Journal of Translation and Languages مجلة الترجمة واللغات
ISSN : 1112-3974

L'apport de La Lecture à La production Écrite

Bouazri Fatiha
University of Algiers2 Abou el Kacem Saâd Allah-Algeria
fbouazri@hotmail.com

Abstract: *In our modern society, writing occupies a prominent place in Arabic first and then in FFL. In fact, writing serves us in our daily lives: shopping list, email writing, exam, writing, copy, of a cooking recipe, photo caption, invitation. As the common base reminds us (Ministry of Education), writing and reading conditions access to all areas of knowledge and the acquisition of all skills. The mastery of writing, reading and writing has become so essential. The importance given to writing and more specifically to writing, is due in particular to the fact that it is given a plurality of functions. Indeed, if today writing has a dominant function of communication, it also allows the memory conservation (to help the memory or the memorization, to prevent forgetfulness, to overcome the distraction). It meets the needs of the organization of administrative and commercial exchanges (displays, price lists), it is an important vector of cognitive, epistemological and technological development: it makes it possible to develop reflexive capacities by distancing reality and action, and directs by genres or types of writing, the way of perceiving, thinking and structuring the surrounding world as well as the human beings. Thus, making a diagram on the operation of an electric light bulb or developing a table ordering the words according to their nature (determiner, noun, adjective, etc.,) has a strong impact on the apprehension and understanding of these phenomena. Writing plays a major role in the access to knowledge, culture and the profession, insofar as a significant part of knowledge and culture is transmitted via writing and that many professional gestures involve writing (document to fill out, fax or e-mail to send, notices to go through) we can add that writing allows self-expression in different ways. As a result, reading has a positive influence on writing and especially in a FFL teaching-learning situation because most literary genres encountered in reading can be the starting point for a writing project (tale, story of origins, legends, fiction science, detective story, travelogue, fable, play …). The role of the teacher consists in leading his learners to production by gradually relying on the texts read by inviting learners to extend or complete a text or to transform it into a narrative or theatrical text. As he can lead them to write a dialogue or a description intended to fit into a story or to extend it. In this sense, imitation, diversion are the bases of the work of writing, with reference to literary texts. The use of prototypes must be permanent, either to identify characteristics likely to guide the implementation of the project or to answer questions. Any writing project can be extended by an editing project of the completed text; this is an opportunity for students to learn about the production of a text. On the basis of tehse facts, we can say that writing requires reading and comprehension of the written words. In fact, reading and writing are systematically linked, as more than one researcher has stated, whether in didactics or in the science of education. Today the scientific study of writing, whether working on writers' manuscripts or psychological analyzes has shown the importance of reviewing the text and making changes. Having permission to strike out on papers does not exempt the writer from thinking before writing: these are not the same modifications that take place depending on whether the text is forged in thought or rewritten under the influence of literary research, or erasures are considered as a trace of the creative journey, the official instructions in the syllabus highlight rewriting to propose the remodeling of the text to reproduce it, possibly its reorganization, which leads us to think that a reflection on writing seems obligatory and in particular at university in the module of the writing. However, the syllabus and official texts quite clearly distinguish writing as an activity and training aqdequate to linguistic*

production and security in space and time. In this regard, the reflection and practice of the written production activity could be divided into four periods which correspond to four ways of considering learning to write and to four denominations of students' writing: writing, written expression, writing production and rewriting. These modalities are not mutually exclusive in most classes, several of them. This paper focuses on these issues with a particular emphasis on the correclation reading-wrinting.

Keywords: *Reading, writing, written production, rewriting, text, writing, reading comprehension.*

