

Entre Lire et Écrire : du plaisir au désir

Halima BOUARI

Université Kasdi Merbah Ouargla

Résumé

Entre Lire et Écrire, il y a tout un parcours à traverser. De l'apprentissage de l'alphabet à la rédaction d'un texte à partir d'un message iconique, d'un plan ou d'un schéma, l'école dans tous ses cycles d'enseignement implique l'apprenant dans des activités lectorales voire scripturales l'initiant à entrer dans le monde de l'écrit et à se mettre au service d'un permanent désir de s'exprimer. L'adulte en tant qu'enseignant ou parent peut-il faire de cet apprenant, qui lit pour apprendre, un sujet qui lit pour écrire, qui écrit pour lire mais autrement et qui écrit pour apprendre à mieux écrire ?

Mots-clés : lire, écrire, littératie, activités lectorales, activités scripturales.

المخلص

بين القراءة والكتابة هناك شوط كبير يجب قطعه بدءاً من تعلم الحروف الأبجدية ووصولاً إلى تحرير نصوص انطلاقاً من رسومات أو من خطة عمل أو من مخطط توضيحي، إذ المدرسة بمختلف أطوارها تقترح على المتعلم تطبيقات في القراءة والكتابة لتُنَيِّ فيه القدرة على اقتحام عالم الكتابة وتوليد رغبة التعبير عن طريقها لديه وعليه فمن طفل يقرأ ليتعلم هل بإمكان المعلم أو الوالي الأمل في تكوين فرد يقرأ ليكتب ويكتب ليقرأ بطريقة أكثر تمرس ويكتب من أجل الكتابة بشكل أفضل مستقبلاً؟

الكلمات المفتاحية: القراءة، الكتابة، معرفة القراءة والكتابة، تطبيقات في القراءة، تطبيقات في الكتابة.

Abstract

Between Reading and Writing, there is a path to cross. From learning the alphabet to writing a text from an iconic message, outline or diagram. Schools in all levels of education involve the learner in reading activities or introducing him to enter the world of writing and to serve a permanent desire to express himself. The adult as a teacher or parent what can he do to this learner who reads to learn , reads to write, writes to read but otherwise writes to write better?

Keywords: reading, writing, literacy, reading activities, scriptural activities.

Texte intégral

Entre Lire et Écrire : du plaisir au désir

« *Écrire, c'est toujours apprendre à écrire* » (Alain André in Makhlouf, 2008, p.1)

A l'ère du numérique, les apprenants dès leur jeune âge vivent une expérience avec l'écrit et en entrant à l'école, ils possèdent déjà un niveau de littératie. Cette dernière notion renvoie à un savoir qui dépasse le savoir-lire pour inclure le savoir-écrire. Ses types et ses niveaux chez l'individu se définissent par sa capacité à maîtriser l'écrit afin de penser, communiquer, acquérir des connaissances, résoudre des problèmes, utiliser les technologies de l'information et de la communication, réfléchir sur son existence, partager sa culture et se divertir. De ce fait, la *littératie* prend en charge toutes les activités qui mènent à apprendre à lire et à écrire y compris celles ayant lieu en dehors du cadre scolaire. Dans le présent article, nous adoptons pour la définition du concept celle de Jaffré la considérant comme la socialisation aux pratiques de l'écrit et la maîtrise de la lecture et de l'écriture (Jaffré, 2004, p.31).

Il est à mentionner qu'en fréquentant l'école, l'apprenti-lecteur/scripteur se trouve confronté à des textes à lire servant de modèles à imiter lors de l'expression écrite après avoir su se

servir des séances d'expression orale comme pratique langagière de « *savoir-lire pour apprendre* » (Le Français aujourd'hui, 2011, p.50) et d'acquérir une première compétence d'écriture et de rédaction. C'est pourquoi

« si l'on souhaite que chaque apprenant comprenne les textes qu'il lit, il est certes nécessaire qu'il sache se servir du code alphabétique pour connaître quasi instantanément les mots qu'il rencontre mais il est tout aussi nécessaire qu'il ait acquis des savoirs fermes et dispose d'une culture suffisamment riche pour se donner des présentations précises de ce qu'il a lu » (Ibid., p.51).

