

L'articulation de la compréhension/production de l'écrit : la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Mustapha BELHADJ, LRST, FLSH Mohammedia, Maroc

Résumé

L'articulation de la lecture et la production des textes est la pierre angulaire de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). En effet, savoir lire des textes ne suffit pas. C'est sur la base des épreuves écrites que l'on évalue la réussite de l'apprentissage des apprenants. Être capable de mobiliser des acquis de la lecture pour produire des textes de manière autonome est à la fois une finalité et une condition *sine qua non* pour la réussite scolaire. Concevoir la lecture et la production écrite dans une perspective articulée s'avère donc une nécessité. L'objectif de cet article est de montrer comment la compétence de la compréhension et la compétence de la production de l'écrit se servent mutuellement et que le développement de la dimension culturelle en FLE sert à cette articulation.

Mots clés : compétence, lecture, écrit, Français langue étrangère, dimension culturelle

Abstract

The articulation of reading and the production of texts is a condition for learning French as a foreign language (FFL). Indeed, knowing how to read texts is not enough. It is on the basis of the written tests that the success of learning is assessed. Being able to mobilize reading skills to produce texts independently is both a goal and a condition for academic success. Conceiving reading and writing in an articulated perspective is therefore a necessity. This article aims to show how the competence of the understanding and the competence of the production of the writing serve each other and that the development of the cultural dimension in FFL serves this articulation.

Keywords: competence, reading, writing, French as a foreign language, cultural dimension

Resumen

La articulación de la lectura y la producción de textos es la piedra angular del aprendizaje del francés como lengua extranjera. De hecho, saber leer los textos no es suficiente. Es sobre la base de las pruebas escritas como se evalúa el éxito del aprendizaje de los alumnos. Ser capaz de movilizar las habilidades de lectura para producir textos de manera independiente es tanto una meta como una condición importante para el éxito académico. Diseñar

la lectura y la escritura de manera articulada es una necesidad. El objetivo de este artículo es mostrar cómo la competencia de comprensión y la competencia de producción de la escritura se sirven mutuamente y que el desarrollo de la dimensión cultural del francés como lengua extranjera resulta útil para esa articulación.

Palabras clave: competencia, lectura, escritura, francés como lengua extranjera, dimensión cultural

Introduction

DANS UNE PERSPECTIVE COMMUNICATIVE, le concept de compétence occupe une place centrale. En effet, l'acquisition d'une langue étrangère correspond à l'acquisition d'une compétence communicative permettant à l'apprenant de se débrouiller de manière efficace dans des situations variées et naturelles relatives à la vie quotidienne ou à un domaine de spécialité donné en langue étrangère. Il s'agit d'un concept plutôt méthodologique de la didactique des langues qui renvoie à « *un savoir de type procédural, dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, écrit et oral, et de deux manières différentes, compréhension et expression.* »¹

Tout programme d'enseignement ou d'acquisition d'une langue étrangère est donc structuré autour d'objectifs visant l'acquisition de quatre grands types de compétences : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral et la production de l'écrit.

Il est à noter que la séparation de ces quatre compétences fondamentales aussi bien au niveau théorique qu'au niveau pédagogique n'est que méthodologique. En dépit des différences entre la compréhension de l'écrit et de l'oral, la production de l'écrit et de l'oral, ces compétences entretiennent des relations d'interaction constantes.

Le terme de compétence que nous employons s'inscrit dans cette perspective communicative renvoyant à la fois à ces types de compétences ainsi qu'à la relation d'interaction qui les relie puisque, comme le confirme Sophie Moirand, « *compétence linguistique et compétence communicative sont étroitement solidaires* »². Cuq et Gurca (2005)

¹ CUQ, J.-P. & GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2005, p.155.

² MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982, p. 17.

soutiennent que la distinction entre les différentes composantes d'une compétence de communication n'est opérée que pour des raisons d'études pédagogiques. Dans la réalité, la compétence communicative n'est que la réalisation effective d'un processus complexe faisant intervenir les paramètres suivants³ :

- **une composante linguistique** : la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- **une composante discursive** : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- **une composante socioculturelle** : la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux.

