E-Dil
(3) 2014

Gamel El Hak FARI BOUANANI [1]

Lire pour Ecrire ou Comment Aider les Apprenants à Mieux Appréhender la Pratique Scripturale

- *Yazının bilimsel içeriğinden yazarı sorumludur.*
- *Bu çalışma referans gösterilmeden kullanılamaz. Referans için aşağıdaki adresi kullanabilirsiniz:*

Fari Bouanani, Gamel E. H. (2014). Lire pour Ecrire ou Comment Aider les Apprenants à Mieux Appréhender la Pratique Scripturale. *E-Dil Dergisi,* Sayı 3, 9-19.

www.e-dil.net
bilgi@e-dil.net

[1] Ecole Nationale Polytechnique d'Oran – Algérie. E-mail : faribouanani@yahoo.fr

Lire pour Ecrire ou Comment Aider les Apprenants à Mieux Appréhender la Pratique Scripturale

Gamel El Hak FARI BOUANANI*

Résumé

La pratique scripturale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est loin d'être un exercice aisé, à la portée de tous les apprenants. Elle nécessite une mobilisation de conditions et de moyens très importants, voire complexes (savoirs antérieurs mémorisés, stock lexical, maîtrise de la syntaxe, état psychologique devant l'écrit, etc.) que l'apprenant arrive rarement à réunir et à gérer. Si ces difficultés rencontrées par les apprenants à l'écrit sont bien réelles, la question qui se pose aux enseignants est de savoir comment remédier à une situation devenue problématique et qui conduit souvent à l'échec scolaire. Le présent travail s'appuie sur une enquête menée auprès d'un groupe d'enseignants de la langue française en Algérie qui préconise, entre autres, de "faire aimer" la lecture aux apprenants, une des conditions pouvant amener ces derniers à "mieux" écrire. Existe-t-il un lien entre *lire* et *écrire* ? *Lire* aide-t-il à *écrire* ? Ce sont les deux questions autour desquelles cette étude a été élaborée et auxquelles elle tentera de répondre.

Mots-clés : Production écrite, difficultés, lire, remédiation.

Reading for Writing or How to Help Learners to Better Deal with the Writing Practice

Abstract

The practice of writing in foreign language teaching and learning is not an easy task for all learners. It requires important, and even complex, conditions and means (memorized background knowledge, a lexical stock, mastery of syntax, the psychological state in writing, etc.) which the learner seldom has and is capable of managing. If these difficulties encountered by the learners when writing are real, the question raised is how the teachers deal with such a situation which has become a problem that often leads to school failure.

This paper is based on a study conducted on a sample of teachers of the French language in Algeria and recommends, among others things, to bring learners "to love" reading, one of the conditions which can lead them to write "better". Is there a link between *reading* and *writing*? Does *reading* help *writing*? These are the two questions around which this study revolves and attempts to answer.

Keywords: Written production, difficulties, reading, remedial.

* Ecole Nationale Polytechnique d'Oran – Algérie. E-mail : faribouanani@yahoo.fr

Introduction

Suite à un travail de recherche[2] sur les difficultés rencontrées par les élèves algériens dans leur pratique scripturale et en réponse à la question sur les moyens à mobiliser afin de permettre de leur permettre de progresser dans cet exercice, la grande majorité des enseignants interrogés préconisent de leur faire aimer la lecture si l'on désire qu'ils progressent à l'écrit.

Si l'on ne peut nier que nos élèves, pour diverses raisons, ne lisent pas ou très peu, peut-on affirmer que la lecture est réellement un élément pouvant remédier efficacement à leurs faiblesses face à l'écrit ? Et quelles sont les interactions, si elles existent, entre lecture et écriture ? Autrement dit, en plus des mécanismes de la langue qu'il doit étudier, voire maîtriser, la lecture apporte-t-elle réellement à l'élève des moyens supplémentaires à l'élaboration d'un énoncé écrit ? Peut-on concrètement démontrer l'influence de la lecture sur l'écriture ?

La relation lecture-écriture : qu'en dit la recherche ?

On peut aujourd'hui affirmer, suite aux nombreux travaux menés dans le domaine de la didactique de l'écrit, que la production écrite est loin d'être un exercice aisé, à la portée de tous les élèves. Elle nécessite une mobilisation de conditions et de moyens très importants (savoirs antérieurs mémorisés, stock lexical, maîtrise de la syntaxe, état psychologique devant l'écrit, etc.) que l'élève arrive rarement à réunir et à contrôler.

