

De la lecture à l'écriture : Pour un réinvestissement des connaissances de lecture en écriture

[From reading to writing : For a reinvestment of reading skills]

El Mostapha El Makkaoui

Centre d'Etudes Doctorales : Homme, Société, Education (HSE),
Groupe de Recherche et d'action pour la formation et l'enseignement (GRAFE),
Faculté des Sciences de l'Education (FSE),
Université Mohammed V, Rabat, Maroc

Copyright © 2019 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: Reading and writing are two activities with the same purpose, to produce meaning. They can strengthen and complement each other. The purpose of this work is to highlight how reading helps improve the scriptural competence of learners. And this by analyzing the links that these two activities have, while highlighting the knowledge at stake, the processes mobilized in each of them, and the tools likely to promote the transfer of this knowledge from reading to writing. Awareness of the contribution of reading could help to construct didactic devices in order to create situations that help to take advantage of the interaction of these two practices and to achieve effective transfers. There are also pedagogical principles to respect to achieve a certain balance and a beneficial articulation between the two activities.

KEYWORDS: Read-write relationship, articulation, transfer of knowledge, teach for transfer.

RÉSUMÉ: La lecture et l'écriture sont deux activités ayant un même objectif, produire du sens. Elles peuvent se renforcer et se compléter. Le but de ce travail est de mettre en évidence comment la lecture contribue à améliorer la compétence scripturale des apprenants. Et ce en analysant les liens que ces deux activités entretiennent, tout en mettant en évidence les connaissances en jeu, les processus mobilisés dans chacune d'elles, et les outils susceptibles de favoriser le transfert de ces connaissances de la lecture à l'écriture.

La prise de conscience de l'apport de la lecture pourrait aider à construire des dispositifs didactiques de manière à aménager des situations aidant à tirer profit de l'interaction de ces deux pratiques et à réaliser des transferts efficaces. Il est également question de principes pédagogiques à respecter pour atteindre un certain équilibre et une articulation bénéfique entre les deux activités.

MOTS-CLEFS: La relation lecture-écriture, l'articulation, le transfert des connaissances, enseigner pour le transfert.

1 INTRODUCTION

De toutes les étapes qui tracent le parcours d'apprentissage d'une langue étrangère, le français en l'occurrence, le passage à l'écrit est toujours considéré comme l'une des plus délicates à franchir. A l'origine de la production du texte, une activité signifiante qui passe par différents stades et implique la mobilisation de diverses composantes (culturelles, cognitives, discursives, affectives, etc.). Produire un texte est une alchimie qui exige des démarches cohérentes et efficaces, et requiert la mise en œuvre d'un ensemble de mécanismes et de connaissances. En effet, la production écrite, comme exercice scolaire, exige le recours à différents types de connaissances, de façon à réaliser l'intégration des savoirs et savoir-faire acquis lors des

autres activités (langue, lecture, etc.). Elle est, en quelque sorte, un melting-pot. Or, plusieurs difficultés d'apprentissage de l'écrit se manifestent et peuvent être de différents ordres (Syntaxe, orthographe, lexicale, etc.). Ceci serait dû à la conjonction de plusieurs facteurs à savoir :

- Le manque de pratiques d'écriture qui permettent aux apprenants d'améliorer leur compétence scripturale, et de mettre en œuvre leurs acquis dans les autres activités ;
- Le transfert des connaissances entre les activités ne se réalise pas efficacement, et les apprenants n'arrivent pas à intégrer leurs apprentissages ;
- Les relations existantes entre les activités ne sont pas exploitées de manière opérationnelle et fonctionnelle ;
- Ou autres

Dans une optique qui vise l'étude de la relation lecture-écriture, le présent article, s'inscrivant dans le domaine de la didactique, nous permettrait de comprendre la relation qu'entretiennent ces deux activités langagières, et les connaissances qui peuvent être objet du transfert. Quelle est la relation entre la lecture et l'écriture ? Quelles sont les connaissances mobilisées dans les deux activités ? Comment favoriser le transfert de ces connaissances de la lecture à l'écriture ? Telles sont les questions qui vont nous aider à structurer le présent travail et à répondre à la question de départ : comment la lecture pourrait-elle contribuer à améliorer la compétence scripturale des apprenants ?

La prise de conscience de l'apport de la lecture aiderait les apprenants à construire une représentation positive et fonctionnelle non seulement sur les deux actes mais encore sur leur relation. Il s'agit d'analyser les liens entre les deux pratiques langagières, lire et écrire, tout en mettant en évidence les connaissances en jeu, les processus mobilisés dans chacune d'elles, et les outils susceptibles d'amener les apprenants à faire le transfert de ces connaissances.

2 LA RELATION LECTURE ÉCRITURE

Sur le plan didactique, pour construire des savoirs et savoir-faire transférables d'une activité à l'autre, voire d'une discipline à une autre, il y a intérêt d'examiner la relation entre la lecture et l'écriture et de profiter de leurs points de convergences. Comme l'a signalé Jean-Paul SARTRE :

« Je pense qu'il y a une énorme différence entre la parole et l'écriture. Ce qu'on écrit, on le relit. Mais on le lit lentement ou rapidement, autrement dit, vous ne décidez pas du temps que vous resterez penché sur une phrase, parce que ce qui ne va pas dans cette phrase peut ne pas vous apparaître du premier coup : c'est peut-être quelque chose en elle, c'est peut-être un mauvais rapport qu'elle a avec la phrase qui précède ou qui suit ou avec l'ensemble du paragraphe ou du chapitre... »

Tout cela suppose que vous regardiez votre texte un peu comme un grimoire, que vous changiez successivement des mots ici et là, et puis que vous reveniez sur ce changement et que vous en fassiez un autre, que vous modifieriez ensuite un élément qui se trouve beaucoup plus loin et ainsi de suite. »

Jean-Paul SARTRE. *Entretien sur soi-même*, P.136

En général, la lecture et l'écriture restent deux activités ayant un même but, produire du sens. Elles peuvent se renforcer et se compléter, si les dispositifs didactiques sont construits de façon à aménager des occasions favorables à la réalisation des transferts des connaissances entre ces pratiques langagières. Il conviendrait de commencer par décrire les deux pratiques langagières la lecture et l'écriture, avant d'analyser la relation qu'elles entretiennent et les outils favorisant le transfert des connaissances de la lecture à l'écriture.

2.1 L'ÉCRITURE

« 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 au 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 »¹. En effet, Écrire est une activité qui exige que le scripteur prenne en

1 REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris. ESF, 1996, P.58

considération divers éléments : le choix et l'emploi correct du lexique susceptible d'exprimer ses idées, la construction des phrases et leurs connexions, le respect de la concordance des temps et les règles de la cohérence et de la cohésion, un usage adéquat des signes de ponctuation, etc. Elle est une activité ardue qui nécessite des entraînements, et des interventions didactiques et pédagogiques bien déterminées. De ce fait, la rédaction d'un texte est une pratique exigeante qui demande d'avoir divers types de connaissances et insiste sur un processus enseignement-apprentissage bien construit.

Ecrire un texte ne consiste pas à produire une suite de structures linguistiques et de phrases, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est parfois difficile à distinguer et à structurer. L'écriture est une activité qui offre aux apprenants la possibilité de mettre en évidence leurs capacités de création, d'imagination et leur esprit critique.