Sophie Moirand ajoute une quatrième composante : **la composante compensatoire**. Elle suppose « *l'existence (en langue étrangère comme en langue maternelle) d'un phénomène de compensation entre ces composantes, dès qu'il y a manque pour l'une d'entre elles.* »⁴

La compréhension et la production sont donc deux compétences interdépendantes. Elles relèvent des phénomènes psychosociaux du sujet qui intervient directement dans la production de ses discours et la compréhension et l'interprétation des discours des autres.

Dans cet article, nous essayerons de sonder la connaissance théorique afin de mettre en lumière les implications pédagogiques concernant ces deux compétences et leur articulation dans les pratiques enseignantes.

³ *Ibid.*, p. 20.

⁴ MOIRAND, S., *op. cit.*, p. 20.

1. La compétence de la compréhension de l'écrit

Depuis les années 1970, avec l'approche cognitive et communicative, l'acquisition de la compétence de la compréhension écrite se voit réhabilitée sans pour autant reproduire les modalités des approches traditionnelles d'acquisition d'une langue étrangère qui se basaient sur la traduction de textes littéraires. L'acte de lire correspond à un processus de construction active du sens par l'apprenant. Il s'agit d'un processus complexe qui engage chez l'apprenant des connaissances en sa langue maternelle, le développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère et son expérience socioculturelle antérieure.

Par ailleurs, la connaissance lexicale et syntaxique ne pourrait suffire à elle seule à la compréhension d'un message écrit ou oral. En effet :

[...] lire n'est pas un décodage de signes et d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de significations constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte. »⁵

En outre, la lecture mot à mot ne suffit pas à restituer le sens du texte dans sa globalité. Les mots employés dans un contexte perdent de leur autonomie sémantique respective au profit d'une signification globale ancrée dans une situation de communication donnée. La signification d'un texte n'est pas la somme des significations des unités linguistiques qui le composent. Elle dépend de facteurs linguistiques, sociolinguistiques, culturels et pragmatiques. Lire et comprendre est par conséquent un acte complexe. Jocelyne Giasson explique que le lecteur construit le sens à l'aide de ses connaissances. Elle ajoute que :

[...] l'interaction se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte.⁶

La variante lecteur

Elle « *comprend les structures et les processus du sujet* »⁷. Les structures englobent la structure cognitive, qui comprend les

⁵ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 166.

⁶ GIASSON, J., *La Lecture. De la théorie à la pratique*, Gaëtan Moran Éditeur, Paris, 1995, p. 18.

⁷*Ibid.*

connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde, et la structure affective, qui englobe son attitude générale face à la lecture et ses intérêts. Les processus renvoient aux différentes habilités et stratégies mises en œuvre par le sujet pendant la lecture.

La variable texte

Elle renvoie au matériel à lire qui peut être considéré sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu.

La variable contexte

Le contexte comprend des éléments qui ne font pas partie physiquement du texte et qui ne concernent pas les connaissances, attitudes ou habilités du lecteur comme telles, mais qui influencent la compréhension du texte⁸.

On distingue trois sortes de contextes : psychologique, social et physique.

Le contexte psychologique se caractérise par l'intention de lecture. Le contexte social comprend l'intervention de l'enseignant et du groupe des apprenants pendant la lecture. Le contexte physique, quant à lui, comprend les facteurs influant positivement ou négativement sur la lecture, comme l'ambiance générale de l'enseignement, la qualité de la reproduction des textes, etc.

Sur le plan pédagogique, les méthodes actuelles de l'acquisition de la compréhension de l'écrit consiste à

[...] encourager l'apprenant à être le coconstructeur qu'il est dans sa langue maternelle par la mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation, au niveau des apprenants, mais aussi par rapport aux spécificités des supports.⁹

1.1 Les modèles de lecture en français langue étrangère

Depuis les années 70, plusieurs modèles s'inscrivant dans la foulée de l'approche communicative sont apparus. Nous en choisissons deux qui, pensons-nous, ont marqué et marquent encore

⁸ GIASSON, J., *op. cit.*, p. 20.

⁹ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 166.

la didactique de la lecture en FLE puisqu'ils rendent compte du rôle de l'interaction du lecteur et sa connaissance du monde avec le texte de lecture : l'approche globale des textes écrits proposée par Sophie Moirand et le modèle interactif préconisé par Francine Cicurel.