Résumé : *Dans notre société moderne l'écriture occupe une place prépondérante en langue arabe d'abord et en FLE ensuite. En fait l'écrit nous sert dans notre vie quotidienne : liste de course, rédaction de courriel, examen, écrit, copie, d'une recette de cuisine, légende de photo, invitation. Comme le rappelle le socle commun « ministère de l'éducation » écrire et lire conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences scolaires. La maitrise de l'écrit de la lecture et de l'écriture est devenue à ce point essentielle. L'importance accordée à l'écrit et plus spécifiquement à l'écriture, tient notamment au fait qu'on lui confère une pluralité de fonction. En effet , si aujourd'hui l'écriture a une fonction dominante de communication , elle permet aussi la conservation mémorielle (aider au souvenir ou à la mémorisation ,empêcher l'oubli , palier la distraction) .Elle répond aux besoins de l'organisation administrative et des échanges commerciaux (affichages ,listes des tarifs) elle est un important vecteur de développement cognitif , épistémologique et technologique : elle permet de développer des capacités réflexives par la mise à distance du réel et du l'action , et oriente par les genres ou types d'écrits , la façon de percevoir , de penser et de structurer le monde environnant ainsi que l'humain . Ainsi réaliser un schéma sur le fonctionnement d'une ampoule électrique a ou élaborer un tableau ordonnant les mots selon leur nature (déterminant ,nom, adjectif , etc.,,,) a une incidence forte sur l'appréhension et sur la compréhension de ces phénomènes .l'écriture joue un rôle majeur dans l'accès aux savoirs , à la culture et à la profession ,dans la mesure ou une part importante des savoirs , et de la culture se transmet via l'écrit et que de nombreux gestes professionnels impliquent de l'écriture et de l'écrit (document à remplir , fax ou courriel à envoyer , notices à parcourir) on peut ajouter que l'écrit permet l'expression de soi de différentes manières. De ce fait la lecture influence positivement l'écriture et notamment en situation d'enseignement apprentissage du FLE parce que la plupart des genres littéraires rencontres en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines légendes, nouvelle policière nouvelle de science-fiction, récit de voyage, fable, pièce de théâtre …). Le rôle de l'enseignant consiste à conduire son apprentissage à la production en s'appuyant progressivement sur les textes lus en invitant ses élèves à prolonger ou à compléter un texte ou à le transformer en un texte narratif ou théâtral. Comme il peut les conduire à écrire un dialogue ou une description destinée à s'insérer dans un récit ou à le prolonger. Dans ce sens, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recourt aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque de poser. Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé, c'est l'occasion pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un texte. Suite à cela nous permettons de dire qu'écrire en classe nécessite la lecture et la compréhension de l'écrit. En fait la lecture et là l'écriture sont systématiquement liées comme l'a déclaré plus d'un chercheur que ce soit en didactique ou en science de l'éducation. Aujourd'hui l'étude scientifique de l'écriture, qu'il s'agisse du travail sur les manuscrits des écrivains ou des analyses psychologiques a montré l'importance du retour sur le texte et des modifications. Avoir la permission de raturer sur papier n'exempte pas le scripteur de réfléchir avant d'écrire : ce ne sont pas les mêmes modifications qui s'effectuent selon que le texte est forgé en pensée ou réécrit sous l'influence des recherches littéraires, ou sont envisagés les ratures comme trace du cheminement créateur, les instructions officielles dans le programme scolaire mettent en avant la réécriture pour proposer le remodelage du texte à le reproduire , éventuellement sa réorganisation, ce qui nous laisse penser qu'une réflexion sur l'écrit s'impose et notamment à l'université dans le module de l'écrit . Pourtant le programme de l'éducation et les textes officiels distinguent assez clairement l'écriture comme activité et entrainement propice à*

la production et à la sécurité linguistique dans l'espace et le temps. À ce propos, la réflexion et la pratique de l'activité production à l'écrit pourrait se découper en quatre périodes qui correspondent à quartes manières d'envisager l'apprentissage de l'écriture et à quatre dénominations des écrits des élèves : la rédaction, l'expression écrite, la production d'écrit et la réécriture. Ces modalités ne sont pas exclusives l'une de l'autre dans la plupart des classes, plusieurs d'entre elles coexistent. Quant à la lecture elle contribue à la compétence culturelle à la construction du sens qui sont les notions des pratiques et d'exercices d'écrits et de lecture mis en exploitation en faveur de la production. Sur le plan linguistique, le lecteur apprend le lexique, la morphologie, la grammaire de phrase et la grammaire de texte. Par ailleurs la lecture facilite l'organisation des différents aspects de l'enseignement de la production. Suite à cela nous avons jugé utile de puiser dans le programme scolaire de nos étudiants pour acheminer nos réflexions et répondre à ce qui nous pose problème. Notre problématique serait : la production écrite pose problème chez nos étudiants de première année du département de français ainsi que l'expression orale alors que leur programme de terminale favorise en théorie l'écrit et l'oral. Les copies des tests d'écrit affichent une évaluation au-dessous de la moyenne chez la plupart de nos étudiants. A l'oral ils s'expriment à peine en file. Cette situation nous a rappelé que la lecture d'ouvrages de romans en français était , soit limitée ou inexistante durant tout le cursus scolaire , et de proposer ce paramètre comme facteur en faveur de la production écrite et orale la lecture pour un enseignement / apprentissage plus adéquat pour la production de l'écrit au secondaire pour en favoriser l'écrit tant souhaité au département de français à l'université. Nos étudiants de première année au département de français ne savent pas produire un paragraphe Parce qu'ils ne lisaient pas suffisamment pour s'en inspirer (au lycée)
Les textes proposés par le manuel n'étaient pas motivants pour favoriser l'inspiration et l'emprunt ? Hélas, nous nous trouvons face à des étudiants avec un bagage linguistique pauvre parce qu'ils ne savent ni produire à l'écrit ni à l'oral. Dans l'ensemble ils ne savent pas rédiger correctement un paragraphe ni argumenter une maladresse pour s'en excuser ce qui très souvent coute à ce dernier une sanction qu'il interprète comme une injustice. Tout laisse croire que cet étudiant orienté vers notre département n'a jamais lu des textes ou des romans intéressants pour s'en inspirer. La culture qu'ils véhiculent n'a aucun lien avec la langue étrangère. Ce constat nous a poussée à nous questionner sur la lecture et sa liaison avec la production
Pourquoi les textes proposés par le programme n'ont pas influencé l'élève ?
La lecture loisir existait -elle, était –elle exigée par le professeur de file, ?
La lecture comme outil d'enrichissement au lexique, comme stratégie à a la mémorisation d'un type de texte n'était pas motivante par son contenu pour sensibiliser, ? Les textes, du manuel étaient –ils suffisamment exploités pour influencer positivement la production ?
Mots clés : *lecture, l'écriture, production écrite, réécriture, texte, rédaction, compréhension de l'écrit.*

1. Introduction : concepts, qu'est-ce qu'écrire

Une des questions principales lorsqu'on évoque l'écriture et plus largement la production langagière, est liée avec la pensée. Deux courants se sont longtemps opposés ; le premier postule pour que la pensée soit première, l'écriture étant alors une traduction en mots de la pensée préexistante, selon le second la pensée ne peut exister sans le langage, l'émergence du texte écrit et celle de la pensée qu'il reflète sont conjointes.