Le fait d'écrire un texte, positionne le scripteur au début de la boucle de la communication, il est un émetteur qui transmet ses représentations, ses idées au lecteur, son interlocuteur. Il choisit les mots appropriés et opte pour une stratégie adéquate, et précise le parcours que le lecteur devrait suivre pour comprendre le texte produit et l'intention communicative qu'il véhicule.

Bien qu'elle soit une activité contraignante et complexe, l'activité d'écriture aide le scripteur à prendre conscience de la particularité de l'écrit, et à activer sa réflexion sur ses connaissances, sur la langue et sur le monde. Elle est, de cette manière, un outil de réflexion et un des outils qui permettent d'évaluer les acquis des apprenants, leur degré de maîtrise des règles de la syntaxe, leurs connaissances sur l'organisation structurale du texte à rédiger, ...

Ecrire, implique des aller-retours entre la microstructure et la macrostructure, entre des propositions, et l'organisation globale du texte. Selon FAYOL Michel (1996), pour écrire, il faut mettre en œuvre des stratégies suivantes :

- **La planification** : selon la consigne du travail renvoyant au contexte de production et informant sur la visée derrière le texte à produire (compétence discursive), l'apprenant cherche les idées relatives au sujet, choisit les illustrations et les pistes d'explication à élaborer. Cette phase permet de synthétiser les informations pour les organiser et les structurer (la compétence textuelle). Elle est une étape de préparation à la rédaction.
- **La mise en texte (la rédaction)** : Cette étape concerne la mise en relation des phrases, et des paragraphes, leur mise en relation et leur hiérarchisation (la compétence linguistique).
- **La révision** : la révision consiste à faire un retour sur le texte et vérifier s'il contient des erreurs, dans une perspective d'opérer, si nécessaire, des suppressions, des déplacements, des ajouts ou des substitutions.

Plusieurs sont les catégories de difficultés d'écriture auxquelles les apprenants pourraient être confrontés. PLANE Sylvie (2003) les a classées en cinq catégories :

- **Des contraintes d'ordre linguistique** : elles réfèrent aux règles qui régissent les fonctionnements syntaxiques, sémantiques, morphologiques, prosodiques, etc.
- **Des contraintes d'ordre psycholinguistiques** : celles imposées par les limites de ressources cognitives du scripteur, son rapport avec la langue d'écriture ;
- **Des contraintes qui résultent des prescriptions imposées par la consigne** : Elles sont de différents ordres (linguistiques, thématiques, stylistiques...) et peuvent porter sur les dimensions de la production (quantité à produire, la visée à atteindre...);
- **Des contraintes imposées par le médium de production** : l'espace de la page ou de l'écran d'ordinateur, configure pour une certaine part la production du texte ;
- **Des contraintes imposées par le texte à produire** : au fur et à mesure que le texte est produit, il restreint les choix possibles pour rédiger la suite.

L'écriture est subséquemment un processus complexe qui implique la mobilisation de plusieurs habiletés et fonctions cognitives. L'apprenant doit avoir des connaissances linguistiques, des connaissances sur le sujet de travail et des connaissances sur les spécificités de la structure du texte à rédiger. Il doit aussi comprendre les exigences de la consigne ou de l'enseignant par rapport au travail demandé, et maîtriser plusieurs habiletés et fonctions cognitives telles que : l'organisation, la mémoire, la compréhension, la métacognition, la vitesse de traitement de l'information, l'attention.

2.2 LA LECTURE

Selon Reuter, « *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 »². Le texte en tant que conduite sociale, a une finalité communicative et mobilise des connaissances sur la langue et des connaissances sur le monde, des scénarios sur le monde. La lecture est un moment de confrontation, et d'interaction entre les connaissances présentées par le texte, et des connaissances linguistiques et conceptuelles, dont le lecteur dispose.

Nombreuses sont les compétences mobilisées simultanément lors de la lecture : des compétences de décodage (identification des mots), des compétences linguistiques (syntaxe et lexique), des compétences textuelles (cohésion, énonciation, ponctuation, culture littéraire...), des compétences référentielles (connaissances encyclopédiques sur le sujet en question) et des compétences stratégiques (régulation, contrôle de l'activité de lecture). Nous pouvons classer les activités déployées au moment de la lecture comme suit :

- **Les microprocessus** : Ces processus consistent à décoder l'information au niveau de la phrase. C'est la capacité à identifier l'information pertinente que l'on doit mettre en relation avec l'information de la phrase suivante.
- **Les processus d'intégration** : Ils consistent à passer à une étape supérieure. Il est question de faire des inférences qu'elles soient d'ordre logique, fondées sur le texte, ou d'ordre socio-pragmatique, en relation avec le contexte culturel et les connaissances du monde dont le lecteur dispose.
- **Les macro-processus** : Ces processus construisent le sens du texte dans sa cohérence. La segmentation du texte en différentes unités (des paragraphes) aide le lecteur à appréhender le texte, à le comprendre et à l'interpréter. Lors de la lecture, expliciter les éléments assurant la cohérence du texte, aiderait à initier les apprenants aux rôles de ces éléments dans la construction d'un texte.
- **Les processus d'élaboration** : Ces processus constituent l'effet du texte sur le lecteur. Ils concernent le contexte de la lecture, le moment de la rencontre entre le texte et le lecteur. Ce dernier réagit par rapport à la situation de lecture et fait des prédictions.
- **Les processus métacognitifs** : Ils favorisent la prise de distance du lecteur par rapport à ses processus de lecture et ses stratégies en tant que lecteur. Ces processus permettent également au lecteur de vérifier sa compréhension du texte et de recourir aux stratégies de remédiation dans le cas où il n'arriverait pas à le saisir.

Les outils employés pour mettre en relation des phrases, les éléments permettant la reprise d'un élément, les expressions référant au destinataire et celles renvoyant à l'auteur, la stratégie adoptée par l'auteur, la structure du texte, les liens avec des connaissances antérieures, telles sont des connaissances, parmi tant d'autres, dont l'explicitation serait un moyen de sensibiliser les apprenants sur les règles et sur les éléments qui tissent un texte tout en assurant sa cohérence, sa textualité et ses mouvements. Pour réinvestir ces connaissances dans la production écrite, il faut tenir compte des savoirs et savoir-faire partagés entre les deux activités lecture et celle de l'écriture. Ceci favoriserait un développement mutuel des deux activités, l'acquisition et la maîtrise d'une habileté dans l'une, améliore la pratique de l'autre

Grâce à la lecture, l'apprenant acquiert d'autres savoirs et de nouveaux usages de la langue, il enrichit et réorganise ses connaissances. La lecture assure aussi des fonctions que l'anthropologue Michèle PETIT résume en disant qu'« *On ne lit pas seulement pour maîtriser des informations car le langage n'est pas réductible à un instrument ou à un outil de communication. On ne lit pas pour briller dans des salons ou pour singer les bourgeois, qui du reste ne lisent pas tous, loin de là. Beaucoup de femmes et des hommes, un peu moins nombreux, lisent par goût de découvrir et pour inventer du sens à leur vie, y compris dans des milieux populaires. Pour sortir du temps, de l'espace quotidien, accéder à un monde élargi. Pour s'ouvrir à l'inconnu, se transporter dans des univers se glisser dans l'expérience d'un ou d'une autre, s'approcher de l'autre en soi, l'apprivoiser, moins le redouter. Pour savoir ce qui a été inventé comme solutions à la difficulté d'être de passage sur terre* »³.

En théorie, la lecture nous permet de nous identifier, de mieux comprendre les autres, de communiquer avec le monde, de s'instruire. Elle est un acte de construction de soi.