1.1.1 L'approche globale des textes écrits

Dans son livre *Situations d'écrits*, paru en 1979, Sophie Moirand présente un modèle de lecture : l'approche globale des textes en s'inspirant des apports de l'approche cognitive, qui insistent sur le rôle des connaissances antérieures de l'apprenant et sa connaissance du monde dans la construction active du sens. Il s'agit d'une démarche opératoire qui vise à transposer dans la langue étrangère les capacités, les habitudes et les stratégies cognitives que le lecteur utilise dans sa langue maternelle comme la perception globale des graphèmes, l'architecture des textes, les éléments extra-linguistiques...

Pour Sophie Moirand :

[...] le sens d'un texte (en langue étrangère) serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques.¹⁰

L'approche globale de la compréhension des écrits est donc une démarche opératoire en didactique du FLE qui vise à dépasser la lecture mot à mot pour une perception globale du texte, ce qui est susceptible d'initier l'apprenant à la construction du sens. Par ailleurs, Moirand souligne que, dans un cadre scolaire, l'acte de lire perd de son authenticité par rapport à la lecture dans la vie quotidienne. Elle insiste alors sur l'importance de la définition claire des objectifs de lecture et l'importance du développement de stratégies de lecture et de construction de sens : seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce qu'on va lire et comment on va le lire.

¹⁰ MOIRAND, S., *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE international, Paris, 1979, p. 23.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ont décomposé la méthode proposée par Moirand en deux phases principales : la première correspond à la perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et remarquer des signes importants comme des titres, des sous-titres, des éléments typographiques, des photos... C'est une phase d'observation pour se familiariser avec le texte. La deuxième phase correspond à l'initiation à la compréhension du texte à travers des éléments suivants : le repérage des mots-clés, la perception de l'organisation du texte à travers le repérage des articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques, spatio-temporels, anaphoriques, l'organisation du texte en paragraphes et les éléments d'ordre énonciatif. A la fin de cette étape, l'apprenant devra être en mesure de répondre aux questions : qui ? quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?

L'objectif de ce modèle est donc de développer des stratégies de lecture pour faire construire le sens global du texte sans pour autant passer par une lecture linéaire ou un simple déchiffrement des mots du texte.

1.1.2 Le modèle interactif en FLE

Francine Cicurel a publié un ouvrage¹¹ dans lequel elle présente un modèle de lecture basé sur l'approche globale de Sophie Moirand et sur les recherches réalisées en langue maternelle. Elle postule que la compréhension d'un texte de lecture se réalise à travers la combinaison d'éléments relatifs au code linguistique et d'éléments extra-linguistiques relatifs à la connaissance du lecteur.

Pour Cicurel, l'acte de lire n'est pas un acte passif ; il demande constamment une interaction entre informations fournies par le texte et « l'encyclopédie » du monde propre à chaque lecteur. Le sens est donc le résultat d'une interaction entre la compétence linguistique et la compétence culturelle du lecteur.

Dans la méthodologie interactive proposée par Cicurel, la compréhension est justement un processus de coopération et d'interaction entre les connaissances du lecteur et le texte. Le lecteur doit faire un va et vient constant entre les informations nouvelles du

¹¹ CICUREL, F., *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette, Paris, 1991.

texte et la connaissance qu'il a accumulée notamment à travers ses lectures antérieures qui lui ont permis d'acquérir une certaine compétence intertextuelle. C'est cette compétence qui permet au lecteur d'avoir des connaissances sur le fonctionnement d'un texte et l'aide à résoudre des problèmes d'éléments inconnus dans le texte de lecture en anticipant le sens par la formulation d'hypothèses et la vérification de ces hypothèses en s'appuyant sur le contexte. La méthodologie basée sur ce modèle interactif est une méthodologie de découverte progressive de sens où l'on s'appuie sur le connu pour élargir progressivement la compréhension en anticipant le sens global du texte.

