifs, produits à partir d'images, sont analysés selon plusieurs points de vue: la complexité syntaxique (le nombre moyen de mots par phrase), la diversité du vocabulaire et l'organisation structurale: le nombre d'épisodes narratifs, le nombre de catégories narratives instanciées au moins une fois (cadre, événement déclencheur) et le nombre total d'instanciations des catégories narratives. Dans la deuxième étape de l'étude, deux échantillons sont créés à

partir de l'ensemble de la population selon les scores en compréhension et en reconnaissance de mots: 69 sujets débutants, 137 sujets considérés comme lecteurs confirmés. Les analyses statistiques montrent que les facteurs en lien avec la lecture expliquent 23% et 20% de la variance des mesures en écriture aux grades deux et cinq respectivement et que les facteurs en lien avec l'écriture expliquent 43% et 34% de la variance des mesures en lecture aux grades deux et cinq respectivement. L'auteur conclut que la lecture et l'écriture sont des compétences à la fois indépendantes et interdépendantes. Il ne suffirait pas d'apprendre à écrire pour savoir lire et inversement (Shanahan, 1984). Les résultats indiquent également que quand les élèves deviennent plus compétents en tant que lecteurs, la nature de la relation lecture-écriture change. Un examen de cette relation pour les lecteurs compétents révèle une importance accrue du vocabulaire sophistiqué et de la structure du récit pour le rendement en écriture et une importance accrue de la compréhension de plus grandes unités de texte pour le rendement en lecture. Ces aspects de production et de compréhension doivent être exploités avec les lecteurs compétents pour maximiser le transfert entre la lecture et l'écriture (Shanahan, 1984).

Une autre voie de recherche sur les processus communs à la lecture et à l'écriture est l'enseignement des connaissances en lien avec ces processus et de vérifier leurs éventuels impacts sur les performances en lecture ou/et en écriture (Brassart, 1994). Dans cette lignée, la recherche de Gordon et Braun (1982,1985) citée dans Brassart (1994) se distingue tout particulièrement. Cette recherche porte sur les effets en lecture et en écriture d'un enseignement direct du schéma narratif aux élèves du grade cinq (11-12 ans) dont le QI a été contrôlé. Deux groupes sont créés. Pendant cinq semaines, 15 séances d'enseignement de 30 minutes sont présentées. Le groupe expérimental au nombre de 34 élèves reçoit l'enseignement sur la structure narrative et ses catégories. Le groupe témoin au nombre de 23 élèves reçoit un enseignement sur la poésie et le drame. Une série de pré-tests et de post-tests sont administrés: le rappel écrit après la lecture d'un texte narratif, la réponse à des questions littérales ou non sur un texte narratif et l'écriture d'un récit à partir d'une phrase. Un post-test différé est administré un mois plus tard. Les rappels et les textes rédigés par les élèves ne sont pas évalués en fonction de leur organisation d'ensemble, mais du nombre d'occurrences des différentes catégories constitutives du schéma narratif ou de sa macrostructure. Les résultats donnent l'avantage au groupe expérimental en rappel et en rédaction aussi bien qu'en compréhension littérale et inférentielle. Les mêmes tendances sont observées lors du post-test différé. Cette recherche, bien qu'elle nous éclaire, un peu plus, sur l'interaction lecture-écriture, ne nous permet pas de savoir si les connaissances métacognitives sont utilisées consciemment par les élèves ou non (Brassart,

1994). Reuter (1995) estime que les preuves d'une quelconque efficacité sont encore limitées et qu'il faut multiplier les recherches et expériences évaluables.

Dans le domaine de la L2, Shanahan (2006) passe en revue quelques études concernant la relation lecture-écriture. Dans une étude sur la relation lecture-écriture, Carrel et Connor (1991) étudient la relation entre la qualité de la production et la compréhension en lecture et trouvent les connexions évidentes entre les deux variables avec des apprenants de l'anglais L2 qui ont des langues maternelles variées. Dans une autre recherche, Hedgcock et Atkinson (1993) essaient de trouver la relation entre plusieurs variables en lecture (p. ex. le plaisir de lecture) et la qualité de l'écriture en L1 et en L2. Des relations ont été trouvées en L1, mais pas en L2. Les auteurs ont conclu que l'acquisition des compétences en L1 est bien différente avec celle de la L2, et que l'exposition aux textes n'est pas suffisante pour développer ces compétences en L2.