² Ibid

³ MICHELE Petit, *Eloge de la lecture, la construction de soi*, Belin, 2002, P.138.

2.3 LA RELATION LECTURE-ÉCRITURE

« Lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, à s'appropriier les caractéristiques des différents genres de textes, etc. Écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits, etc. »⁴

La relation entre la lecture et l'écriture est un phénomène difficile à cerner. Elle se pose en termes d'interaction de deux systèmes qui régissent les comportements des apprenants dans leurs rapports à la langue écrite. Certes, ces pratiques reposent sur l'utilisation de certaines connaissances communes comme le lexique, la syntaxe, la ponctuation, la structure textuelle et des processus cognitifs et métacognitifs (l'activation des connaissances antérieures, la mémoire, l'établissement des liens entre constituants d'un texte), mais elles comportent également des points de divergence et les transferts ne se réalisent pas d'une façon automatique.

Les deux activités mobilisent simultanément plusieurs connaissances. Décoder les signes fournis par le texte, identifier un mot et saisir son sens, établir des liens entre les mots, comprendre le sens d'une phrase, celui d'un paragraphe et enfin comprendre l'ensemble du texte, telles sont les opérations mises en œuvre, entre autres, lors de l'activité de lire. Quant à écrire, d'autres types de démarches sont entreprises à savoir : la recherche et la sélection des idées, la planification, la mise en texte et la révision. Et ce, compte tenu de la situation de communication et en ayant recours aux connaissances en lexique, en syntaxe, en grammaire, etc.

Il est à souligner que l'écrit permet d'ancrer et d'assimiler des connaissances acquises lors de la lecture. Partant de ce fait, la situation d'écriture pourrait être considérée comme une situation de transfert des savoirs et savoir-faire qui s'additionnent à d'autres connaissances d'ordre linguistique, textuel et discursive. Par ailleurs, comme l'a souligné PERRENOUD Philippe, une compétence est une mobilisation de schèmes. Ce dernier qui est, selon Piaget, « *une structure invariante d'une opération ou d'une action* », un ensemble de connaissances organisées qui deviennent automatisées avec leur mise en action. Par exemple, certaines règles grammaticales simples, comme l'accord du verbe ou de l'adjectif, deviennent automatisées à un certain niveau d'apprentissage. Chose qui allège l'activité de lecture et de l'écriture.

Dans un dispositif didactique, cette relation entre les deux activités peut être définie en termes d'interaction dont LE GOFF (2010) distingue deux options :

- **L'interaction simple** favorisant un mouvement de la lecture à l'écriture ou inversement.
- **L'interaction combinée** qui est un dispositif dans lequel les deux activités sont en situation de réciprocité (des va-et-vient constants de la lecture et de l'écriture).

Dans le cas de l'interaction simple, selon l'objectif visé, la planification des deux activités peut partir de la lecture à l'écriture ou inversement. Dans le cas où le point de départ est la lecture, l'écriture pourrait être un outil d'évaluation et de contrôle des savoirs et des compétences. Lors d'un exercice de l'écriture, les textes lus sont considérés comme des références pour produire un texte.

En somme, il y a une forte relation entre la lecture et l'écriture, une relation qui peut se définir par une interactivité et une interdépendance. Ces deux activités langagières, peuvent se renforcer mutuellement : la lecture aide à avoir des ressources et connaissances, à trouver de nouvelles idées, à enrichir le vocabulaire, à s'approprier des structures textuelles. Quant à l'écriture, elle aide à comprendre le travail des écrivains, à inciter à faire des lectures pour rechercher d'autres idées par exemple.

La lecture et l'écriture sont deux apprentissages qui s'appuient efficacement l'un sur l'autre, ils sont complémentaires, les progrès réalisés d'un côté font avancer dans l'autre. En écrivant des mots, l'apprenant en observe les détails, arrive à les distinguer les uns des autres et enrichit son vocabulaire de lecture.

Pour tirer profit d'une mise en relation de la lecture et l'écriture dans un dispositif didactique, FIJALKOW Jacques (2003) prône la recherche d'un équilibre entre ces deux pratiques. Selon lui, il faut tenir compte de quatre principes pédagogiques pour atteindre cet équilibre :

⁴ GIGUERE Jacinthe., « Les relations et les interactions lecture-écriture – Qu'en disent les élèves? », Revue Résonances, sept 2001, n°1, p. 11.

- Contextualiser l'activité de l'écriture en la liant au texte étudié lors de l'activité de lecture (l'enseignement intégré) ;
- Donner plus d'importance à la créativité des élèves sans fixer avant la séance ce qui doit être écrit et leur donner la possibilité de choisir entre plusieurs activités de langue ;
- Articuler les connaissances à acquérir dans l'activité d'écriture et celles acquises dans l'activité orale (l'apprenant verbalise ce qu'il veut écrire) ;
- Insister sur la socialisation des activités pour motiver les apprenants en précédant l'écriture individuelle par une étape d'échange collectif.

Lors de la lecture, un travail d'observation, d'analyse, de guidage de l'apprenant et d'explicitation des caractéristiques textuelles, serait un moyen d'acquérir les connaissances qui peuvent être exploitées pour maximiser le transfert entre la lecture et l'écriture. Lors de la mise en œuvre d'une articulation lecture-écriture, il faut souligner l'apport du concept développé par Oriol-Boyer (Professeur à l'Université de Grenoble 2001) à savoir : **la lecture distanciée**. Ce concept consiste à ce que les apprenants prennent distance vis-à-vis le texte qu'ils sont en train de lire pour le percevoir comme un objet de langage, résultat de multiples processus, construit, composé et structuré. Cette distanciation, qui peut être activée avec l'assistance de l'enseignant, est un moyen d'installer chez eux une réflexion approfondie sur le texte et de développer chez les eux un esprit critique et d'analyse.

C'est ce qui faciliterait le passage de la lecture à l'écriture. D'autant plus que « *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* »⁵.

3 ARTICULATION ET TRANSFERT

Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture, ALLINGTON Richard L. (2005), met en évidence cinq principes à considérer lors de la mise en œuvre d'une articulation lecture écriture :

- L'organisation de la classe de façon à prioriser l'écoute de la lecture individuelle ;
- Un choix pertinent des supports ;
- Les livres doivent être accessibles aux élèves ;
- La relation et la réciprocité entre la lecture et l'écriture (la composition d'un texte enrichit la compréhension des autres textes, orthographier un mot améliore le décodage...);
- Le dernier principe porte sur le tutorat spécialisé et un enseignement favorable pour tirer bénéfices de l'articulation lecture-écriture.

Pour optimiser les avantages de ces principes, la planification des deux activités dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage, devrait être faite de façon à favoriser l'articulation lecture-écriture. Sans oublier l'importance d'aider les apprenants à prendre conscience de cette relation, voire l'interaction, entre ces deux pratiques.

Les connaissances partagées entre la lecture et l'écriture, et la complémentarité existante entre les processus mobilisés dans les deux actes, sont des raisons, entre autres, pour lesquelles le fait de combiner les deux pratiques est considéré comme bénéfique. Lire aide les apprenants à trouver des idées, à enrichir leur vocabulaire, à apprendre d'autres tournures de phrases, à acquérir des structures textuelles, etc. Quant à l'acte d'écrire, il met l'apprenant en situation problème qui exige une réflexion sur la langue pour construire un texte cohérent. L'écriture serait ainsi un des outils métalinguistiques.