En sachant lire, l'apprenti-lecteur découvrirait le monde tandis qu'en sachant écrire, il transmettrait son monde. Certes, entre savoir-lire et savoir-écrire, le labeur est acharné pour que l'élève entre dans le monde de l'écrit. C'est pourquoi il y a lieu de s'interroger : qu'est-ce que l'apprenant est-il censé apprendre de son expérience scolaire avec l'écrit ? Et cet apprenant qui lit aujourd'hui ne serait-il pas un écrivain à venir ?

En vue d'y répondre, il nous paraît que dans le cas des exercices scolaires, l'apprenant ne vise pas à communiquer à travers ce qu'il écrit mais juste à s'entraîner à un point de langue quelconque selon l'objectif de l'exercice. En faisant l'exercice, il montre à l'enseignant qu'il a bien suivi le cours et l'a bien compris s'il arrive à s'appropriier les quatre opérations de base de la réécriture (ajouter, supprimer, substituer, déplacer). Ces activités, qu'elles soient exercées en classe ou à la maison n'ont pas un vrai destinataire. L'enseignant dans cette situation n'est pas censé lui répondre mais juste le corriger. Même lors des séances de production écrite, l'enseignant demande à l'apprenant d'utiliser un brouillon, de se relire puis de corriger et cela peut rendre l'apprentissage laborieux si l'apprenant accepte mal que toute écriture se fait avec tant d'hésitations voire de ratures. Écrire dans ce cadre, c'est écrire pour l'enseignant et très peu pour soi.

De tout ce qui précède, nous confirmons que les pratiques lectorales à l'école ont pour but de produire un sens à partir des

textes en apprenant aux apprentis lecteurs/scripteurs à utiliser diverses stratégies telles la détermination de l'intention de lecture, l'activation de leurs connaissances antérieures, l'utilisation des systèmes, d'indices et de stratégies de compréhension ainsi que l'analyse du sens supposé en vue d'approfondir leur compréhension des textes. Tel est illustré dans le schéma adapté ci-après.

Créateur de sens

L'apprenti-lecteur :

- *est conscient que la lecture nécessite toujours la recherche de sens ;*
- *connaît et applique diverses stratégies de compréhension ;*
- *identifie et répare la perte de compréhension et prend des moyens pour conserver le sens du texte ;*
- *maintient sa compréhension et son intérêt pour le texte pendant une période de temps soutenue ;*
- *démontre une réflexion métacognitive face à son processus et ses stratégies de lecture ;*
- *réagit aux textes de diverses manières.*

Décodeur

L'apprenti-lecteur :

- *fait appel à un répertoire de mots connus ;*
- *développe de façon continue un répertoire visuel qui lui permet d'accéder à divers textes ;*
- *utilise des stratégies de résolution de problèmes ;*
- *utilise des conventions linguistiques (la ponctuation et les caractéristiques du texte) afin de mieux comprendre le texte ;*
- *reconnaît et utilise les éléments visuels pour soutenir sa compréhension.*

L'apprenant en activité de lecture

Utilisateur de texte

L'apprenti-lecteur :

- *choisit ses textes et ses lectures*

Analyste de texte

L'apprenti-lecteur :

- *applique les habiletés*

<p><i>selon diverses intentions ;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>connaît et utilise les structures et caractéristiques de diverses formes de textes afin de mieux comprendre ;</i> • <i>ajuste ses stratégies et son rythme de lecture selon la forme du texte et l'intention de lecture ;</i> • <i>reconnaît la voix de l'auteur dans le texte ;</i> • <i>s'engage dans une réflexion métacognitive afin de dégager le sens du texte.</i> 	<p><i>supérieures de la pensée afin de construire le sens et de mieux comprendre le message de l'auteur ;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>analyse les idées, les renseignements et les points de vue contenus dans le texte ;</i> • <i>s'engage dans un exercice de questionnement et de littérature critique ;</i> • <i>reconnaît les préjugés, les omissions et les différents points de vue.</i>
---	--

Figure 1 : Les quatre rôles de l'apprenant en activité de lecture (Freebody et Luk, 1990.p.72)

Lire pour écrire

En lisant et analysant, les apprenants approfondissent leur compréhension des structures textuelles et du métier d'auteur. Lorsqu'ils se familiarisent avec un éventail de textes lors de différentes situations de lecture, ils arrivent à étudier différents procédés d'écriture et tendent à devenir des apprentis-auteurs en s'inspirant des modèles qui leur sont proposés dans la mesure où chaque lecture leur apporte un lot d'expériences contribuant à leur développement cognitif et émotionnel, et améliorant d'autant leur compréhension des textes qu'ils lisent ainsi que ceux à lire à l'avenir.