Comme nous l'indique Préfontaine (2001), l'interaction entre la lecture et l'écriture n'a pas encore livré tous les secrets de son alchimie et bien que la plupart des études mettent en évidence l'amélioration de l'écriture par la lecture et vice versa, on ne sait toujours pas comment cette interaction se réalise (Shanahan, 2006) et l'importance et la nécessité de nouvelles recherches ne font aucun doute. De plus, il faut prendre en considération la conception des élèves de ces rapports. Nous allons voir dans la partie suivante comment la conception des élèves favorise ce transfert de connaissance de la lecture à l'écriture et inversement.

La conception des élèves de la relation lecture-écriture

Comme les effets réciproques de la lecture et de l'écriture ne se réalisent pas automatiquement, les conceptions des élèves concernant la relation entre ces deux pratiques peuvent influencer positivement ou négativement leur capacité à explorer les liens entre ces deux activités langagières (Delforce, 1994; Shanahan, 1988). Une représentation positive des liens entre la lecture et l'écriture peut alors jouer un rôle décisif dans le transfert des savoirs entre les deux pratiques (Giguère, Giasson & Simard, 2002).

Mais, il faut garder à l'esprit que la surévaluation de ces rapports peut entraîner un risque: celui qui amène les élèves à penser que le simple fait de lire suffit pour développer toutes les compétences requises pour être un bon scripteur (Giguère, Giasson & Simard, 2002). Les enseignants doivent s'engager à aider les élèves à prendre conscience des interactions lecture-écriture (Reuter, 1995; Shanahan, 1997). Les élèves doivent être conscients des liens entre la lecture et l'écriture pour pouvoir tirer profit de ces liens et améliorer leurs compétences dans les deux domaines (Shanahan, 1997). De

son côté, Oriol-Boyer (2001) précise qu'en ayant conscience des règles langagières explicitées, le lecteur peut se les approprier en les reproduisant pour s'entraîner ou pour pratiquer une écriture créative.

Afin d'amener les élèves à approfondir leur représentation des liens qui existent entre la lecture et l'écriture, des discussions métacognitives à propos des ressemblances entre ces deux pratiques de la langue, des effets réciproques positifs, des conditions susceptibles de favoriser ou non ces effets, pourraient être d'une grande efficacité (Giguère, Giasson & Simard, 2002). Les discours des enseignants de même que les activités d'apprentissage en classe influencent fortement le développement des représentations des élèves (Giguère, Giasson & Simard, 2002). À partir des activités qui incitent les élèves à rechercher et à exploiter les multiples liens entre la lecture et l'écriture, l'enseignant peut créer des occasions pour mener des discussions de groupe au sujet des similarités entre ces deux pratiques langagières et de leurs influences mutuelles (Reuter, 1995; Shanahan, 1988).

La mise en pratique des activités de l'articulation lecture-écriture

L'une des clés de réussite des élèves en écriture et en lecture est dans la planification élaborée des activités axées sur l'articulation lecture-écriture. Chénard-Guay (2010) insiste sur l'enseignement par le langage intégré, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage authentique de la lecture et de l'écriture en interaction qui suit des buts réels et précis. Le Goff (2010) propose deux options dans la mise en œuvre des activités de l'interaction: l'interaction simple qui est conçue dans un cadre didactique élémentaire, dans un mouvement allant de la lecture à l'écriture ou inversement et l'interaction combinée qui est un dispositif plus élaboré où la lecture et l'écriture se trouvent prises dans une situation de réciprocité des effets, basée sur les va-et-vient constant de la lecture et de l'écriture. Frith (1985) insiste également sur la nécessité d'un va-et-vient entre la lecture et l'écriture pour optimiser l'interaction.