Ainsi la formulation de la pensée préexistante en psychologie cognitive décrit le processus d'écriture et ses composantes comme une observation effectuée en laboratoire portant sur les unités de traitement très fines peu observables en situation scolaire. Les analyses cognitivistes ont connu un grand succès à partir de 1990 en France grâce à leur pouvoir explicatif. La mise en évidence du processus de l'écriture

(la planification, la mise en texte et la révision) faits perceptibles par les enseignants et qui leur permet d'intervenir en séances de cours.

2. L'écriture : activité et contrainte

Le fait que l'écriture soit une activité tout à la fois linguistique, cognitive et graph motrice rend sa gestion comme son acquisition particulièrement complexe. Nombre d'auteurs mettent en avant cette complexité, en soulignant parfois qu'il s'agit de gérer de multiples contraintes, souvent entremêlées et presque toujours simultanées : au niveau des règles linguistiques et des règles syntaxiques.

Des contraintes psycholinguistiques ou cognitives en ce qui concernent la mémorisation. Les outils utilisés sont aussi des contraintes à ne pas négliger, chez le scripteur expérimenté quand écrire revient à produire ou à rédiger une production dans les normes de l'art les contraintes sont gérées via trois grandes formes d'opérations ou trois types de stratégies qui composent le processus rédactionnel. Ces opérations notamment mises en avant par les cognitivistes HAYSE ET FLOWER sont enchevêtrées. Quant aux opérations de planification elles sont anticipatrices et permettent de générer et d'organiser le contenu et le texte de façon appropriée.

Dans ce cas les stratégies en termes d'idées, de caractéristiques textuelles la planification les organisent en un type de texte Car il existe différentes manières de classer les écrits, en fonction par exemple :

- Du support : encyclopédie, journal, catalogue, recette de cuisine, album, livre, manuel scolaire,
- Du thème : contenu concret, événement, valeurs, idéologie,
- Du destinataire : du public novice ou averti, comme les apprenants,
- Du genre littéraire : roman, théâtre, poésie, article, reportage,
- Du mode d'énonciation : textes écrits à la première ou à la troisième personne;
- Du type de texte dominant : comme le texte narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, injonctif.

La typologie textuelle le et l'influence à une communication linguistique spécifique : comme par exemple :

Le texte narratif qui comprend ; les compléments circonstanciels de temps et de lieu avec un lexique portant sur les indications temporelles et les verbes d'action au présent et à l'imparfait ainsi que le passé simple qui marque l'action.

Le texte descriptif quant à lui vise à montrer, à représenter un objet, un lieu, un personnage. Il est généralement organisé et ordonné ; que ce soit pour décrire un paysage ou dresser le portrait d'un personnage, les divers éléments de l'objet décrit qui sont présentés selon le point de vue de celui qui décrit. Ce genre de texte se caractérise par par les marques linguistiques comme un champ lexical précis comme le lexique des sensations, des connecteurs spatiaux, des temps verbaux, des groupes nominaux étendus, des images, des comparaisons et des métaphores.

Le texte argumentatif qui vise à défendre ou à réfuter une opinion et à convaincre le destinataire. Il est très organisé : la thèse est défendue ou réfutée au moyen de d'arguments enchainés logiquement et généralement illustrés par des exemples. Il existe différentes logiques argumentatives : comme partir du particulier pour aller vers le général ou inversement, commencer par énoncer la thèse réfutée pour mieux s'y opposer ensuite, développer plusieurs arguments contre une thèse qui n'est pas énoncée explicitement.

Les caractéristiques de ce genre de texte sont : les champs lexicaux, les marques de subjectivité de l'émetteur, d'où les pronoms, les adverbes, les verbes, ou les expressions verbales modalisateurs qui portent le jugement de l'émetteur. Tandis que le texte injonctif qui se trouve dans les recettes de cuisine, dans les consignes, les modes d'emploi, les notices et les règles de jeu…

Ce genre de texte vise à faire agir le destinataire en prescrivant un comportement, en donnant conseils, ordre …Sa mise en page n'est pas linéaire et peut faire apparaitre différents éléments au moyen de titres de numérotations et de tirets. Ses caractéristiques sont le mode impératif et infinitif ainsi que les phrases juxtaposées reliées par les connecteurs temporels.