Cicurel propose quatre étapes pour travailler l'acquisition de la compétence de compréhension en classe de FLE :

- la première étape est une étape de préparation de la lecture pendant laquelle l'enseignant doit orienter ou activer les connaissances des apprenants en rapport avec le contenu du texte de lecture. Cette étape peut se faire avant la distribution de texte ;
- la deuxième étape vient aussi avant la lecture et prépare également l'entrée en texte. C'est une observation/prise d'indices qui permettra aux apprenants d'anticiper le sens. Il s'agit d'une étape de familiarisation du lecteur avec le texte en lui permettant un balayage général du texte ;
- la troisième étape est la lecture avec objectif. Il s'agit d'une lecture-recherche guidée par des consignes visant la motivation d'une lecture avec objectifs spécifiques pour favoriser la compréhension ;
- dans la quatrième étape, l'enseignant doit faire réagir sur le contenu du texte en reliant les informations apportées par le texte avec les connaissances que le lecteur possède déjà et qui lui permettent la compréhension.

Cicurel présente diverses stratégies de lecture mises en place par le lecteur. Ces stratégies dépendent de la typologie des textes, de l'intention du lecteur et de son projet de lecture. Elles font réfléchir sur les gestes de lecture en langue maternelle. Selon elle, il faut

essayer de reproduire en classe de langues étrangères ces gestes spontanés en variant les objectifs de lecture et le type de documents.

1.2 Quelques stratégies de lecture en langue étrangère

Les études en didactique de la lecture en langues étrangères ont montré que les bons lecteurs sont ceux qui savent mobiliser certaines stratégies leur facilitant l'apprentissage. Claudette Cornaire¹² cite les travaux d'O'Malley *et al.* (1985), qui ont interviewé des étudiants du secondaire âgés de 12 à 16 ans, ont proposé une typologie encore reconnue comme système de classification. Ils proposent trois catégories de stratégies :

- les stratégies métacognitives : elles comprennent la réflexion de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage en vue de l'évaluer et d'évaluer son progrès ;
- les stratégies cognitives : elles sont liées à la tâche à accomplir, et sous-tendent l'interaction de l'apprenant avec le matériel de l'apprentissage ;
- les stratégies socio-affectives : ce sont des stratégies qui sont mises en œuvre pendant les interactions avec le groupe. Par exemple, la collaboration avec des pairs pendant une activité de construction de sens est une stratégie socio-affective.

À ces trois catégories, les didacticiens ajoutent deux autres types de stratégies :

- les stratégies mnémoniques qui, englobent les techniques pouvant aider l'apprenant à conserver en mémoire une nouvelle information et à la retrouver plus tard. Souligner des idées importantes dans un texte, représenter l'essentiel d'un texte dans un tableau seraient des exemples de stratégies mnémoniques.
- les stratégies compensatoires, qui englobent des techniques que l'apprenant mobilise lorsqu'une connaissance lui fait défaut pour comprendre. Deviner le sens d'un mot en se basant sur les éléments du contexte est une stratégie compensatoire.

¹² CORNAIRE, C., *Le point sur la lecture*, CLE International, Paris, 1999, p. 8.

Il est à noter que ces catégories de stratégies sont issues d'expériences empiriques dans un contexte anglo-saxon. L'enseignement de ces stratégies en FLE doit s'interroger sur les stratégies qui seraient utiles en fonction des niveaux de compétences à développer et par rapport au style d'apprentissage propres aux apprenants.

2. La compétence scripturale

La production de l'écrit est une composante de la compétence communicative qui consiste à verbaliser sous-forme d'un langage codé graphiquement la pensée d'un scripteur dans une situation de communication donnée. La didactique de la production d'écrit a pris un essor considérable depuis plusieurs années surtout au niveau théorique sur le plan cognitif. Mais les retombées de ce progrès sur la pratique pédagogique restent limitées. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Grucca font remarquer :

*[...] il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle.*¹³

Acquérir une compétence de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase et du paragraphe engage un processus complexe et demande en conséquence l'instauration d'une véritable didactique de l'écrit. En effet :

*[...] faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer.*¹⁴

Il paraît donc que la compétence scripturale est une compétence de haute voltige qui dépasse la seule maîtrise de la composante linguistique. Elle englobe plusieurs aspects notamment d'ordre culturel et stratégique puisqu'elle engage des processus cognitifs complexes. Le passage d'une structure phrastique à une macro-structure textuelle dépasse tout naturellement la simple juxtaposition de phrases et fait surgir par conséquent des questions sur des phénomènes textuels comme la cohérence et la cohésion.