Sur ce point, la représentation que les apprenants ont sur la relation entre la lecture et l'écriture, joue un rôle crucial et peut, si elle était négative, représenter un obstacle qui empêcherait la reconnaissance des apports de chaque pratique, et la réalisation du transfert des connaissances entre les deux activités. Une perception positive des apprenants sur les liens entre les deux activités les aiderait à mieux exploiter les savoirs en lecture et les transférer vers l'écriture.

Du côté enseignement, il ne faut pas présupposer que le transfert se fait spontanément, mais il importe de d'aider les apprenants à construire une représentation positive sur les liens existant entre les deux activités, et à être conscients du rôle de chaque activité. Bien que la lecture et l'écriture exigent des habilités différentes, il serait bénéfique de partir des points

⁵ ORIOL-BOYER, Claudette. « Lire écrire ensemble : Pour des pratiques d'écriture créative. ». Revue Résonances n°1, sept 2001, p.7

qu'elles partagent pour que les apprenants perçoivent positivement les deux processus et activent le transfert des connaissances. Pour ce faire, l'enseignant peut procéder selon différentes manières :

- Opter pour l'explicitation des connaissances en question et les stratégies à adopter pour réaliser le transfert et résoudre une situation problème ;
- Animer des discussions portant sur les points de convergence et de divergence entre les deux activités, ou sur les effets réciproques ;
- Apprendre aux apprenants à prendre distance de ce qu'ils ont écrit pour pouvoir s'auto-évaluer ;
- Leur apprendre à prendre conscience de ce qu'ils ont comme ressources et pouvoir justifier leurs façons de procéder ;
- Fournir des contextes qui donnent signification au texte comme outil de communication et expliciter l'utilité de la maîtrise de l'écrit ;
- Leur apprendre à suivre l'idée principale du texte lors de la lecture ou l'écriture, garder l'information dans la mémoire court terme, pouvoir faire la synthèse du contenu d'un texte ;
- Multiplier les occasions leur permettant de pratiquer plus leurs compétences langagières ;
- Animer des discussions autour des lectures faites et de leurs écrits, pour évaluer leurs démarches, leur façon d'organiser les idées, et comprendre comment ils intègrent les connaissances antérieures (la rétroaction des autres) ;
- Les accompagner chaque fois qu'une structure leur est nouvelle

Nous pouvons résumer que, dans une perspective d'atteindre une certaine efficacité et une pertinence des pratiques didactiques, il faut lier conjointement les deux activités d'apprentissage lecture et écriture de façon à interagir les opérations et les connaissances qui leur sont communes. Le développement de l'une des pratiques peut avoir des répercussions sur le développement de l'autre. Autrement dit, les connaissances acquises dans l'une sont transférables et peuvent être réinvestis dans l'autre.

3.1 LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Le transfert est un processus qui désigne le fait que les connaissances acquises soient employées pour apprendre et intégrer d'autres nouveaux savoirs ou savoir-faire, ou utilisées dans un contexte différent. Il consiste à recontextualiser des connaissances, les transporter d'une situation à une autre situation nouvelle. Il est défini comme l'effet des connaissances acquises sur l'acquisition des nouvelles connaissances, ou le fait de réaliser une tâche qui est le produit d'une performance précédente.

Devant une situation problème, avant de mettre en œuvre le processus du transfert, il faut d'abord acquérir des connaissances qui lui sont nécessaires. Le transfert devient ainsi une résolution du problème. Le problème du transfert se manifeste par une qualité faible des textes écrits. Ce dysfonctionnement pourrait manifester au niveau de l'acquisition des connaissances nécessaires à la réalisation du transfert et qui sont des ressources à mobiliser, ou au niveau de la mise en œuvre du processus de transfert qui pourrait s'expliquer par le fait que l'apprenant n'arrive pas à percevoir un lien entre la situation proposée et les connaissances acquises.

Ceci pourrait résulter d'une méconnaissance de la langue, d'un manque d'exercices offrant des contextes favorables à l'entraînement à l'écriture et à l'évolution de la compétence scripturale, ou encore d'une évaluation de l'écriture qui ne permet pas aux apprenants de reconnaître leurs lacunes en écriture, ni les démarches à suivre pour les éviter.

Grâce à un transfert efficace des connaissances, et suite à une coexistence féconde, les deux actes lire et écrire, peuvent s'améliorer mutuellement. Chacune de ces activités fonde l'autre et en améliore la pratique. Néanmoins, ces transferts ne sont pas automatiques, et ne se réalisent pas spontanément sans interventions didactiques. En fait, le transfert se réalise du côté apprentissage, c'est à l'enseignant d'explicitement les connaissances à transférer. Pour ces motifs, la préparation d'une situation didactique devrait être faite en ayant comme visée, la mise en correspondance des savoirs et des savoir-faire, et la création des conditions stimulant le transfert de ces connaissances. L'activation du transfert dépend également d'autres facteurs : La perception que les apprenants ont construit sur la situation et sur la relation entre les deux pratiques, la présence des connaissances en leur mémoire et la possibilité d'intégrer ces connaissances, etc.

3.2 LES CONNAISSANCES EN JEU

Selon la psychologie cognitive (Tardif), il faut distinguer trois types de connaissances :

- **Les connaissances (des savoirs) :** elles englobent des connaissances encyclopédiques, des connaissances sur le monde et sur la langue, connaissances linguistiques, (connaissances sémantiques, syntaxiques, orthographique et phonologiques) et culturelles ;
- **Les connaissances procédurales :** des savoir-faire, par exemple les démarches de la rédaction (la planification, la mise en mots et la relecture) ;
- **Les connaissances conditionnelles :** ce sont des connaissances relatives au contexte de production, les conditions d'utilisation des savoirs et des savoir-faire. Ces connaissances jouent un rôle fondamental dans le transfert de la compétence langagière, puisqu'elles sont à l'œuvre et interviennent simultanément dans les deux pratiques lire et écrire.

FITZGERALD et SHANAHAN (2000) ont adopté un autre classement des connaissances ayant une base commune pour la lecture et l'écriture :

- **La méta-connaissance :** les connaissances sur les enjeux des deux pratiques, sur la relation entre la lecture et l'écriture ;
- **Les connaissances antérieures :** outre les connaissances sur les caractéristiques qui spécifient le langage écrit (qui sont en corrélation dans les deux pratiques telles que les aspects linguistiques comme la phonétique, l'orthographe, le lexique, la syntaxe et la morphologie), ces connaissances comportent les connaissances que l'apprenant a sur le monde, ses expériences de lecteur et de scripteur, son expérience avec le langage ;
- **Les connaissances communes entre les deux actes :** elles concernent la connaissance des stratégies intentionnelles d'exploiter les données pendant les deux pratiques, pour accéder au sens, ou de le produire (questionnement, prédiction, concision).

Les connaissances de la langue et la connaissance du monde sont des éléments partagés entre la lecture et l'écriture. Pour élaborer, récupérer ou produire un sens, l'apprenant recourt à ses connaissances organisées selon la théorie de schéma. Cette théorie stipule que toute connaissance est organisée en unités sous forme d'actions ou de séquences d'action et qui varient selon le contexte culturel ou idéologique. Par exemple, Voyager est un schéma dont les constituants sont : la destination, le biller, le moyen de transport à utiliser, etc. Quant à un schéma d'action comme l'acte de saluer, il fait appel à des éléments qui varient selon le contexte socio-culturel et la situation de production du discours, l'espace référentiel. La théorie du schéma relève en fait du domaine des connaissances du thème. Des connaissances qui s'enrichissent par la lecture, et qui sont exploitables lors de la production écrite.