Le texte explicatif ou informatif il vise à donner des informations, à accroitre les connaissances du destinataire. Le texte explicatif vise davantage à faire comprendre un phénomène en répondant aux questions pourquoi et comment pour ce faire ,il est adapté au destinataire visé ; par exemple , les textes explicatifs destinés aux élèves du secondaire contiennent plus de procédés ,plus de termes de spécialité .Les caractéristiques de ce type de texte sont surtout les connecteurs logiques les compléments de cause et de conséquence qui mettent en valeur les relations logiques entre les différents éléments ou étapes d'un phénomène et la progression de l'information , des reformulations des énoncés , le lexique précis et technique , le présent de l'indicatif employé avec une valeur de vérité général sans oublier l'énonciation objective. En tant que texte de lecture servant la production, tous les types de texte deviennent source d'inspiration du jeune scripteur. Néanmoins les difficultés de la langue apparaissent et parasite l'énonciation. Pour mieux nous exprimer nous, nous sommes orientés vers la classe, en sollicitant les enseignants du secondaire et les productions d'élèves. Pour ce faire nous avons cherché à identifier deux points concernant l'évaluation d'un texte argumentatif à savoir : leurs indices d'appréciation de la qualité des écrits des élèves et la valeur accordée à chaque indice.

La comparaison des différents indices nous permettra certains points communs comme l'expression d'idées personnelles 'originalité) - pertinence des arguments ainsi que l'organisation de l'écrit lui-même où se manifestent le respect de la consigne et l » aspect de la linguistique. D'ailleurs nous sommes conscients en tant qu'enseignante que se sont les indices des capacités intellectuelles qui pèsent plus dans une production écrite que les aspects linguistiques ce qui nous permet d'avancer que nos apprenants ont des difficultés à l'écrit en file.

Ensemble	**Séquence A**			*Ensemble*	**Séquence B**		
	Bons	Moins bons	En difficulté		Bons	Moins bons	En difficulté
16	4	6	6	24	7	10	7
Total	25	37,5	37,5	Total	29,16	41,66	29,16

Pour les critères d » évaluation d'un sujet d'invention, elles concernent le style et la forme. Le premier critère est le respect de la consigne qui nécessite une analyse du système de l'énonciation : le locuteur - l'interlocuteur – les circonstances et le contexte.

Le deuxième critère est relatif à la rédaction du texte qui comprend l'imagination et la créativité ; choix des mots des images – connaissances investis. Avec les circonstances : nous visons : le décor, les lieux et les propos.

Le troisième critère comprend les points de langue. Pour la forme, on cite la longueur du texte, l'organisation et la cohérence de la pensée.

3. Les textes source d'inspiration dans la production écrite

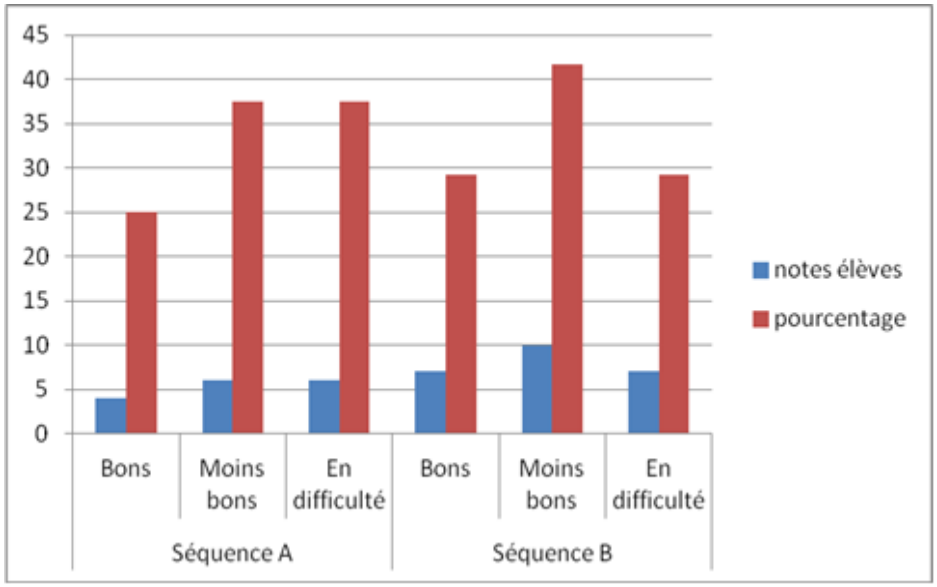
Pour établir les indicateurs de notre expérience, nous avons retenu par confrontation les points communs entre les critères des enseignants et ceux du sujet d'invention inspiré par des textes lus précédemment. Pour notre expérimentation nous avons retenu la confrontation entre les points communs entre les critères proposés par l'enseignante et ceux du sujet d'invention, sans oublier le nombre d'élèves qui ont produit le texte.

Nous avons aussi sélectionné des indicateurs qualitatifs concernant des savoirs acquis dont les savoirs thématiques et linguistiques sans oublier l'investissement de l'élève à travers la créativité dans la production.

Cette séquence nous l'avons considéré comme un test pour juger de la production des élèves du secondaire qui se contentent de la lecture programmée dans le programme du manuel en classe sans plus.

Le résultat a été :

GRAPHIQUE :



Les résultats affichés sur le tableau sont des résultats obtenus en fonction du nombre d'élève ayant produit un texte et non en fonction du nombre de la classe. Par cet indicateur quantitatif nous avons voulu mesurer le degré de notre réussite. Pour vérifier la progression de la classe en production à l'écrit, en nous questionnant comme par ce qui suit :

Sera-t-on satisfait si la classe progresse en moyenne ? Si un grand nombre d'élèves en difficulté réussissent à produire un texte cohérent ? Ou si un nombre restreint d'élèves en difficulté fasse un petit pas ?