¹³ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 157.

¹⁴ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 157.

2.1 Quelques modèles de production d'écrit

2.1.1 Les modèles basés sur la psychologie cognitive

Il existe plusieurs modèles s'inspirant des recherches de la psychologie cognitive qui essaient de rendre compte des différentes opérations qui entrent en jeu dans le processus cognitif pendant l'activité de production écrite.

Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca citent les travaux de John R. Hayes et L. S. Flower s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive qui ont l'avantage de décrire les processus fondamentaux impliqués dans la production de l'écrit. Ils distinguent trois composantes :

- le contexte de la production, qui comprend entre autres les consignes de la production ;
- la mémoire à long terme du scripteur, dans laquelle il puise les connaissances qu'il aura stockées en relation avec le thème, la connaissance linguistique et rhétorique... Ces connaissances seront actualisées lors de la production ;
- les processus de production, qui comportent :
 - a) une phase de planification pendant laquelle le scripteur récupère dans sa mémoire des connaissances, les réorganise et élabore un plan ;
 - b) une phase de textualisation, au cours de laquelle, le scripteur entreprend des sélections lexicales, syntaxiques et rhétoriques afin d'actualiser les idées récupérées en mots, phrases et texte ;
 - c) une phase de révision, qui consiste en une relecture minutieuse du texte écrit afin d'y apporter d'éventuelles améliorations.

Ce modèle, bien qu'il décrive les processus mentaux sous-jacents à la compétence scripturale chez un scripteur avisé, a le mérite de montrer que l'acte de production s'acquiert par un processus d'expériences personnelles du scripteur qui s'enrichissent au fur et à mesure de son apprentissage. Il a également le mérite

d'introduire la composante de révision, ce qui montre que le produit écrit et le résultat d'un processus de corrections successives et de retours sur le texte avant l'élaboration finale de la tâche demandée.

2.1.2 Les modèles se basant sur la grammaire de texte

Traditionnellement, l'enseignement de la production écrite se limitait à la grammaire de la phrase simple ou complexe. Les traces de cette tradition restent encore d'usage dans des classes pour débutants. Toutefois, les tendances actuelles inscrivent l'enseignement de l'écrit dans une perspective plus large, celle de la grammaire du texte qui s'inspirent des travaux que Marie-Paule Péry-Woodley range sous l'étiquette de la linguistique du texte dont elle définit l'objet

[...] comme étant précisément de mettre en relation les aspects micro et macro des textes, des niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle. Elle [la linguistique du texte] s'est donné de réels outils pour aborder la question de qualité des textes – c'est-à-dire de ce qui constitue un texte, et ce qui en fait un « bon » texte.¹⁵

Il s'agit d'éléments concernant les notions de cohésion et de cohérence comme le maintien des anaphores lexicales et pronominales, les références déictiques, les variations thématiques, etc.

Cependant, les exercices se basant sur les modèles de la grammaire du texte n'offrent pas toujours de règles explicites sur la structuration des textes au niveau syntaxique et au niveau de la cohésion et de la cohérence car, comme le font remarquer Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2005) :

[...] explorer les règles assurant le passage de la phrase à un ensemble pluriphrastique et mettre en forme un enchaînement de séquences ne sont pas chose aisée.¹⁶

2.1.3 Les modèles de type communicatif

L'enseignement du FLE de type communicatif de l'écrit se fonde sur des écrits fonctionnels qui sont susceptibles d'ancrer les écrits dans des situations de communication définies. Dans une perspective communicative, dès le début de l'apprentissage, les apprenants sont amenés à rédiger de courts écrits en relation avec

¹⁵ PÉRY-WOODLEY, M.-P., *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, 1993, p. 23.

¹⁶ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 186.

un acte de langage courant de la vie quotidienne les mettant dans une situation de production authentique. Progressivement, on leur demande de produire des textes plus complexes, plus variés et plus longs en fonction des objectifs linguistiques, communicatifs, pragmatiques, discursifs et culturels clairement définis.