C'est l'enseignant, loin de se limiter au simple rôle d'évaluateur de copies, qui doit aider son élève à gérer cette situation face à l'écrit, mais cela dans bien des cas est loin d'être suffisant car souvent, il ne prend pas conscience qu'enseigner l'orthographe et les règles de grammaire, apprendre à l'élève à conjuguer un verbe correctement, multiplier les séances d'exercices ne peut suffire à faire progresser les élèves à l'écrit. Pire encore, dans certaines situations cela renforce chez l'élève l'idée de cloisonnement qui se dessine entre les différents moments de son apprentissage qu'il n'arrive pas aisément à rattacher les uns aux autres. De ce fait, la langue n'est plus perçue comme un tout mais comme un ensemble d'éléments autonomes sans relations entre eux. L'élève n'arrive pas à percevoir le lien qui existe entre les

[2] Fari Bouanani, G.E.H. Didactique de l'écrit et progression en français : évolution de la fréquence et du type d'erreurs dans deux situations d'enseignement. Thèse de doctorat en didactique du FLE soutenue à l'Université d'Oran en juin 2008.

contenus de toutes les séances et le fait qu'il doive réutiliser ce qu'il a acquis durant ces dernières lors de la séance d'expression écrite.

De plus, il nous semble aujourd'hui primordial que l'enseignant accède aux résultats des travaux menés dans le domaine de la didactique de l'écrit tentant de démontrer les apports de la lecture dans la pratique scripturale des élèves. On relèvera à cet effet une citation de Reuter évoquant les conclusions d'un travail mené avec une certaine catégorie d'apprenants bien ciblée : *« l'analyse de représentations d'élèves de quatrième et de troisième confirme nettement cela (relations lecture/écriture) : Pour eux lire aide à écrire mais l'inverse n'est pas le cas »*. (Reuter, 1995:5)

Une étude menée auprès d'élèves québécois avec des données recueillies par le biais de 439 questionnaires et de 72 entretiens révèle que l'ensemble des élèves sont fortement en accord avec l'idée que lire aide à écrire mais peu en accord, comme le confirme Reuter ci-dessus, avec l'idée qu'écrire aide à lire.[3] Pourquoi ? Cette mise en valeur des bienfaits de la lecture sur l'écriture s'explique peut-être par un discours redondant que les élèves entendent souvent de la bouche de leurs enseignants et des parents : « Si vous voulez avoir moins de difficultés en écriture, il vous suffit de lire davantage. »

Pour Garcia-Debanc, nul doute que : *« l'écriture des élèves s'alimente à l'observation et à la comparaison de textes de référence dont ils s'efforcent d'imiter les propriétés. Cette dimension est commune à plusieurs modèles d'enseignement de la production d'écrits ».* (Garcia-Debanc, 1995a:61)

On peut dès lors penser que, quand l'enseignant propose dans sa classe un texte à étudier, donc à analyser et à comprendre, c'est dans le but, entre autres, d'offrir à l'élève un modèle à imiter lors de la production d'écrit. De ce fait, la lecture semble se situer à la base de tout le processus.

En lisant, et lorsque son enseignant attire son attention par des consignes judicieuses, l'élève fait un repérage des éléments du texte, relève les mots dont le sens lui pose des difficultés de compréhension ainsi que les structures syntaxiques utilisées, détermine la typologie du texte et à travers toutes ces étapes, mémorise les formes qui lui permettront à son tour de produire des écrits. L'enseignant veillera dans ces cas à proposer à ses élèves diverses activités de comparaisons de textes pour éviter qu'ils utilisent indifféremment les mêmes

[3] In http://www.ordp.vsnet.ch/ (Consulté le 07/09/2013)

constructions linguistiques quels que soient les textes à produire. En outre, comme le souligne C. Garcia-Debanc, *« la lecture intervient d'un triple point de vue :*

- D'une part, ce sont les lectures antérieures d'écrits sociaux qui alimentent les plans d'écriture mémorisés qui sont l'une des composantes de la mémoire à long terme du rédacteur. Les lectures pourvoient les rédacteurs en modèles de fonctionnement textuel qui constituent autant de critères de guidage pour les productions écrites.

- D'autre part, au cours même de la rédaction, c'est une relecture permanente des bribes déjà rédigées qui permet de situer le texte à écrire par rapport au texte écrit.

- Enfin une relecture critique, au cœur des opérations de révision, permet de confronter le texte déjà écrit aux représentations que se fait le lecteur du texte à produire ». (Garcia-Debanc, 1995b : pp.74-75)

On comprend aisément, en s'arrêtant sur le premier point de cette citation, pourquoi depuis une dizaine d'années, les travaux didactiques encouragent à favoriser les interactions entre lecture et écriture, par la lecture et la confrontation de textes sociaux, littéraires ou non littéraires, en vue d'aider les élèves à dégager invariants et variations pour un type d'écrit ou un genre textuel.