En ce qui concerne notre expérience, on voit clairement l'évolution des élèves.

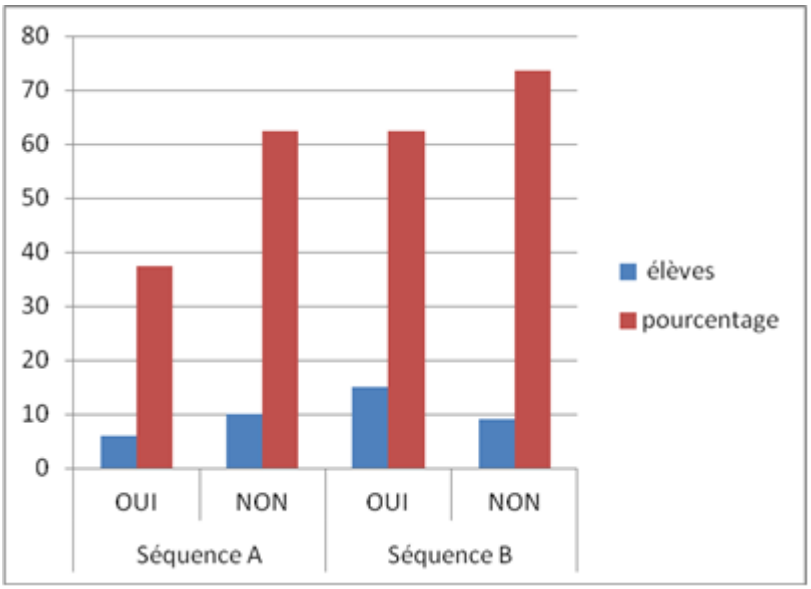
Dans leur production : une évolution aussi bien quantitative que qualitative. Les élèves ont manifesté dans leurs écrits des capacités rédactionnelles. Le résultat du tableau montre une meilleure qualité du « produit » (bons : 7B – 4A), (moins bons : 10A-6A) (en difficulté : 7B-6A).

Le tableau nous montre aussi le partage des élèves, dans la séquence B, d'une catégorie à une autre supérieure.

Tableau 2 : Savoirs linguistiques réinvestis : les procédés d'interpellation. Utilisation des pronoms personnels : tu et vous.

Ensemble	**Séquence A**		**Séquence B**		
	OUI	NON	ensemble	OUI	NON
16 élèves	6	10	24 élèves	15	9
Total %	37 ,5%	62,5%	Total	62,5%	73,5%

Taux d'amélioration 40%



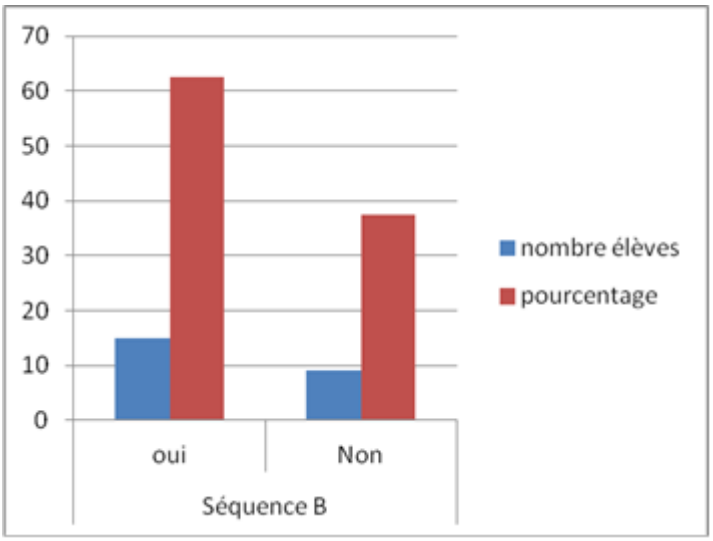
Ce nous indicateur nous a permis de vérifier si les différents procédés d'interpellations étudié, à partir d'exercices isolés (Séquence A) ou évoqués dans les textes sources (contextes immédiats-Séquence B), sont apparus dans les productions des élèves, et dans quelle séquence le savoir est mieux réinvestis ?

Les résultats de la séquence B sont significativement supérieurs avec 37,5 % d'élèves qui ont utilisé les pronoms personnels (je-vous-tu) dans la séquence. Contre 62,5% dans la séquence B. Les résultats sont inversement proportionnels dans le sens positif.