Ces connaissances contribuent à la maîtrise de la compétence langagière. Cette dernière englobe un ensemble d'habilités nécessaires à la production et à la compréhension des différents discours. Elles sont emboîtées et interviennent simultanément lors de la compréhension ou la rédaction d'un texte. Ces compétences sont :

- **La compétence discursive :** la capacité de relier le texte ou le discours et le contexte de la production ou de compréhension d'un texte ;
- **La compétence linguistique :** les connaissances sur la langue en usage, son système d'unités et de règles ;
- **La compétence textuelle :** les connaissances sur la mise en mot, la textualisation, en d'autres termes, l'organisation textuelle d'un texte.

Assurément, il est opportun d'élaborer des dispositifs aidant à faire acquérir ces savoirs et savoir-faire par les apprenants, et à les consolider. Car ces connaissances seront des ressources à mobiliser pour construire les différentes compétences.

3.3 LE TRANSFERT : UN EXERCICE DE RECONNAISSANCE

Parmi les connaissances déjà explicitées, les connaissances conditionnelles sont au centre du transfert. Elles établissent des liens entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Ce sont elles qui déterminent le moment et les raisons d'utiliser les autres types de connaissances. Dans le cas de la compétence langagière, stimuler le transfert (Tardif et Presseau, 1998) consiste à étudier en détail les trois dimensions ayant comme point en commun : **la conscience**. Ces dimensions sont :

- **Les caractéristiques de la tâche :** il s'agit de tirer profil des points de convergence et de ressemblance entre les tâches à réaliser ;
- **Les caractéristiques du sujet :** l'apprenant transfère s'il reconnaissait les savoirs et les habilités à utiliser et s'il en disposait ;
- **Les conditions d'apprentissage :** l'enseignant opte pour des situations didactiques permettant de mettre en pratique des opérations de contextualisation, de recontextualisation et de décontextualisation des connaissances.

Le principe est de décontextualiser les connaissances pour que les apprenants puissent y avoir accès en mémoire, et ensuite de les recontextualiser en diversifiant les situations pour amener les apprenants à conceptualiser et à généraliser et à intérioriser les invariants structurels et conceptuels.

Sur le plan pédagogique, l'enseignant essaye d'explicitier les connaissances en question et les conditions qui exigent leur transfert. Selon « le concept d'échafaudage » de Vygostky (1978)⁶, l'assistance de l'enseignant diminue progressivement pour aider les apprenants à construire leurs connaissances et à être autonomes, responsables.

4 ENSEIGNER POUR LE TRANSFERT

Partir du présupposé que le transfert des connaissances en général, et entre la lecture et l'écriture en particulier, s'effectuent d'une façon naturelle, serait un mauvais départ pour la conception d'un dispositif didactique. En dépit de leurs ressemblances, lire et écrire contiennent également des points de divergence et les transferts ne s'effectuent pas spontanément sans interventions didactiques et/ou pédagogiques. Il se pourrait qu'un apprenant par exemple, reconnaisse un mot en lisant un texte sans être capable de l'écrire correctement.

L'enseignant est souvent appelé à désigner aux apprenants les connaissances à transférer, et à leurs fournir des situations propices à l'activation des transferts. Il serait convenable de ne pas insister sur des prescriptions sévères qui réduiraient le travail des apprenants à des imitations, et à des répétitions mécaniques, mais amener ceux-là à développer des stratégies de contrôle qui leur permettraient, lors d'une situation problème, de percevoir la nécessité d'activer le transfert des connaissances et d'en évaluer leur pertinence. Ceci aiderait à recontextualiser les apprentissages, à ancrer les connaissances et à développer des stratégies personnelles. De cette manière, les apprenants s'approprient des outils et des démarches d'auto-évaluation et de contrôle des connaissances, développent et enrichissent le sens des experts, aptes à employer les connaissances pertinentes dans un autre contexte différent mais approprié.

Il s'agit de développer chez eux la conscience et le contrôle de l'acte d'apprentissage, la métacognition. D'ailleurs, l'apprentissage de l'écriture des textes relève davantage de l'intégration des savoir-faire, de schèmes, d'« habitus » qui est selon BORDIEU, « un système de dispositions durable et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques et de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme »⁷.

Il est à souligner que, vu que le processus du transfert se réalise du côté pôle apprentissage, par conséquent, nous ne pouvons pas ignorer l'impact d'autres facteurs qui interviennent dans l'activation et la réussite du transfert, à savoir, la prédisposition, la motivation des apprenants, leur degré d'implication, leur perception de l'importance de la tâche et leurs capacités à la réaliser, etc. Comme pour tout apprentissage, il faut considérer, en plus des aspects cognitifs et métacognitifs, les aspects affectifs. Les apprenants devraient développer des stratégies qui leur permettent de reconnaître les connaissances dont il dispose, celles à mobiliser en tant que ressources, et de retrouver des liens avec la situation problème à résoudre, le nouveau contexte. Ceci les aiderait à hausser leur motivation et leur confiance en soi.

4.1 LA MÉTACOGNITION

Introduite par FLAVELL en 1970, psychologue américain considéré comme le père de ce champ d'étude, la métacognition est la connaissance de l'individu sur ses propres connaissances et sur ses processus cognitifs, et sa capacité de réfléchir sur la manière d'agir pour résoudre une situation problème. Selon FLAVELL, « La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. [...] Entre autres choses, la métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent,

⁶ Cité in TARDIF Jacques et MEIRIEU Philippe, « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances » p.3, in BROSSARD Luce (dir), *pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, éd. multimondes. Québec 1999. pp. 19-33
⁷ cité in PERRENOUD Philipe, *Construire des compétences dès l'école*, collection Pratiques et enjeux pédagogiques. ESF Edition, 1997, P.30.

normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret. »⁸. La métacognition renvoie à l'évaluation, à la régulation et à l'organisation des processus. La métacognition en tant que processus, passe par les trois étapes suivantes :

- **Le processus métacognitif** : processus mental qui englobe la conscience que l'individu a de ses activités cognitives ou de leurs produits ;
- **Le jugement métacognitif** : jugement portant sur ses activités cognitives ou sur leurs produits ;
- **La décision métacognitive** : décisions prises par l'individu (pour changer ses activités ou les réajuster par exemple) ;

Les stratégies cognitives sont des connaissances mises en œuvre pour réaliser une tâche, quant aux stratégies métacognitives, elles désignent les connaissances introspectives qu'a l'apprenant sur ses connaissances, les connaissances utilisées par l'individu pour vérifier la bonne manière de réaliser cette tâche. Ces connaissances métacognitives sont nommées par J. Piaget « les connaissances opératoires »⁹. Elles sont définies comme une possibilité de l'apprenant d'agir sur les connaissances en les transformant et en les réadaptant à une nouvelle tâche. Elles englobent les connaissances sur soi-même en tant qu'apprenant et sur ses pairs (ses facultés à apprendre, ses points forts, ses points faibles...), les connaissances sur la tâche à réaliser (le contexte, les ressources nécessaires, le degré de complexité, les points de divergence et de convergence avec des tâches antérieurs...) et les connaissances sur les stratégies (la manière de procéder pour réaliser une tâche, le savoir-faire).