Avec ces pratiques, trois finalités sont visées. Elles sont d'ordre :

- *culturel* en faisant découvrir et comprendre des textes, des auteurs et des codes qui organisent le monde des livres ;

- *réflexif* en apprenant à lire pour accéder à des connaissances nouvelles, pour confronter des idées ainsi que pour le plaisir et même pour organiser leur vie sociale ;
- *psychoaffectif* en faisant découvrir que la lecture aide à grandir dans la mesure où « *pour se connaître, il faut pouvoir s'imaginer* » selon Gianni Rodari (Bouysse, 2005, p.2).

A son tour, Alain André affirme qu' « *on ne lit plus exclusivement pour le plaisir mais aussi pour écrire* » (Makhlouf, Ibid, p.5) dans la mesure où l'apprenti lecteur/scripteur ose écrire ses lectures en recopiant des phrases marquantes, en retenant des idées surgissant lors de la lecture ou des pensées pour un projet de texte, en s'appropriant quelques mots pour son encyclopédie personnelle, en réagissant à l'égard de ce qui est lu. Et c'est ainsi qu'il enrichit son écriture et son désir car ce n'est que « *l'imprégnation livresque qui permettrait d'acquérir la qualité du style, les références intertextuelles et l'aisance imaginative. Cela demeurera le privilège de certains élèves pouvant en bénéficier chez eux* » (Capel et Renard, 2000, p.38).

A un niveau avancé, l'apprenant n'écrit pas seul car outre la référence à sa propre expérience, l'inspiration vient des lectures antérieures dans la mesure où ce sujet scripteur, en faisant une relecture en pensée, investit les écrits du passé, il prend position de pour ou de contre ce qui l'a précédé. Même s'il était un sujet scripteur scientifique, il ferait appel à la reprise des thèses, mémoires et recherches précédents en s'appuyant sur des citations. Parfois même le plaisir, qu'il ressent lors de la lecture d'un texte, lui permet une ouverture, l'invite à écrire quelque chose de semblable pour la simple raison que l'envie d'écrire s'est mobilisée en lui. Il s'agit là de « *la lecture [...] conductrice du désir d'écrire* » selon Barthes (Makhlouf, Ibid, p.2). Avec la lecture, il s'imprègne des mots et des phrases qui entraînent l'écriture

de ses propres textes en s'appropriant des mots et des expressions n'ayant pas l'habitude d'utiliser. En plus, il peut accumuler des idées et des exemples qu'il pourrait exploiter dans ses propres textes. Ainsi l'amener à s'impliquer dans sa lecture, lui permettrait d'accéder à une lecture distanciée, c-à-d l'amener à discuter les choix de l'auteur et le pousser à « *devenir créateur [...], à se poser aussi les problèmes de l'auteur et pas seulement ceux du personnage* » (Oriol-Boyer, 2002, p.24).

Écrire, c'est lire mais autrement

Sachant que l'entrée dans l'écrit demeure inachevée sans l'écriture, outre le savoir-lire, la *littératie* désigne le savoir-écrire et particulièrement les pratiques de lecture et d'écriture chez un individu qui n'est, dans le présent article qu'un apprenant en voie de *littératie* scolaire. Dans le cadre de développer ce type de *littératie*, les activités offertes aux apprenants leur permettent de découvrir le lien entre la lecture, l'écriture, la pensée et le savoir. Ils se familiarisent avec des idées nouvelles en lisant, en écrivant et en discutant à propos d'un éventail de thèmes, de sujets, d'expériences et de points de vue dont ils se serviront dans leur vie quotidienne.