Tableau 3. Savoirs thématiques réinvestis : connaissances appropriées

	Séquence B	
ENSEMBLE	**Oui**	**Non**
24 élèves	15	09
TOTAL 100 %	62,5	37,5

GRAPHIQUE



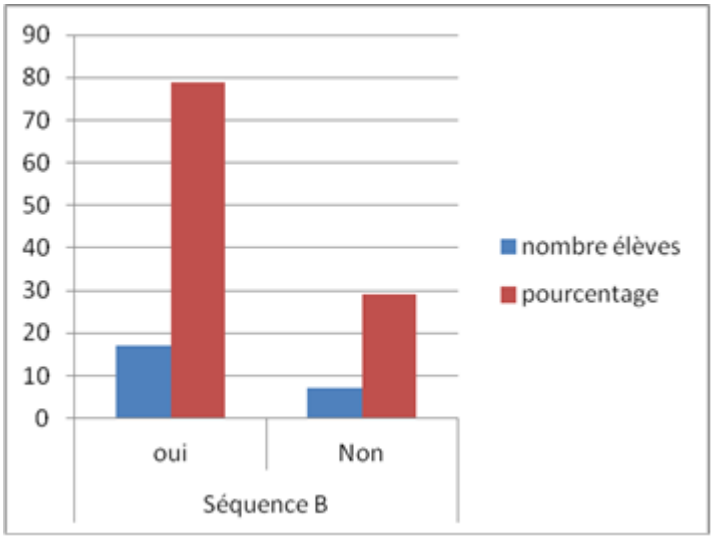
C'est seulement la séquence B qui est soumise à cette analyse contrairement à la séquence A qui traitent des thèmes différents du thème de la production écrite, la séquence B retrace un itinéraire du thème produit.

Les résultats indiquent une réussite de stratégie (62%).Les élèves se sont servis de la lecture mais aussi des informations acquises tout au long de la séquence dans leurs écrits.

Tableau 4. Invention et créativité

ENSEMBLE	Séquence B	
	oui	Non
24 élèves	17	7
Total 100%	78,83	29,17

GRAPHIQUE



Cette grille est la plus importante et la plus significative et qui nous intéresse le plus dans la mesure où elle indique le degré de l'implication des élèves dans leurs productions à travers leur créativité, la variation des procédés, les situations évoquées.

Les résultats montrent que les élèves ont tiré profit des textes lus et ils ont réussi à réinvestir tout ce qu'ils ont étudié dans leurs textes.

Les commentaires des résultats :

TABLEAU 1 : Nombre d'élèves ayant produit un texte ;

Selon les données du tableau, on peut dire que notre expérience a produit des résultats.

Rappelons notre hypothèse : l'écriture d'invention impliquerait l'apprenti scripteur dans le processus de production.

Il est possible de supposer que les élèves qui n'ont pas produit dans la 1ere séquence l'ont fait en 2eme .et ont trouvé dans les textes sources d'informations. Relatifs au thème de la production, c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas à faire un travail cognitif difficile (surtout pour les élèves en difficulté) pour traduire en FLE des connaissances antérieur (en langue maternelle).

De ce fait proposer la consigne de l'écriture avant la lecture a garanti une meilleure lecture des textes sources en vue d'une production ultérieure.

La meilleure lecture des textes sources en vue d'une production ultérieure.

La compréhension et l'attention (Hayes et FLOWER) auraient installé chez le rédacteur une représentation du texte à produire selon les deux possibilités.

L'interaction lecture-écriture a eu l'effet escompté sur la production.

TABLEAU 2 : La quantité des textes produits / capacités rédactionnelle.

Nous constatons une nette évolution dans la qualité des textes produits (17 textes qui varient du bon au moins bon). Nous avons expliqué cela par le fait que les élèves ont trouvé des moyens qui les ont aidés dans le processus de production.

Nous faisons référence ici aux textes sources qui proposent un champ lexical relatif au thème de la production ce qui supposerait que les élèves disposaient d'une trame d'informations pour écrire des textes d'une meilleure qualité.

Le deuxième moyen est la boite à outils qui était d'une très grande aide à la plupart des élèves en difficulté en leurs proposant des outils linguistiques et discursifs.

TABLEAU 3 : Savoirs linguistiques réinvestis :

Les élèves en séquence B ont affirmé une maitrise remarquable des procédés d'interpellation (62,5%B -37,5%A).

Cette maitrise nous conduit vers deux possibilités :

La première, est que les élèves ont bien assimilé ces procédés par la lecture (Séquence B), à partir des textes sources étudiés, ce qui n'est pas le cas dans la séquence A (à partir d'exercices isolés).

La 2eme possibilité qui nous parait aussi logique est que les procédés d'interpellation ont été étudies dans les deux séquences et les élèves les ont produits dans leurs premières et deuxièmes productions ce qui aurait pu activer cette compétence en séquence B. Ce qui nous permet de dire que l'écriture est d'abord pensée comme ayant trait aux idées à émettre, puis prenant progressivement en compte les mots vus comme véhicules de ces idées.

Le développement des sous-processus de planification, mise en texte, est envisagé comme une autonomisation et une séparation progressive des différents niveaux de traitement de l'écrit. Beaucoup de travaux convergent pour affirmer que « la maitrise de l'écrit s'associe avec une dépendance de plus en plus faible par rapport niveau « local » syntactique-lexical » (Fayol & Schneuwly, 1987, p.225). Bref : plus on progresse dans le savoir-écrire, plus on se consacre a des taches de haut niveau (gestion globale du texte, adéquation du texte de communication…), les taches de bas niveau étant de plu en plus automatisées (recherche d'un mot, gestion de l'orthographe, de la syntaxe…).

Pour expliquer les difficultés des scripteurs débutants, les psychologues ont recours à la notion de « surcharge cognitive » : au début de l'apprentissage, les taches les plus simples (graphie, orthographie…) posent problème aux scripteurs et mobilisent leurs attention , alors que chez les experts elle sont automatisées , permettant alors de focaliser l'attention sur les taches les plus complexes ,dites de « haut niveau » ,les scripteurs débutants, aux prises avec toutes sortes d'opérations qui leur posent des difficultés , se trouvent en situation de surcharge cognitive . Dans cette conception, les opérations de bas niveau sont donc des entraves aux opérations les plus complexes.