Développer la métacognition aiderait les apprenants à prendre distance vis-à-vis leurs connaissances et leurs propres processus cognitifs, dans une perspective de les planifier, les évaluer, les réguler et les (ré)organiser. Chose qui les aiderait à améliorer leurs performances et les rendre actifs dans leur apprentissage et motivés

4.2 LA MÉTALINGUISTIQUE

La métalinguistique est une des facultés métacognitives. Elle a comme objet, la langue, et désigne la capacité de l'apprenant à réfléchir sur le langage. Comme le souligne Gérard Chauveau : « *c'est l'aptitude à réfléchir sur les aspects formels et le fonctionnels de la langue et l'aptitude à manipuler délibérément certains traits de la langue ou du discours : syntaxe, phonologie, structure, cohérence...* »¹⁰.

Les apprenants sont appelés à entreprendre un regard distancié à propos de l'utilisation de la langue, ses principes d'organisation en unités significatives (les compétences linguistiques) et les règles de son usage (la compétence pragmatique).

Le fait de produire ou de lire un texte n'implique pas forcément qu'il y ait une réflexion sur la langue de la part des apprenants. Chose qui met en relief l'importance de « la conscience métalinguistique », concept employé par Mattingly et qui désigne la capacité de l'apprenant à classer les connaissances acquises sur la langue à travers les éléments qui la compose et son utilisation dans une situation de communication. Grâce à la métalinguistique, les apprenants réfléchissent sur la langue comme objet de pensée et élément de connaissance. D'où, l'importance des pratiques pédagogiques qui laissent à l'élève une grande partie de découverte, par élaboration successive des concepts de la langue.

Selon l'approche métalinguistique, les apprenants sont invités à analyser le langage en vue de conceptualiser, de saisir son utilisation et de le perfectionner. Dans le cas des deux actes d'apprentissage lire et écrire, **conceptualiser** c'est identifier et nommer les différents éléments de la langue (des concepts tels que phonème, mot, phrase...etc.) et les relations qu'entretiennent ces différents concepts au sein d'un texte. Dès lors, « *le savoir linguistique n'est plus seulement amélioré sous l'influence de l'enseignant ou d'un support quelconque, il s'élabore de l'intérieur grâce à une réflexion personnelle menée par l'apprenant sur son propre langage* »¹¹.

Pour que les apprenants construisent leur savoir et s'impliquent davantage dans les processus d'apprentissage, il ne leur suffit pas d'apprendre à lire et à écrire, mais aussi apprendre sur les deux actes « lire » et « écrire », les percevoir comme objets

⁸ FLAVELL, « *Metacognitive aspects of problem solving* » Cité in GOMBERT Jean Emile., *Le développement métalinguistique*. PUF, collection, Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 1990. P.17

⁹ Ibid.

¹⁰ GERARD Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur*, Ed. Retz, Paris, 1997. P.119

¹¹ MAROT Thierry, *Lecture-écriture : Apprendre autrement*, Cheminement, 2009.Villeneuve-d'Ascq p.85

de réflexion et de recherche. Les apprenants sont appelés à apprendre à prendre du recul vis-à-vis leur activité avec le code écrit. De cette manière, l'observation de leur langage devient un des outils de l'apprentissage.

Les caractéristiques essentielles de l'approche métalinguistique s'appuient sur des concepts qui permettent de définir les constituants de la langue, et des procédures de mise en œuvre de la langue. L'apport de l'approche métalinguistique, c'est qu'elle permet de porter un regard sur les propriétés d'une langue, et de l'analyser. Dans son livre « *le développement métalinguistique* », J.E GOMBERT (1990) met en évidence six niveaux qu'il faut considérer :

- 1) **Le niveau textuel** : il porte sur la compréhension globale du texte. Il s'applique au fait que l'apprenant puisse réfléchir sur sa capacité de compréhension. Plusieurs aspects sont soulevés à ce niveau : Le contrôle de la cohérence et de la cohésion du texte, la maîtrise de la structuration du texte, et l'adoption d'une stratégie facilitant l'accès à la compréhension du texte ;
- 2) **Le niveau pragmatique** : il s'appuie sur l'influence du contexte de la situation de communication. L'apprenant prête attention aux informations suggérées par le contexte et fait des inférences à partir des indices ;
- 3) **Le niveau sémantique** : il renvoie à l'aspect symbolique de la langue en tant que code conventionnel, reliant signifié et signifiant. Un objet est représenté par une trace écrite (langue écrite) et sonore (langue orale) ;
- 4) **Le niveau lexical** : chaque mot est porteur de sens et établit des relations avec d'autres mots qui l'entourent. Cette approche s'appuie sur l'action de mémorisation qui permet d'enrichir le répertoire de vocabulaire de l'apprenant, et d'atteindre un certain degré de maîtrise de la langue ;
- 5) **Le niveau syntaxique** : il contient toutes les règles de grammaire de la langue en question. L'apprenant prend conscience de l'existence d'un ensemble de règles de grammaire régissant l'usage de la langue. Le fait qu'un apprenant ignore l'existence de ces règles peut avoir un impact négatif sur son apprentissage même de la lecture ;
- 6) **Le niveau phonologique** : il vise la capacité de l'apprenant d'identifier et de manipuler les composantes phonologiques des unités de la langue.

4.3 LA STRUCTURATION DE LA PRODUCTION

Le texte est « *une totalité où chaque élément entretient avec les autres des relations d'interdépendance. Ces éléments et groupes d'éléments se suivent en ordre cohérent et consistant chaque segment textuel compris contribuant à l'intelligibilité de celui qui suit, ce dernier, à son tour une fois décodé, vient éclairer rétrospectivement le précédent* »¹². Il est un produit verbal concret écrit et une activité de communication langagière, un médium langagier. Il n'est pas une simple suite de mots, de phrases ou de propositions juxtaposées, mais le résultat d'une mise en forme d'unités linguistiques qui obéissent aux organisations internes (cohésion, cohérence, relation).

La notion de texture désigne plus précisément, toute l'organisation du texte, qui assure sa continuité sémantique. La textualité est définie comme un équilibre entre la continuité-répétition d'une part et une progression d'information d'autre part. Elle ne se limite pas au niveau des règles de cohésion locale, mais elle englobe tous les mécanismes qui jouent un rôle dans l'interprétation du texte.

L'écriture mobilise plusieurs savoirs et savoir-faire. Il ne suffit pas de mettre de bout à bout des idées, mais il y a obligation d'assurer une certaine cohérence textuelle et d'éviter les malformations au niveau micro et macro. Des règles organisent alors les unités constituant le texte et écrire exige plusieurs habiletés. Tenir compte de la situation de production (participants, institutions, lieu, temps...), fournir des repères l'aidant à la compréhension et à l'interprétation de la visée et l'intention véhiculée par le texte, sélectionner les informations et les organiser dans une structure déterminée, choisir les outils et la disposition appropriés, employer correctement les signes de ponctuation, assurer la progression thématique entre les unités textuelles, utiliser des expressions ou des connecteurs favorisant la transition entre les séquences, se rappeler des informations déjà annoncées, respecter une hiérarchisation logique entre les idées, sélectionner les mots pertinents, respecter les temps verbaux, employer convenablement les modalisateurs pour exprimer le degré d'implication vis-à-vis ce qui est écrit...etc. Telles sont quelques exemples d'opérations que le scripteur devrait mettre en œuvre et gérer lors de cette ardue activité, l'écriture.