L'enseignement de l'écriture en début du premier cycle a pour objectif de s'exprimer dans une langue correcte ainsi que d'utiliser les fonctions de l'écrit dans des situations qui les nécessitent. Il s'agit de la fonction de copier ou transcrire, de reformuler ou s'exprimer, d'effectuer des activités ludiques ou poétiques. Ce qui permet aux apprenants de garder des traces, de consigner des faits ou des propos. A cette première fonction correspondent les exercices favorisant :

- La reproduction de l'écrit à travers les différents types de copie.
- La transcription de l'oral à travers les différents niveaux de transcription (sous la dictée).

A un niveau supérieur, l'écrit permet de reformuler, de transformer, de reconstruire le discours des autres à des fins de

communication. A cette fonction correspondent des exercices scolaires et des activités socioprofessionnelles comme le résumé, la reconstitution de texte et le compte-rendu. L'écrit sert également à s'exprimer et exprimer ses idées, ses sentiments personnels et ses jugements. A cette fonction expressive correspondent des activités de rédaction, des commentaires et des rapports.

Quant à sa fonction ludique et poétique, elle se révèle à travers les exercices qui sensibilisent les apprenants à l'image, au son des lettres et des mots, aux couleurs qu'ils évoquent.

En vue de développer une véritable pratique de l'écrit, une variété d'occasions d'écrire est présentée aux apprenants au terme du premier cycle en leur demandant de :

- compléter un paragraphe lacunaire en remplaçant le message iconique par le message linguistique ou un dialogue lacunaire en se souvenant des textes lus ;
- compléter des phrases pour élaborer un paragraphe en se référant au texte support ou les ordonner pour avoir un paragraphe cohérent ;
- rédiger une histoire à partir d'un support visuel ;
- construire un texte court en répondant à des questions partielles ordonnées sur le texte support pour les préparer à la technique de résumé lors de l'élaboration d'une fiche de lecture ultérieurement ;
- transposer des informations données dans des graphes en des phrases cohérentes, ce qui les prépare au commentaire au cycle secondaire ;
- résumer une histoire lue ;
- produire librement un texte en faisant parler des personnages par exemple ou en racontant des faits passés ;
- écrire la fin d'une histoire pour les initier à se faire des présupposés et à se comporter différemment devant des textes ouverts donnant envie de mener l'expérience d'écrire et les incitant à « *devenir [créateurs]* » (Ibid).
- rédiger un texte à partir d'un plan ;

- copier un poème sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ou écrire sous la dictée pour ancrer les connaissances acquises lors de déroulement de chaque unité didactique (connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales).

Enfin, nous tenons à conclure qu'aux cycles primaire et moyen, on aboutit à l'écriture après avoir bien lu le texte et le discuter en expression orale comme l'illustre le schéma ci-après.

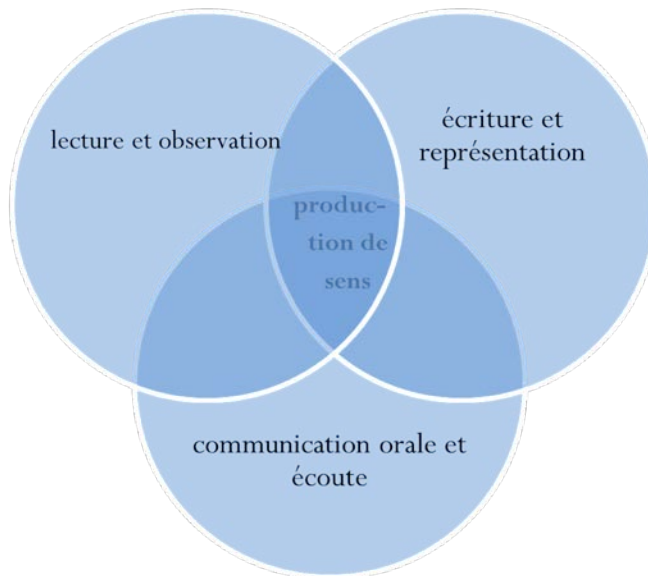


Figure 2 : Cadre de planification pour l'enseignement efficace de la lecture/écriture aux cycles primaire et moyen (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p.71)

Avec ces activités, les apprenants sont censés savoir pourquoi et pour qui ils écrivent afin de cerner quoi écrire. Ce qui leur permet de se souvenir de leurs expériences de lecture et donc des textes présentant des caractéristiques similaires aux textes qu'ils ont à écrire et de puiser cette connaissance pour choisir le

type de texte leur permettant de véhiculer leur message et de mener à bien leur projet d'écriture partant de l'idée que écrire est « *une façon d'apprendre, une façon de réfléchir sur papier. [Lorsqu'ils écrivent], les élèves peuvent rassembler leurs idées et les modifier* » (Giasson, 2000, p.131). Tel l'explicite le schéma adapté suivant.