De manière générale, la révision apparait comme un indice du savoir-écrire ; limitée aux marques de surface dans les premières années de l'apprentissage, elle devient ensuite le lieu de transformation réelles du texte. On la considère en général comme le sous-processus le moins bien opérationnalisé chez les élèves : selon Fayol (1996), elle est rare et relativement inefficaces, la relecture n'aboutissant pas toujours à une amélioration des textes. Pour pallier cette faiblesse, on utilise des

facilitations procédurales : elles guident le scripteur dans la relecture de son texte, en centrant son attention sur quelques points considérés comme clefs pour le fonctionnement de ce type d'écrit. On voit ici l'importance, dans l'enseignement de la production écrite, des interactions entre lecture er écriture.

L'écriture au sens de production d'écrits s'appuie toujours sur les écrits déjà existants, avec lesquels le texte va entrer en dialogue.

La langue comme obstacle fécond dans la dynamique de l'écriture :

Les hypothèses cognitivistes sont mises en cause par des travaux de linguistique comme ceux de Claudine Fabre-Cols (2002) à partir de brouillons d'écoliers : mettant en cause l'opposition entre bas niveau et haut niveau, elle considère que le développement du savoir écrire s'appuie sur les interrogations d'ordre syntaxico-orthographique qui permettent aux jeunes scripteur d'amorcer une réflexion sur l'écrit qu'ils sont en train d'élaborer.

Les interrogations sur le matériau langagier sont un objet de doute pour les apprentis scripteur, qui ne maitrisent pas la langue écrite.

Contrôler la correction de son texte constitue donc une entrée dans la relecture et, éventuellement, la réécriture. Dans cette perspective, c'est précisément l'existence de problèmes. Dits de « bas niveau » (codage grapho -phonétique orthographique) qui constituent au moment de l'apprentissage une préoccupation majeure des scripteurs, qui va permettre la construction d'une attitude de questionnement par rapport à l'ensemble des dimensions scripturales.

A ce propos CLAUDINE FABRE a donné en exemple une double modification, interprétable comme la correction orthographique puis le remplacement par la correction lexicale ce qui pourrait donner lieu à la rature comme un moment de réflexion et d'interrogation favorable à la production écrite. Ce qui permettrait de mieux connaitre les différentes manières de produire un texte. Pour revenir aux influences de la lecture, elle favoriserait les connaissances sur la langue exemple de la conduite d'un récit voir ses caractéristiques en qui selon TAUVERON et P. SEVE dans leur ouvrage « vers une écriture littéraire »c'est le retour métacognitif sur le travail interprétatif en lecture qui devrait permettre aux élèves en situation d'écriture de trouver en eux même , dans leurs propre fonctionnement mental conscientisé de quoi provoquer chez leur lecteur un travail interprétatif ou une coopération similaire » mais il ne faut pas attendre que les élèves transfèrent automatiquement les savoirs construits en lecture dans leurs propres productions .

Autrement dit que dans la production écrite qu'on repère les faiblesses et qu'on favorise l'écriture, la production orale et écrite en intervenant sur les pistes de remédiassions comme : comment se servir de la lecture à ce propos qui mieux que TROUVERON et SEVE pour proposer la lecture de texte pour influencer la production et favoriser l'emprunt aux œuvres. D'ailleurs l'objectif de la compréhension de l'écrit dans les instructions officielles est que l'élève soit capable de comprendre les supports écrits utilisés en classe dans le manuel.

Nous concluons par un questionnaire et un dépouillement réalisé dans trois lycées :

- Propositions de productions à l'écrit en classe de FLE. Enquêtes chez les enseignants de français de comment former nos élèves à la production de l'écrit en variant texte et points de vue pour qu'ils soient :
- Soient formés à produire les différents types d'écrits que les natifs ont à produire dans leur vie quotidienne.
- Soient formés à entretenir une correspondance écrite avec des natifs.
- Acquirent progressivement les méthodes qui leur permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de production écrite.
- Soient préparés aux épreuves écrites qu'ils auront au baccalauréat.

Autre(s) :

……
……

Différents types de production écrite conseillées

- Commentaires de documents.
- Rédactions personnelles plus ou moins guidées.
- Résumes ;
- Reconstitution de texte
- Reformulations ou réécriture
- Traductions
- Autre(s)

……

- Références aux épreuves écrites du baccalauréat :

……

- Références aux niveaux, registres et variantes possibles de la langue écrite produite par les élèves :

……
……
…….

- Approches, démarches ou méthodes d'enseignement / apprentissage de l'expression écrite :

……
……

Fonctions attribuées, au travail en expression écrite :

En classe :

- Traces écrites au tableau recopiées.
- Prises de notes.
- Autre (s) : …….....

Hors classe :

- Reprise individuelle du travail fait en oral en classe.
- Entrainement à une expression construite.

- Entrainement au travail autonome.
- Evaluation.
- Autre(s) :

……

Références à la progression des activités d'expression des activités d'expression écrite.
Références à la tenue des cahiers :

……
……

Références aux devoirs écrits (type, périodicité, durée, relation avec le travail en classe ……).