Pour le deuxième point de vue avancé par Garcia-Debanc au sujet de la lecture en cours de rédaction, le scripteur s'interrompt effectivement pour relire l'écrit qu'il a déjà rédigé et ce périodiquement, avant de poursuivre son écriture. Ces pauses correspondent en fait à ces opérations de relecture, quelques unes étant consacrées à la réflexion sur la planification ou signifiant simplement hésitations.

Enfin, concernant le troisième et dernier point de vue, on peut dire que l'opération d'une relecture critique permet d'améliorer la qualité du texte produit. Pour cela, elle évalue dans quelle mesure le texte réalise les buts poursuivis par le rédacteur, détecte et identifie les faiblesses du texte, et les corrige selon les exigences du sens et les conventions de la langue.

Sur ce dernier point, l'enseignant s'est déjà rendu compte qu'il n'est pas évident pour l'élève qui relit son texte d'y détecter les erreurs qu'il aurait commises. En effet, comme nous l'explique Bisaillon : *«lire pour trouver les dysfonctionnements d'un texte n'est pas une situation habituelle : une personne lit pour connaître le contenu du texte. C'est sans doute ce qui explique que le scripteur- réviseur, pris par le sens de son texte, en oublie les formes erronées qu'il contient.»* (Bisaillon, 1991 : 39-54)

Voilà des données auxquelles l'enseignant de langue devrait s'intéresser afin de les exploiter, analyser, comprendre, enrichir dans le but principal de les intégrer aux éléments nécessaires à l'amélioration du niveau des élèves à l'écrit.

Un point reste cependant à considérer : si les apports de la lecture aux situations d'écrit peuvent être considérés aujourd'hui comme bien réelles, quelle attitude adopter face à des apprenants qui sont au stade du déchiffrage en situation de lecture ?

Maîtriser les contraintes de la lecture, c'est la capacité de trouver dans un texte l'information qu'on y cherche, c'est aussi la capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, c'est enfin la capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome.

Moirand parle de compétence de lecture qui, *« reposerait alors sur une triple compétence : une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntactico-sémantiques de la langue ; une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit) ; enfin une connaissance des références extra-linguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et la perception "cultivée" que l'on a du monde ».* (Moirand, 1979 :22)

Les enseignants algériens ayant participé à l'enquête évoquée auparavant dénoncent dans leur ensemble les grosses difficultés que leurs apprenants rencontrent dans la lecture ainsi que les répercussions de ces faiblesses sur leur production d'écrits. Ils prennent conscience, comme le confirme Niquet que : *«La maîtrise de l'écrit ne se fera pas sans celle de la lecture.»* (Niquet, 1995 :75).

Cependant et au delà de ce constat, les questions que tous se posent sont les suivantes :

- L'enseignant peut-il remédier à ce genre de situations ?
- Que peut-il proposer comme exercices pour les élèves qui ne maîtrisent pas encore la lecture ?

Ces difficultés peuvent se poser en termes très différents et ce sont des tests d'évaluation qu'il conviendrait de créer qui permettraient à l'enseignant, pour chaque apprenant, de cerner la nature des obstacles qu'il rencontre et qui peuvent se situer à différents niveaux :

- Problème lié à la méconnaissance de certains phonèmes, c'est-à-dire problème de "décodage phonographique" ?

- Problème lexical lié à l'étendue du lexique du lecteur : le texte comportant un nombre trop élevé de mots difficiles pour être déchiffré et compris par un élève donné ?
- Problème de découpage syntaxique ; l'élève ayant par exemple des problèmes à maintenir la référence au topique s'il apparaît sous des formes différentes (ex : le jeune paysan, il, lui, le petit fermier, son frère, le fils du meunier…qui renvoient à la même personne) ?