Créateur de sens

L'apprenti-scripteur :

- *est conscient que l'écriture a pour objet de communiquer clairement un message précis à des lectrices et lecteurs ;*
- *cherche à sélectionner le vocabulaire et les éléments du langage les plus susceptibles de véhiculer le message ;*
- *révise son texte pour clarifier le sens et enrichir le vocabulaire ;*
- *établit des rapprochements entre la lecture et l'écriture ;*
- *utilise le processus d'écriture pour guider sa réflexion.*

Encodeur

L'apprenti-scripteur :

- *utilise une variété de stratégies pour enrichir le vocabulaire employé dans ses écrits ;*
- *connaît et respecte les conventions d'écriture qui lui ont été enseignées ;*
- *utilise des tableaux de référence, des dictionnaires et d'autres documents de soutien pour rédiger et réviser ses textes.*

L'apprenant en activité d'écriture

Utilisateur de texte

L'apprenti-scripteur :

- *reconnaît, comprend et utilise la structure appropriée*

Analyste de texte

L'apprenti-scripteur :

- *analyse les textes d'autres auteurs pour mieux*

de différents types de textes pour bien rendre son message;

- *écrit avec le souci de répondre à une variété d'intentions (informer, raconter, décrire, persuader) ;*
- *choisit un type de texte dont la fonction correspond à son intention d'écriture et au public ciblé ;*
- *utilise efficacement les caractéristiques et les éléments du langage pour bien rendre son message ;*
- *rédige dans un style personnel.*

comprendre les techniques et les procédés d'écriture et pour les appliquer dans ses écrits ;

- *écrit de façon réfléchie et parfois critique pour réagir sur des questions ou des sujets qui le ou la concernent ;*
- *écrit pour exprimer une perspective ou un point de vue ;*
- *révise ses textes en visant la clarté et en cherchant à rendre son message convaincant.*

Figure 3 : Les quatre rôles de l'apprenant en activité d'écriture(Freebody et Luk, Ibid, p.91)

Écrire donc, c'est lire leurs pensées en les transcrivant sur le papier. C'est extérioriser ce qu'ils ont emmagasiné de tous les textes lus antérieurement car

« tout [écrit] pousse sur d'autres [écrits] et peut être que le génie n'est pas autre chose qu'un apport de bactéries particulières, une chimie individuelle délicate au moyen de laquelle un esprit neuf absorbe, transforme et finalement restitue sous une forme inédite non pas le monde brut mais plutôt l'énorme matière [...] qui préexiste à lui» (Julien Gracq, 1961, p.82).

A un niveau avancé, l'apprenti-scripteur face à son texte achevé, il se trouve partagé entre l'autodénigrement et l'autosatisfaction dans la mesure où « évaluer objectivement un texte qu' [il] vient d'écrire est tout aussi impossible que de voir son propre esprit

et son propre corps d'un point de vue extérieur » (Picard, 2006, p.5). Et s'il fait lire son texte par quelqu'un d'autre, il sera appelé à le reprendre, à le transformer et à le retravailler davantage dans le but d'atteindre le plus beau de l'écriture n'étant que « *cette tension entre ce qui est écrit et ce qui est à écrire, [...] l'usage d'une liberté qui prend ses risques en laissant ses traces* » (Ibid). En se relisant, il est censé être soi-même et l'autre comme l'explique un auteur « *j'ai toujours été frappé par le phénomène de dédoublement qui s'opérait en moi au cours de mon travail. Je suis mon propre lecteur par lequel l'auteur en moi, est sans cesse tenu en bride* » (Des Forets, 1985, p.33). Écrire, c'est donc se relire en consignnant ses pensées, en réorganisant son propre travail, en rectifiant l'ordre des mots, des phrases et des paragraphes. Mais aboutissant à l'acte d'écrire, tout sujet écrivant se doit d'être à la fois l'auteur et le lecteur de ses textes. Plus le lecteur en lui est *incisif* en se mettant à la place de l'autre, plus il incite le sujet scripteur à se remettre en question, ce qui le mènerait à améliorer son texte.