12 WEINRICH Harald, *Grammaire textuelle du français*, Ed. DIDIER, Paris 1973, p. 174

Le retour permanent sur l'écrit est une des techniques qui contribueraient à l'amélioration des compétences langagières. Le travail de réécriture, la qualité et la quantité des modifications qu'un apprenant apporte, révèle en quelque sorte son aptitude à ajuster ses propres intentions, à s'auto-corriger, à intégrer les attentes du lecteur, etc. A travers ces révisions, nous pouvons mieux comprendre l'activité du scripteur. Un travail pédagogique des réécritures, de schématisation de texte, de démontage de texte, et de la mise en évidence des rapports intrinsèques, pourrait servir comme exemples d'exercices à mettre en œuvre.

4.4 GRAMMAIRE TEXTUELLE

La grammaire de texte s'inscrit dans un prolongement de la grammaire générative, où une théorie de la phrase est étendue au texte. Comme son nom l'indique, l'objet d'étude de cette grammaire est le texte, un ensemble d'énoncés dont l'étendue est supérieure à celle de la phrase. Elle a pour but de produire la totalité de structures textuelles bien formées d'une langue donnée.

VAN DIJK a emprunté des concepts à la grammaire générative, à la psychologie cognitive et aussi à la logique quand il affirme que « *des règles et des contraintes spécifiques déterminent les conditions nécessaires et suffisantes pour enchaîner des phrases bien formées dans un texte : relations anaphoriques, pronominales, pro-verbales, adverbiales, temporelles, implicationnelles et présuppositionnelles. L'usage de la logique de la mathématique est devenu indispensable pour représenter de telles relations si complexes.* »¹³

Quant à Michel CHAROLLES, dans son article intitulé « *Introduction à la cohérence des textes* », publié en 1978 dans la revue Langue française, postule que dans le texte aussi bien que dans la phrase, il existe « *des critères efficaces de bonne formation instituant une norme minimale de composition textuelle* ». L'auteur de l'article propose quatre règles de bonne formation et qui sont des conditions nécessaires à la cohérence de tout texte : la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation.

Lors de l'enseignement de la grammaire, en soulignant l'importance des règles qui régissent les fonctionnements internes de la phrase, il faut également focaliser l'attention sur les contraintes du passage de la phrase au texte. En effet, pour la description des phrases, des opérations de segmentation et de schématisation produisent des grilles structurales, de la même manière, la grammaire d'un texte, d'un récit comme exemple, construit des paradigmes de questions (où, quoi, quand, etc.) et des grilles de fonctionnement comme l'explique CHISS: « *L'idée dominante qu'il s'agisse de la grammaires phrastiques ou textuelles, est que la linéarité du texte ne doit pas masquer la structuration (d'où, entre modalités, la composition en pavé du texte argumentatif)* »¹⁴.

Pour produire un texte « grammatical » et bien structuré les apprenants sont appelés à opérer des substitutions nécessaires à la cohérence et à la progression du texte. Ils doivent gérer simultanément les unités grammaticales discursives (anaphores, formes de thématization, opérateurs de liaison d'argumentation) et les variables lexicales (avec les notions de synonymie ou champ sémantique), sans oublier la nécessité de respecter les phénomènes d'énonciation (l'adéquation entre texte et contexte ou texte et consigne).

4.5 LA COHÉRENCE ET COHÉSION

La cohérence et la cohésion sont parmi les contraintes de mise en mot d'un texte. Elles sont des critères fondamentaux sur lesquels on se base pour juger à quel point un texte est considéré comme bien construit. La cohérence concerne deux niveaux :

- Le niveau interphrastique (niveau local) : c'est la mise en relations des phrases, une relation qui ne se limite pas à une simple juxtaposition ;
- Le niveau macro-structurel (niveau global) : le sens global vient de la construction syntaxique, il n'est pas une simple addition des unités ou une simple addition de signification.

¹³ VAN DIJK. A., « *Modèles génératifs en théorie littéraire* », in BOUAZISC, *Essais de la théorie du texte*, Editions Galilée, Paris, 1973. p.86.

¹⁴ CHISS Jean-Louis, *L'écrit, la lecture et l'écriture, théories et didactiques*, Ed. L'harmatan. Paris. 2012, P 151.

La notion de cohérence est considérée comme un phénomène qui englobe «les critères efficaces de bonne formation instituant une norme minimale de composition textuelle»¹⁵. Elle se manifeste par un ensemble de marques linguistiques, de façon à assurer un équilibre entre les informations déjà connues et celles apportées. Quatre sont les règles de base qui spécifient la compétence textuelle et qui permettent de pouvoir porter un jugement sur la cohérence d'une production écrite, microstructurellement ou macrostructurellement:

- La répétition : récurrence du thème dont on parle, assurée des expressions référentielles telles que l'anaphore, la cataphore, etc.
- La progression : le fait d'apporter une information nouvelle. Chose qui impose un bon usage des expressions référentielles qui assurent la progression thématique (anaphore, cataphore...), une représentation du monde exprimée par un lexique approprié (ordre sémantique) et un emploi d'inférence et des présuppositions relativement au contexte (destinataire, contexte, etc.) ;
- La non-contradiction : le texte ne doit pas contenir des éléments contredisant des croyances, des valeurs relatives au contexte, ou une information posée ou présupposée par des occurrences antérieures ;
- La relation : consiste à ce que les faits dénotés dans le texte soient reliés.

Quant à la cohésion, elle est un sous-ensemble de la cohérence globale. Elle régit la relation entre les phrases et entre les idées par des moyens linguistiques qui assurent la reprise de l'information, (anaphores pronominales ou lexicales, adjectifs démonstratifs, pronoms relatifs, subordonnées relatives, déictiques, etc.) ou des connecteurs qui déterminent les relations qu'entretiennent les phrases, des relations de cause, de conséquence, de succession ou autres. C'est en maintenant le thème, ce dont on parle, et en ajoutant une nouvelle information, que la linéarisation du texte s'installe, fournissant ainsi au lecteur un cheminement pour comprendre et interpréter le texte. (Processus d'emboîtement et d'intégration).

Produire un texte est une alchimie qui exige des démarches cohérentes et efficaces de façon à réaliser l'intégration des tâches. Il y a là une nécessité de mobiliser un ensemble de mécanismes et de connaissances tout en respectant les règles structurant le texte. Les erreurs repérées pourraient être interprétées, lors d'une évaluation formative par exemple, comme indices informant sur les éléments qui représentent des obstacles aux apprenants. Ces difficultés devraient être traduites en objectifs de dispositifs de remédiation, dont la visée ne serait pas de rester au niveau de la correction de ces erreurs, mais d'amener les apprenants à éveiller des processus métacognitifs les aidant à apprendre à s'auto-évaluer, à s'auto-corriger, à être autonomes et « responsables ».

Dans l'optique de surmonter les difficultés repérées, la conception d'un dispositif didactique de remédiation, doit avoir comme objectif d'aider ces apprenants à s'approprier des savoirs et des savoir-faire nécessaires à la production du texte argumentatif. Et ce, par le biais de différents outils tels que : la grammaire de texte, des activités qui permettent d'activer le transfert de ces connaissances de la lecture à l'écriture, des interventions pédagogiques, etc. Il faut souligner l'apport de la grammaire de texte dans la mesure où elle aide à élucider les phénomènes syntaxiques et textuels assurant l'organisation textuelle

5 CONCLUSION

Nous avons entamé le présent travail par la description des deux activités langagières, lecture et écriture, tout en mettant en évidence les connaissances et les processus mobilisés dans chacune d'elles.