Si on ne peut occulter les problèmes de déchiffrage que rencontrent certains élèves en face d'énoncés à lire et auxquels les enseignants devraient consacrer beaucoup de temps et d'efforts, on ne peut à la lumière des propos énoncés ci-dessus par Moirand réduire cette aptitude à lire à une simple compétence de reconnaissance de graphèmes et à leur "transformation" en phonèmes. Pour lire, dira G.-R. Roy de l'université de Sherbrooke : *« il faut apprendre à décoder, c'est-à-dire connaître l'alphabet, attribuer du sens à une suite de lettres ou à une représentation picturale ; lire, c'est reconnaître le sens des mots, des groupes de mots, des phrases, des paragraphes ; c'est établir des liens entre les différentes parties d'une œuvre ; etc.»*[4]

On se rend compte que l'apprentissage de la lecture est un processus difficile qui requiert de chaque enseignant une réflexion de tous les instants sur cet acte qui peut, comme nous venons de le voir, apporter énormément aux élèves lors des exercices de production de l'écrit. Il lui restera à résoudre un autre problème non moins important : ces moments consacrés à la lecture se déroulent uniquement dans les salles de cours et sont considérés par la grande majorité des élèves comme une contrainte et non comme des moments de plaisir, voire de détente. A-t-il les moyens de les conduire vers la lecture dans d'autres espaces autres que l'école ? Autrement dit, peut-il leur inculquer le plaisir de lire ?

Le plaisir de lire, peut-il s'enseigner ? Comment ?

Pour D. Benzonelli par exemple, enseignante à la retraite ayant officié au primaire et au cycle dans le canton de Genève : *«Il faut oser montrer son propre plaisir, son plaisir de lire, son plaisir des mots. En général, ça marche (…) ».*[5]

---

[4] In Préfontaine, C. et Lebrun, M. (sous la direction de) (1992). La lecture et l'écriture; enseignement et apprentissage. Actes du colloque : Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture Québec :

Logiques. p.33.

[5] In http://tsrdecouverte.ch/4-12/dossiers/all/plaisir-lire/faut-oser (consulté le 14/11/2005).

Doit-on alors comprendre que le plaisir de lire des élèves passe obligatoirement par celui de leur enseignant ? Et concrètement, comment ce dernier peut-il le montrer et par la même le transmettre ?

En réponse à la question ci-dessus, P. Anderson[6] va plus loin dans son analyse : *« Le désir de lire et le désir, ça ne peut pas se décréter ; c'est la question du rapport à l'imaginaire. Ce qui veut dire que l'on prend plus de plaisir à ce qui nous plaît, nous captive, nous touche…et ça tout le monde le sait. Question donc de captation, d'envie, de… Question donc : "Qu'est-ce qui touche un enfant ? Comment le faire entrer dans ce monde qui fasse qu'il désire découvrir par lui même ?"».* (P. Anderson, communication personnelle, le 07 novembre 2007)

On peut se rendre compte en analysant cette réponse que la question relative au plaisir de lire est bien plus complexe que ce qu'on pourrait imaginer. On peut néanmoins retenir le fait que notre demande est on ne peut plus paradoxale car elle tente de rapprocher deux entités, enseigner et plaisir, apparemment antithétiques.

« On ne peut dire à un élève :"Je veux que tu aies du plaisir !" souligne M. Matthey, *mais rien n'empêche l'enseignant de trouver des tâches didactiques qui procurent des obligations de lire pour trouver une réponse à une question, par exemple. C'est le rôle de l'ingénierie didactique ».* (M. Matthey[7] , communication personnelle, le 26 novembre 2007)

Donc, si cette "lecture plaisir" prônée par Reuter (1995) ne semble pas présente chez certains apprenants, l'enseignant peut (doit ?) s'orienter vers la lecture mais en visant une démarche didactique. Faire lire un ou des textes aux élèves avec comme objectifs ensuite d'imiter ces textes (par exemple des lettres de postulations ou encore des textes donnant des instructions…) et s'inspirer de leurs formes en est une illustration.

Vanhulle et Schillings (2003) citant les travaux de chercheurs comme Rudell (1995), Paris et Turner (1996), Gambrell (1996) et Guthrie (1995, 1996) abordent dans ce sens : *« (…) au-delà de la dimension de plaisir (de lire) l'engagement de l'élève s'associe à des sentiments*

[6] P. Anderson est Professeur des Universités et enseigne au CLA de Besançon. Il est notamment auteur de l'ouvrage "*La didactique des langues à l'épreuve du sujet*", Annales littéraires 672, Série linguistique et sémiotique, Presses Universitaires Franc-Comtoises, vol.33, 375 p., 1999, 2003 (2ème édition).

[7] M. Matthey est Professeure des Universités et directrice du LIDILEM. Elle enseigne à l'université Stendhal-Grenoble3. Elle est entre autres auteure de l'ouvrage "*Apprentissage d'une langue et interaction verbale*" paru en 2003 aux éditions Lang à Berne.

de contrôle de sa propre activité, ainsi qu'à des sentiments de progression, d'acquisition de connaissances nouvelles et de maîtrise de stratégies efficaces ».