En somme, les activités lectorales et scripturales composant la *littératie* pratiquée à l'école permettent aux apprenants d'acquérir d'autres types de *littératie* comme ceux pratiqués à la maison (*établir une liste d'achats, écrire des lettres aux proches*) dans le cadre des activités quotidiennes. Par conséquent, elle désigne des manières de lire, de penser, de parler, d'écrire et d'évaluer qui reflètent la façon d'agir des apprentis-lecteurs car au moment d'interagir avec le texte, ils tentent de comprendre leur monde en commençant d'écrire avec les mots des autres afin d'être eux-mêmes avec un regard personnel sur le monde, ce qui est lié à leur développement identitaire. Il s'agit de leur proposer des contenus et des moules pour les années ultérieures où ils seraient confrontés soit à des sujets plus traditionnels, soit à des tentatives d'expression individuelle dans la mesure où « *si lire peut sous certaines conditions, apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin ou l'envie de lire* » (Oriol-Boyer, Ibid, p.29). Certes, ils apprennent à l'école à se soucier de la graphie,

de l'orthographe, de la ponctuation, de la syntaxe et des connecteurs sans que ces éléments ne deviennent une obsession bloquant l'écriture et faisant naître chez eux des blocages psychologiques, sociologiques et culturels. Enfin, lire et écrire demeurent deux activités qui s'imposent aux individus, sans elles comment peut-on donc exprimer la tristesse ou la joie que l'on ressent de manière à en garder une trace durable ? Comment peut-on convaincre un auditoire si ce n'est pas à travers un exposé dans un argumentaire précis ? A eux seuls de créer des situations d'écrits ou les éclairer lorsqu'elles se présentent et c'est à nous de donner confiance à nos apprenants pour qu'ils osent désirer écrire un jour à travers le choix de lire le beau pour écrire le beau.

Références bibliographiques

BERNARDIN Jacques, « L'entrée dans le monde de l'écrit », *Le Français aujourd'hui*, 2011/3 n°174, p.27-36.DOI : 10.3917/lfa.174.0027.

BOUYASSE Viviane (2005), « Le goût de lire », in *Liaison n°41*, disponible sur le site www.schoolnet.edu.lb/journal/liaison2005/liaisonissue41.pdf.

CAPEL F.& RENARD E. (2000), « Les obstacles à l'enseignement des lettres au lycée » in M. Jarrety (Dir) (2000), *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF.

DES FORETS, R-L (1985).*Voies et détours de la fiction*, Montpellier, Fata Morgana.

FREEBODY et LUKE (1990), « modèle des quatre ressources », disponible sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>.

GIASSON, J (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Paris, Gaëtan Morin éditeur.

Gracq, J (1961).*Préférences*, France, José Corti.

Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. D. Rispaill (dir.) (2004). *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan.

« Les programmes pour l'école primaire française dans les débats en didactique du français », *Le Français aujourd'hui*, 2011/5n0HS01, p.49-55. DOI : 10.3917/lfa.hs01.0049.

MAKHLOUF Georgia, « Lire et se lire pour écrire : l'apport de l'atelier d'écriture » intervention dans le cadre du colloque « *Lire pour écrire : une nouvelle finalité pour l'enseignement de la littérature ?* » USJ, décembre 2008 ; publié in Acanthe, *Annales de lettres françaises*, vol 26/27.2009.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La littératie au service de l'apprentissage (Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, Décembre 2004, disponible sur le site <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>

ORIOLE-BOYER, C. (2002). *Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative. Aventures d'écritures. Pratiques d'ateliers : un nouveau rapport à l'écriture*, Paris, ADAPT Édition.

PICARD, G (2006). *Tout le monde devrait écrire*, Paris, José Corti.