Il est évident que la compétence scripturale engage une sensibilité à la dimension textuelle dont la complexité laisse penser qu'elle demande une certaine maturité linguistique chez les apprenants. Or,

[...] les didacticiens pensent qu'on a tort de penser qu'une véritable pédagogie de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées.¹⁷

En effet, l'apprentissage de l'écrit doit faire l'objet d'une progression étalée sur les unités didactiques dès les premières leçons pour une appropriation étalée dans le temps parallèlement à la compréhension des textes de types variés. L'articulation lecture / écriture est la pierre angulaire de toute progression pédagogique.

3. L'articulation lecture/écriture

L'acquisition de la compétence de communication en FLE est tributaire de l'acquisition des quatre compétences de base à savoir, la compétence de compréhension de l'oral, la compétence de compréhension de l'écrit, la compétence de production de l'oral et la compétence scripturale. La séparation de ces quatre composantes n'est en fait que méthodologique pour des fins d'études didactiques. Au niveau de la pratique et des processus d'apprentissage, l'interaction entre elles s'inscrit dans un continuum. Dans une activité de lecture dans un cadre scolaire ou autre, « *la production de la signification est une première étape de la production* »¹⁸. Sophie Moirand, parlant de la relation entre la compréhension de textes et la production de l'écrit, rappelle une hypothèse évidente ; « *[...] on ne peut écrire dans une langue dont on n'a jamais vu d'écrit.* »¹⁹ Elle conclut : « *Il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture.* »²⁰

¹⁷ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p.187.

¹⁸ MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère, op. cit.*, p. 157.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

Sur le plan pédagogique, l'acquisition et la mobilisation de la compétence scripturale, qui est une performance très complexe, peut donc être favorisée par des activités de lecture. De même, l'acquisition d'une compétence scripturale peut servir favorablement à la compréhension des textes. En effet :

[...] compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite.²¹

L'articulation lecture/écriture dans les apprentissages est en effet nécessaire : les interactions entre les apprentissages de la lecture combinés aux apprentissages de l'écriture aident à ce que l'apprenant dépasse les structures linguistiques telles la grammaire et la syntaxe pour être également sensible à la composante discursive et aux règles de fonctionnement d'un texte. Cela est susceptible de l'aider à réaliser le transfert de ces éléments pour la production de l'écrit.

Conclusion

Au terme de cet article, dans lequel nous avons essayé de passer en revue la connaissance servant de base théorique aux pratiques pédagogiques de la compréhension et de la production de l'écrit, nous pouvons dégager les principes didactiques suivants :

- L'apprenant est considéré comme sujet actif responsable de son apprentissage ; la compréhension de l'écrit est par conséquent un processus actif de formulation et de vérification d'hypothèses d'interprétation du sens du texte. Cette interaction continue se base sur la connaissance linguistique de l'apprenant et sur sa compétence culturelle et intertextuelle.
- Aussi bien la compétence de compréhension de l'écrit que la compétence de la production peuvent tirer profit des connaissances en langue maternelle de l'apprenant. Les habitudes et les stratégies que l'apprenant a développées dans sa langue maternelle sont transposables dans l'acquisition d'une langue étrangère.

²¹ CUQ, J.-P. et GURCA, I. *op. cit.*, p. 188.

- L'acquisition d'une compétence de compréhension de l'écrit aide à l'acquisition d'une compétence scripturale même si le transfert des acquis entre ses compétences n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser. Il mobilise diverses compétences intermédiaires dont la compétence culturelle. Le développement de ces compétences demande leur prise en considération et un travail consciencieux de la part de l'enseignant.
- Les méthodologies pratiques visant le développement des deux compétences dépendent entre autres, de la typologie des textes de lecture, des consignes de production et de la production visée.

Références bibliographiques

- CICUREL, F., *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris, Hachette, 1991.
- CORNAIRE, C., *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999.
- CUQ, J-P., GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005.
- GIASSON, J., *La lecture, De la théorie à la pratique*, Paris Gaëtan Moran Éditeur, 1995.
- MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris 1982.
- MOIRAND, S., *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, CLE international, 1979.
- PERY-WOODLEY, M-P., *Les écrits dans l'apprentissage*, Paris, Hachette, 1993.
- VIGNER, G., *Écrire, Élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international, 1982.