On peut considérer que dans ce type de situation, le rôle de l'enseignant est primordial quant aux choix des textes à lire et des tâches à accomplir devant permettre entre autres à l'élève de percevoir le sentiment d'accéder par lui même à ce qui est nouveau et de progresser.

Lire, découvrir et progresser ; ne sommes-nous pas dans les prémices pouvant servir à stimuler, à long terme certes, ce goût de lire chez les élèves ?

Mais concrètement, ce type d'enseignant ne doit-il pas posséder de "rares qualités" indispensables à ce type de projet ?

Ruddell (1995), cité par Vanhulle et Schillings (2003), a défini un ensemble d'attitudes remarquables chez des enseignants ayant réussi à "créer" ce goût de lire chez leurs élèves. Ces enseignants sont décrits comme : *« dynamiques, manifestant une passion pour les lectures qu'ils proposent, etc. D'autre part, leurs attitudes sont aussi caractéristiques sur le plan pédagogique :*

- *ils utilisent beaucoup les interactions de la classe, le fait de chercher, construire, faire le point ensemble, confronter les points de vue, etc. ;*
- *ils annoncent les objectifs et les raisons de leurs choix ;*
- *ils organisent les apprentissages en séquences pédagogiques claires… ;*
- *ils accordent une aide individuelle aux enfants ;*
- *ils connaissent les caractéristiques propres à la lecture (et à l'écriture ; ils allient lecture et écriture) ;*
- *ils stimulent le questionnement, la curiosité, l'interprétation, la discussion, l'originalité et s'attachent aussi aux aspects esthétiques, émotionnels,…*
- *ils organisent leur plan d'apprentissage de telle façon que les enfants soient confrontés à des tâches complexes, selon un haut degré d'exigence, mais de manière à ce qu'ils puissent les réussir, selon un principe de maîtrise à partir d'un niveau déjà atteint ».*

Si le "plaisir de lire" passe obligatoirement par ce "goût de lire" à stimuler chez les élèves, on ne peut que méditer sur toutes les attitudes d'enseignants décrites ci-dessus et de voir dans quelles mesures on peut les développer et pourquoi pas les "exploiter".

Conclusion

Lire aide énormément dans la production de textes, c'est un constat qui ne peut aujourd'hui être remis en question. Cependant, il n'est nullement admis que la lecture représente le "remède miracle" aux difficultés que doivent affronter les élèves lors des séances d'expression écrite car comme le notent Chartier, Clesse et Hébrard (2003 :7): *«(...) un texte n'est pas une chose facile à "fabriquer" : pour parvenir à un produit achevé, toute une série d'opérations préparatoires sont nécessaires, selon des règles qu'aucune lecture ne peut laisser soupçonner. »*

Mais on ne peut non plus, suite aux nombreux travaux menés principalement dans le domaine de la didactique du lire et de l'écrire écarter l'importance de la lecture dans un processus de production écrite, comme il n'est plus à prouver aujourd'hui que les compétences littératiées imbriquent étroitement les savoir-faire nécessaires pour interpréter les textes et pour en produire.

Pour notre part, nous pensons que chaque enseignant, convaincu qu'on ne peut aujourd'hui dissocier la lecture de l'écriture, et dans le souci principal d'assister ses élèves dans la prise en charge de leurs lacunes à l'écrit, doit mener une réflexion sur les démarches à entreprendre avec et pour ses élèves, afin d'"obliger" ces derniers dans une première phase à lire, et se fixer ensuite comme objectif de cibler les moyens de leur faire aimer la lecture.

Bibliographie :

- Bisaillon, J. (1991). Les stratégies de révision comme objet d'enseignement. Enjeux n° 22. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Chartier, A.-M. Clesse, Ch. et Hébrard, J. (2003). Lire Ecrire. Produire de textes. Paris : Hatier.
- Garcia-Debanc, C. (1995). La production d'écrits telle qu'on l'enseigne aujourd'hui. ELA n° 99. Paris : Didier.
- Garcia-Debanc, C. (1995). Le lire dans l'écrire". Pratiques n° 86. Metz : CRESEF.
- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit : compréhension-production en langue étrangère. Paris : CLE International.
- Niquet, G. (1995). Enseigner le français pour qui ? Comment ? Paris : Hachette Education.
- Préfontaine, C. et Lebrun, M. (sous la direction de) (1992). "La lecture et l'écriture; enseignement et apprentissage. Actes du colloque : Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture. Québec : Logiques.
- Reuter, Y. (1995). Les relations et les interactions lecture / écriture dans le champ de la didactique. Pratiques n° 86. Metz : CRESEF.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (2003). Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former. Bruxelles : Labor.