- EN CLASSE : ……
- HORS CLASSE :

Tous les enseignants ont préféré parler de la lecture comme la meilleure stratégie ou outil influençant la production écrite. Comme ils ont déclaré que l'apprentissage continué de la lecture permet de mieux faire connaitre le processus mis en jeu dans l'acte d'écrire et de lire. Tous ont été pour le renforcement de la lecture en la prolongeant hors de la classe, car la lecture de loisir pourrait influencer positivement la production. Comme preuve ils ont tous parlé de l'apport de l'emprunt positif et la mémorisation nécessaire pour l'enrichissement de la langue en file. Les bienfaits de la lecture vont au de l'interaction manipulée en classe en permettant l'autonomie dans la vie et face au natif. Diversifier la lecture c'est aussi diversifier le lexique spécifique pour parler dans un contexte ou un autre. Argumenter n'est jamais raconter.

Cela permettait de mieux connaitre les différentes manières de produire un texte sans oublier que la lecture littéraire dans la production d'écrit. Autrement dit , l'influence du déjà lu pourrait influencer positivement la production à l'oral comme à l'écrit .Comme les connaissances sur la langue dans la conduite d'un récit (comment introduire des descriptions dans un récit ?) , les genres (quelles sont les caractéristiques d'une fable d'un conte , d'une nouvelle), (comment caractériser les personnages) ou , quand et pourquoi introduire les descriptions dans un récit , tout ceci ne pourrait être saisi que si des lectures réflexives , répétées , se pratiquent en classe de FLE conjugués à une observation sur le fonctionnement des textes qui indiqueraient les solutions à leurs problèmes d'écriture .

C. TAUVERON et P. Sève attire notre attention dans leur ouvrage « Vers une écriture littéraire ». En déclarant que :

> C'est le retour métacognitif sur le travail interprétatif en lecture qui devrait permettre aux élèves en situation d'écriture de trouver en eux-mêmes, dans leur propre fonctionnement mental conscientisé de quoi

provoquer chez leur lecteur un travail interprétatif une coopération similaire.

Mais il ne faut pas attendre que les élèves transfèrent automatiquement les savoirs construits en lecture dans leur propre production.

A l'écrit des élèves repèrent souvent des faiblesses dans le texte produit qui expliquent les difficultés à l'écrit, Ce qui nous permet d'envisager quelques pistes de remédiassions.

Comme : comment se servir des lectures ? à ce propos C. TROUVERON et S EVE ont proposé des pistes de travail intéressantes pour faire construire aux élèves une posture d'auteur, pour aider les apprenants à se servir de leurs lectures et dans toutes les disciplines (littérature, mais aussi l'histoire la géographie). Quoi de mieux que la lecture diversifiée.

L'origine de projets d'écriture : est la lecture, l'emprunt et l'emprunt créatif qui ne pourrait se concrétiser sans le texte d'auteur et la langue sans oublier la culture.

D'ailleurs l'objectif de la compréhension de l'écrit dans les instructions officielles sont que : l'élève soit capable de comprendre Les supports écrits utilisés en classe pour l'enseignement /l'apprentissage scolaire de la langue et de la culture étrangère et qu'ils soient capables de comprendre tous types de documents écrits auxquels ils pourront être confrontés. Qu'ils soient autonomes et compétents en lecture individuelle.

Qu'ils acquièrent le gout de la lecture en FLE pour s'en inspirer pour communiquer à l'oral et à l'écrit. La lecture de textes support en classe seraient très insuffisants, une lecture prolongée avec des ouvrages et romans serait souhaitable dans le scolaire pour en voir le résultat à l'université.

Références

[1] ADAM, J-M, (1992). *Les textes : types et prototypes.* NATHAN.

[2] GROMMER, B., & Weiss, M. (1988). *Dire et écrire.* Annaud Colin 1988.

[3] BERTOCCHINI, P, & COSTANZO, E. (1989). *Manuel d'autoformation,* Paris, Hachette (« Coll. » auto formation) '207p

[4] REUTR, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire,* Paris : ESF.

[5] VIGNER, G (1982). *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite,* PARIS. Clé international.

[6] MEIRIEU, P, DEVELAY M, DURANT, C & MARIANE, Y. (dir) (1996), Le concept de transfert de connaissances en formations initiale et en formation continue, Lyon, CRDP.

[7] MEIRRIEU, P, (1999). *Apprendre .... Oui, mais comment ?* ESF, Paris.

[8] IPN (ministère de l'éducation nationale programme du secondaire).

[9] CICUREL, F. (1991), *lecture internautes en langue étrangère*, Paris, Hachette (COLL) « F Auto formation »

[10] BARRE DE MINIAC, C. (2000). Le rapport à l'écriture –aspects théoriques et

didactiques presses du septentrion.
[11] CHABANNE, J-C & BUCHETON, D. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre de se construire, PUF.
[12] ORIOL-BOYER, C. (2002). *Lire écrire avec les enfants, chapitre 7*. Collection didactique BERTRAND LACOSTE, CRDP Midi-Pyrénées.
[13] POSLANIEC, H-C. (2000). *Activités de la lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Hachette éducation.
[14] www.marmousse.net
[15] http://epsidoe.chez.trscak.fr
[16] http://www.crdp.ac-créteil.fr/télemarque.