Le Goff (2010) présente deux concepts qui sont liés à l'interaction simple et les décrit comme suit: le premier concerne l'évaluation et le contrôle des savoirs et compétences. En relation avec une consigne d'écriture, les textes lus sont des références en vue de la production d'un écrit et les critères de réalisation sont également établis. Dans ce contexte, il y a un risque de reproduction mécanique des formes. Le deuxième concept est celui de l'écriture propédeutique à la lecture où l'interaction est mise à profit dans des situations de lecture de textes. En réalisant une pratique d'écriture, l'élève fait état d'une première rencontre, trace un parcours de lecture en compréhension. Par ailleurs, l'élève peut envisager des hypothèses et inscrire son texte dans le texte de l'auteur. Ces écritures de la réception, comme

l'indique Le Goff (2010), forment effectivement l'activité inaugurale de la lecture.

Dans l'interaction combinée, le type d'activité organisée est axé sur la chaîne d'interaction écriture/lecture/écriture/lecture et intègre également des situations d'oral et ces activités favorisent « la mise en œuvre d'une problématisation conjointe de la lecture et de l'écriture » (Le Goff, 2010, p. 201). L'interaction combinée met en valeur l'enseignement des stratégies qui permettent d'affronter les aléas et l'inattendu et de modifier leur développement en fonction des informations requises en cours d'action (Morin, 2000).

Fijalkow (2003) propose la recherche de nouveaux équilibres entre la lecture et l'écriture et présente quatre principes pédagogiques dont il faut tenir compte dans la définition des situations d'écriture en lien avec la lecture. Le premier principe consiste à contextualiser les activités d'écriture en les liant au texte qui fait l'objet d'activités de lecture (l'enseignement intégré). Le deuxième principe porte sur l'espace d'apprentissage. D'après l'auteur, il faut donner le champ libre à la créativité des élèves sans fixer à l'avance ce qui doit être écrit et donner aux élèves la possibilité de choisir entre plusieurs activités de langue écrite sans influencer ce choix. Le troisième principe concerne l'articulation des connaissances à acquérir dans l'écriture sur les connaissances acquises dans l'oral. L'enfant doit oraliser préalablement ce qu'il veut produire. Le dernier concept met l'emphase sur la socialisation des activités. Il faut « précéder l'écriture individuelle proprement dite par une étape d'échanges collectifs » (Fijalkow, 2003, p. 6) pour motiver de plus en plus les élèves.

Oriel-Boyer (2001) développe l'un des concepts fondamentaux d'une mise en pratique de l'articulation lecture-écriture: celui de la lecture distanciée. Selon l'auteur, dans la lecture de textes, les élèves doivent se mettre à distance et réaliser qu'ils sont devant un objet de langage fabriqué. Cette position distanciée favorise la découverte des règles de l'écriture de textes et met les bases d'une réflexion approfondie sur le texte qui permet le passage de la lecture à l'écriture (Oriel-Boyer, 2001). L'enseignant doit aussi aider les élèves à se mettre dans une position distanciée pour préparer leur passage à l'acte d'écrire : « C'est à partir du moment où le lecteur (qui peut être l'auteur) prend sa distance avec le texte qu'il accède à la production esthétique: il acquiert en effet ainsi la capacité de modifier ce qu'il lit, c'est-à-dire, le pouvoir d'écrire » (Oriel-Boyer, 2001, p.7)

En dernier lieu, nous pouvons prendre en considération les cinq piliers de l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture, présentés par Allington (2005), et les adopter comme les principes à respecter dans n'importe quelle mise en pratique de l'articulation lecture-écriture. Le premier pilier est celui de l'organisation d'une classe de manière à prioriser

l'écoute de la lecture individuelle, peu importe le nombre d'élèves. Le deuxième pilier porte sur le choix des livres appropriés aux habiletés des élèves. En plus, selon le troisième principe, les livres doivent être accessibles aux élèves. Le quatrième principe met l'accent sur les relations et la réciprocité des effets entre la lecture et l'écriture et attire l'attention sur le fait que la composition de textes enrichit la compréhension d'autres textes et qu'orthographier des mots améliore le décodage. Le dernier principe concerne un tutorat spécialisé et un enseignement optimal pour tirer le plus grand profit de l'articulation lecture-écriture.