En effet, il est fondamental de sensibiliser les apprenants sur cette forte relation lecture-écriture pour les aider à construire une représentation positive sur le lien entre les deux activités, un lien qui peut se définir dans le sens d'interaction et de complémentarité. Pour ce faire, l'enseignant est appelé à concevoir des dispositifs didactiques favorisant la mise en relation de ces deux activités, et offrant des conditions opportunes à la réalisation du transfert des connaissances de la lecture à l'écriture. Il doit sélectionner les supports pertinents et opter pour des outils pédagogiques adéquats, tout en ayant comme visée d'induire chez les apprenants les processus métacognitifs et de les doter des mécanismes et outils qui leur permettent d'appréhender le texte et de le percevoir comme un produit construit, structuré et régi par des règles assurant sa cohérence et sa cohésion. Ceci permet d'impliquer les apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage et de les responsabiliser. Dès lors, le savoir n'est plus amélioré sous l'influence de l'enseignant et d'un support, mais s'élabore, se

¹⁵ Charolles M. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, Langues Française, n° 38, mai 1978, P.8

construit et se coconstruit grâce une réflexion personnelles menée par les apprenants sur leurs propres processus d'apprentissage.

Aussi, pour tirer profit de la mise en relation de la lecture et l'écriture, serait-il efficace de varier les supports et les méthodes, et d'intégrer également des activités ludiques comme moyen pour développer la créativité des apprenants en écriture.

En vue d'assurer un apprentissage efficace et une complémentarité, il serait opportun de prendre en compte les relations que les deux activités, lecture et écriture, entretiennent et les aspects qui leurs sont communs. C'est en se basant sur ce principe qu'est développée l'idée que la lecture pourrait être un point de départ et un moyen d'améliorer la compétence scripturale. Dans le but de tirer profil de la relation lecture-écriture, les apprentissages sont organisés de façon à induire et à favoriser le transfert des savoirs et des savoir-faire de la lecture à l'écriture.

Dans cette mise en relation de la lecture écritures, l'activité de transfert-appropriation est au centre. Il faut par conséquent concevoir des dispositifs didactiques qui permettent aux apprenants d'opérer le transfert et l'intégration des savoirs construits, et ne pas compter sur leur spontanéité.

Partir de la lecture à l'écriture en offrant des outils nécessaires à la réalisation des transferts des connaissances, est une des démarches préconisées. Par ce cheminement, la réalisation de la mise en relation de la lecture et de l'écriture, n'est pas une simple juxtaposition, mais les deux actes, quoiqu'elles aient des points de différence, se complètent et se consolident.

REFERENCES

- [1] ALLINGTON R.L. (2005), « *Five Missing Pillars of Scientific Reading Instruction. Reading* » (en ligne) http://www.susanohanian.org/show_research.php?id=162. (Téléchargé le 30 juin 2016).
- [2] CHAROLLES, M., *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, Langues Française, n° 38, mai 1978. (Téléchargé le 13 mai 2016).
- [3] CHAROLLES, M., « *Grammaire du texte, théorie du discours, narrativité* », pratiques, n° 11/12 nov, 1976. (Téléchargé le 10 mai 2016).
- [4] CHAROLLES, M., *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, Langues Française, n° 38, mai 1978. (Téléchargé le 13 mai 2016).
- [5] CHARTRAND Suzanne-G., « *Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français* » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 4, 1993, p. 679-693. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031672ar>. (Téléchargé le 7 mai 2016).
- [6] CHISS Jean-Louis, *L'écrit, la lecture et l'écriture, théories et didactiques*, Ed. L'harmatan. Paris.2012.
- [7] FAYOL, M., *La production du langage écrit* : In *L'apprentissage de l'écriture*, PUF, Paris. 1996.
- [8] FIJALKOW, J., « *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. 2003. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf> (Téléchargé le 16 mars 2016)
- [9] FITZGERALD, J. & SHANAHAN, T., « *Reading and Writing relations and their development.* » *Educational Psychologist*, 35 (1), 2000.39-50. (Consulté le 3 juin 2016).
- [10] FLAVELL, « *Metacognitive aspects of problem solving* » Cité in GOMBERT J.-E., *Le développement métalinguistique*. PUF, collection Psychologie d'aujourd'hui , Paris, 1990.
- [11] GERARD Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur*, Ed. Retz, Paris. 1997.
- [12] GIGUERE, Jacinthe., « *Les relations et les interactions lecture-écriture – Qu'en disent les élèves?* », *Revue Résonances*, sept 2001, n°1, p. 10-11. (Téléchargé le le 20 mars 2016).
- [13] GOLDER Caroline., « *La production de discours argumentatifs : revue de questions* ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 116, 1996 http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_116_1_1196
- [14] GOMBERT J.-E., *Le développement métalinguistique*. PUF, collection Psychologie d'aujourd'hui , Paris, 1990.
- [15] <http://teachersread.net/pdf/FivePillars.pdf> (Téléchargé le 20 mars 2016).
- [16] LE GOFF, F. (2010), « *Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ?* » 11^e Rencontre des chercheurs en didactique des littératures, 2010. http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf. (Téléchargé le 5 avril mai 2016)
- [17] MAROT Thierry, *Lecture-écriture : Apprendre autrement*, Ed. Cheminement. Villeneuve-d'Ascq. 2009.
- [18] MILED, M, *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Didier Erudition, Paris.1998.
- [19] MOFFET Jean-Denis., « *Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial* » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, 1995, p. 95-120. <http://id.erudit.org/iderudit/502005ar> (Téléchargé le 15 avril 2016).

- [20] ORIOL-BOYER, Claudette, « lire écrire ensemble : Pour des pratiques d'écriture créative. ». Revue Résonances n°1, sept 2001, p6-9. (Téléchargé le 25 juin 2016).
- [21] PERRENOUD Philipe, *Construire des compétences dès l'école*, collection. Pratiques et enjeux pédagogiques. ESF. Paris.1997. 3^e Edition 2008.
- [22] PETIT Michèle, *Eloge de la lecture, la construction de soi*. Belin. Paris. 2002.
- [23] PLANE Sylvie., « Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture ». Rome Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata anno III/1. 2003. p 57-77. (Téléchargé le 20 avril 2016).
- [24] REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris. ESF, 1996, P.58
- [25] REUTER, Y., «Problématique des interactions lecture - écriture... in *Les interactions lecture – écriture* ». Actes du colloque que Théodile – Crel (Lille, novembre 1993). 2^e édition, pp. 1-18.(Téléchargé le 3 mars 2016).
- [26] TARDIF Jacques et MEIRIEU Philippe, « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances » p.3, in BROSSARD Luce (dir), *pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, éd. Multimondes. Québec, 1999. pp.19-33
- [27] TARDIF Jacques et PRESSEAU Annie, *Quelques contributions à la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages*, Vie pédagogique, n° 108, septembre-octobre, 1998, p. 39 à 44. (Consulté le 4 mai 2016 à 21h)
- [28] TAVERON, C., « 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.2003 <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/tauveron.pdf>. (Téléchargé le 14 mai 2016).
- [29] VAN DIJK. A., « Modèles génératifs en théorie littéraire », in BOUAZISC, *Essais de la théorie du texte*, Editions Galilée, Paris.1973.
- [30] VIGNER, « Argumenter et dissenter : parcours d'une écriture » in Pratiques n° 68, 1968. (Téléchargé le 10 mai 2016)
- [31] Vygostky (1978) in TARDIF Jacques et MEIRIEU Philippe, « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances » p.3, in BROSSARD Luce (dir), *pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, éd. multimondes. Quebec 1999. pp. 19-33
- [32] WEINRICH Harald., *Grammaire textuelle du français*, Ed. DIDIER, Paris.1973.