La planification des modalités de la mise en œuvre des activités de l'articulation lecture-écriture peut en maximiser les avantages et aider les élèves à prendre conscience de cette interaction. La nature de ces pratiques peut se ressembler en L1 et en L2 et même si les recherches dans ce domaine portent le plus souvent sur la L1, en considérant divers facteurs qui caractérisent l'enseignement-apprentissage en L2, on peut organiser des activités dans la classe de la L2, mettant en valeur la relation lecture-écriture. Il convient également de varier les genres textuels abordés en classe, ce qui peut faire la lumière sur les genres qui sont plus susceptibles que d'autres, pour favoriser le lien entre la lecture et l'écriture (Préfontaine, 2001).

Conclusion

Dans cette étude, nous avons abordé la question de relation entre la lecture et l'écriture et de leurs influences réciproques. L'état de la recherche met en évidence les interactions et les liens très forts entre ces deux pratiques langagières. Ce constat nous indique, par ailleurs, les bénéfices de l'articulation lecture-écriture. Dans l'étude des liens entre la lecture et l'écriture, nous avons également mis en lumière l'importance de la conception des élèves des rapports entre ces deux pratiques et la nécessité des activités intégrant la lecture et l'écriture, ainsi que des discussions métalinguistiques afin de faire prendre conscience aux élèves de ces rapports.

Ayant un cadre théorique assez riche, l'étude des relations lecture-écriture et la définition des activités de l'articulation dans un cadre empirique ne semblent ni abondantes ni approfondies. Dans le but de démontrer les avantages de l'articulation lecture-écriture, la nécessité de nouvelles recherches empiriques en L1, mais plus particulièrement en L2, ne fait aucun doute. Des champs d'intérêt, reliés à cette thématique, sont plusieurs et divers concepts en rapport avec l'interaction lecture-écriture peuvent être explorés dans un contexte expérimental.

References:

- Allington, R. (2005). Five Missing Pillars of Scientific Reading Instruction. *Reading Today*.
<http://www.uwex.edu/ics/stream/dpi/PI34/Targeted%20Reading%20Bibliography%20.pdf>.
- Astolfi, J.P. (2002). Actualité du transfert, *Cahiers pédagogiques*, 408 (« Savoir, c'est pouvoir transférer ? »), 9-10.
- Bourque, G. (1992). L'articulation lecture/écriture. Dans C. Préfontaine, & M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture* (p. 19-29). Montréal : Les Éditions logiques.
- Brassart, D.G. (1994). Les relations lecture-écriture chez les élèves de l'école primaire: quelques recherches psycholinguistiques nord-américaines. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993* (p. 111-132). Berne : Peter Lang.
- Carell, P. L., & Connor, U. (1991). Reading and writing descriptive and persuasive texts. *Modern language journal*, 75, 314-324.
- Carson Eisterhold, J. (1990). Reading-writing connections: towards a description for second language learners. Dans B. Kroll (dir.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (p. 88-102). Cambridge: Cambridge University Press,
- Chénard-Guay, C. (2010). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire: Pratiques et impacts*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- Crowhurst, M. (1991). "Interrelationships between reading and writing persuasive discourse". *Research in the Teaching of English*, 25(3), 314-338.
- Delforce, B. (1994). De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993* (p. 319-349). Bern : Peter Lang.
- Dolz, J. (1994). "Produire des textes pour mieux comprendre". Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993* (p. 219-241). Berne : Peter Lang.
- Fijalkow, J. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? *La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>
- Fitzgerald, J. (1990). Reading and writing as "mind meeting." Dans T. Shanahn (dir.), *Reading and writing together: New perspectives for the classroom* (p. 81-97). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Fitzgerald, J. (1992). *Towards knowledge in writing: Illustrations from revision studies*. New York: Springer-Verlag.

- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (dir.), *Surface dyslexia- Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (p. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giguère, J., Giasson, J., & Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture: Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5(1-2), 23-50.
- Giguère, J. (1999). *La relation entre la lecture et l'écriture: représentation d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habiletés*. Ph.D. Faculté des sciences de l'éducation. Québec: Université Laval.
- Gordon, C.J., & Braun, C. (1982). Story schemata: Metatextual aid to reading and writing. Dans J.A. Niles & E.R. Steinberg (dir.), *New inquiries in reading research and instruction* (p. 261-268). Rochester, NY: Nation reading Conference.
- Gordon, C.J. & Braun, C. (1985). Metacognitive processes: Reading and writing narrative discourse. Dans D.L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon & T.G. Waller (dir.), *Metacognition, cognition and human performance: Instructional practices* (p. 1-75). Orlando : Academic press.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspective on research and practice. Dans B. Kroll (dir.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (p. 242-262). Cambridge : Cambridge University Press.
- Groupe EVA, (1991). *Evaluer les écrits des élèves à l'école primaire*. Paris, INRP-Hachette Education.
- Groupe EVA, (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, INRP-Hachette Education.
- Hedgcock, J., & Atkinson, D. (1993). Differing reading-writing relationship in L1 and L2 literacy development? *TESOL Quarterly*, 2, 329-333.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kavaliauskiene, G. (2004). Research into the integration of content-based instruction into the ESP classroom. *Journal of Language and learning*, 2(1). http://webpace.buckingham.ac.uk/kbernhardt/journal/jllearn/2_2/kava2_2.html
- Krashen, S. (1984). *Writing. Research, theory and applications*. New York: Prentice-Hall.
- Langer, J., & Flihan, S. (2000). Writing and Reading Relationships: Constructive Tasks. Dans R. Indrisano, & J. R. Squire (dir.). *Writing: Research/Theory/Practice*. Newark, DE : International Reading Association.

- <http://www.albany.edu/cela/publication/article/writeread.htm>
- Le Goff, F. (2010). Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques? *Rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, 11. http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf.
- Mas, M. (1991). Savoir écrire c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du savoir écrire pour l'école élémentaire. *Repères*, 4, 23-34.
- Mas, M. (1992). La quadrature du cycle? Des modules pour la production d'écrit à l'école. *Repères*, 5, 43-62.
- McGinley, W., & Tierney, R.J. (1989). Traversing the topical landscape: Reading and writing as ways of knowing. *Written communication*, 6, 243-269.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Oriol-Boyer, C. (2001). Pour des pratiques d'écriture créative. *Résonances*, 1, 6-9.
- Préfontaine, C., & Lebrun, M. (1992). *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Préfontaine, C. Godard, L. & Fortier, G. (1998). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Préfontaine, C. (2001). Deux activités pour produire du sens. *Résonances*, 1, 15-16.
- Privat, J.M. & Vinson, M.-C. (1994). Scriptor in Fabula. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993* (p. 243-261). Berne : Peter Lang.
- Quignard, P. (1990). *Petits traités*, 1, Folio Gallimard.
- Reuter, Y. (1995). "Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique". *Pratiques*, 86, 5-23.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F.
- Romian, H. (1996). Lecture(s), écriture(s) en interaction. *Repères*, 14, 232-236.
- http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS014_18.pdf.
- Rosenblatt, L.M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. Dans R.B. Ruddell, & N.J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (p. 1363-1398). Newark, DE : International Reading Association.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Pratiques*, 115/116, 237-246.
- Shanahan, T. (1984). Nature of reading-writing relation: an exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational psychology*, 76(3), 466-477.

- Shanahan, T. (1988). The reading-writing relationship: seven instructional principles. *The Reading Teacher*, 41, 636-648.
- Shanahan, T. (1997). "Reading-writing relationships, thematic units, inquiry learning... In pursuit of effective integrated literacy instruction". *The Reading Teacher*, 51(1), 12-19.
- Shanahan, T. (2006). Relations among Oral Language, Reading, and Writing Development. Dans C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 171-183). New-York : The Guilford Press.
- Stotsky, S. (1983). Research on Reading-Writing Relationships: A Synthesis and Suggested Directions. *Language Arts*, 60, 627-642.
- Tauveron, C. (1995). "Le personnage : Articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire". *Pratiques*, 86, 27-49.
- Tauveron, C. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire? *La conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*.
<http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/tauveron.pdf>.
- Tauveron, C., & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Turco, G. (1996). "Lire des écrits de référence pour écrire et réécrire". *Les sciences de L'éducation*, 29(5), 27-40.
- Tierney, R.J., & Shanahan, T. (1991). "Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes". Dans P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (dir.), *Handbook of Reading Research* (p. 246-280). New York : Longman.