

TITRE: DE LA LECTURE À LA PRODUCTION VERBALE ÉCRITE, ET RÉCIPROQUEMENT

AUTEUR(S): MICHEL FAYOL, UNIVERSITÉ DE CLERMONT AUVERGNE BLAISE PASCAL

PUBLICATION: PERSPECTIVES ACTUELLES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE/
CONTRIBUTIONS ABOUT LEARNING TO READ AND WRITE - ACTES DU SYMPOSIUM INTERNATIONAL SUR LA
LITÉRACIE À L'ÉCOLE/INTERNATIONAL SYMPOSIUM FOR EDUCATIONAL LITERACY (SILE/ISEL) 2015

PAGES: 103 - 119

DIRECTEURS: MARIE-FRANCE MORIN, DENIS ALAMARGOT ET CAROLINA GONÇALVES.

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2016.

ISBN: 978-2-7622-0355-4

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/9727](http://hdl.handle.net/11143/9727)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/9727](https://doi.org/10.17118/11143/9727)

De la lecture à la production verbale écrite, et réciproquement

Michel Fayol,

Université de Clermont Auvergne Blaise Pascal, LAPSCO CNRS

Résumé : L'objectif du chapitre consiste à dresser un bilan des acquis concernant les relations entre lecture-compréhension et écriture-rédaction. Deux approches sont envisagées. La première s'appuie sur des évaluations globales des dimensions relatives dites au bas niveau (au code : écriture et décodage) et des dimensions de haut niveau (compréhension et production textuelle). Elle met en évidence des relations fortes entre les premières, mais plutôt faibles entre les secondes. La seconde approche procède à la mise en relation entre composantes des deux activités : lexique (en lecture et en production), syntaxe, structure des textes, etc. Elle fait apparaître une plus grande complexité des relations et une relative indépendance des composantes. Elle conduit à reposer la question des impacts respectifs et réciproques de la lecture-compréhension sur l'écriture-rédaction. Elle amène à s'interroger sur ce que seraient les effets d'une pratique accordant une priorité à la production plutôt qu'à la lecture-compréhension et à rechercher les modalités d'intervention visant à améliorer l'une à partir de l'autre, et réciproquement.

Mots clés : lecture, compréhension, rédaction, composantes, morphosyntaxe, structures textuelles, vocabulaire

Abstract: The goal of this chapter is to draw up a report on the knowledge concerning the relationship between reading-comprehension and writing-production. Two approaches are considered. The first one relies on the global evaluation of lower-level dimensions (writing and decoding) and higher level dimensions (comprehension and text production). It highlights the strong relationship in the first level and a weaker one on the second level. The second approach proceeds to link the elements of the two activities: vocabulary (in reading and in writing), syntax, text structure, etc. It shows a larger complexity of the relations and a relative independence of the elements. It leads to the question of the respective and mutual impacts of reading-comprehension versus writing- production. It makes one wonder what the effects would be if the priority would be given to writing production over reading-comprehension and it leads to looking for intervention methods aiming to improve one with the other and vice versa.

Keywords : reading, comprehension, text production, morphosyntax, text structures, vocabulary

Depuis plus de deux siècles, l'écrit est enseigné dans nos cultures, même si la généralisation de l'instruction à l'ensemble de la population, au moins en France, ne date que d'un peu plus de 135 ans. Presque d'emblée, les diverses méthodes envisagées ont insisté sur l'importance de mener de front l'apprentissage de la lecture et de la production. Pourtant, dans les faits, l'instruction relative à la lecture l'a toujours emporté sur celle qui aurait visé la capacité de rédaction. Comme le souligne Chervel (2006), la première a été rapidement dispensée à de larges populations, incluant les populations rurales et ouvrières. Par contraste, la production verbale écrite n'a que très progressivement été systématiquement enseignée. D'abord réservée à une élite issue de la bourgeoisie (scolarisée dans les petites classes des lycées) et destinée à occuper les positions sociales les plus élevées, elle a été lentement diffusée, souvent avec des objectifs limités, y compris en fin de scolarité élémentaire (produire une phrase simple ; rédiger un paragraphe ou une lettre de demande d'emploi). Aujourd'hui encore, qu'il s'agisse des pratiques des enseignants ou des recherches effectuées, une asymétrie se perpétue concernant les durées consacrées aux deux activités, les activités de lecture (incluant la compréhension de textes) l'emportant presque toujours sur celles de production (Graham, Gillepsie et McKeown (2013). Pourtant, l'évolution récente des moyens de communication, le courriel notamment, conduit à une réduction de la différence et à une focalisation de plus en plus nette sur l'importance de la production écrite (ici après PVE). Pourtant aussi, les développements théoriques relatifs à la lecture et à la production verbale écrite conduisent à s'interroger sur la possibilité de concevoir un modèle théorique intégrant les deux dimensions. Une série de questions se posent désormais : 1) peut-on préciser la force et la nature des relations entre lecture-compréhension et écriture-rédaction sur un plan à la fois théorique et empirique ? 2) un enseignement conjoint accordant une même attention et une même durée aux deux activités serait-il envisageable et réalisable ? 3) quels en seraient les effets, inconvenients et bénéfiques, pour la lecture comme pour la rédaction ?

Premiers travaux : une approche globale des relations lecture - écriture

Une approche globale de la question des relations entre lecture-compréhension et écriture-rédaction est envisageable : elle consiste à comparer les performances à des épreuves relativement normées en lecture et/ou compréhension et en écriture et/ou rédaction. Quelques recherches ont été effectuées suivant cette perspective. Brassart (1994) en a dressé un premier bilan. Parmi les principaux résultats, deux sont à retenir. Shanahan (1984) a comparé les performances en lecture-compréhension (reconnaissance des mots, connaissance de la signification des mots, compréhension de phrases et de textes) et en écriture-rédaction (dictée de mots et production de textes à partir d'images) chez des élèves de CE1 et de CM2. Les performances en lecture expliquent environ 20 % de la variance en écriture au CE1 comme au CM2, ce qui apparaît modeste. Réciproquement, les performances en écriture expliquent respectivement 43 % et 34 % de variance en CE1 et CM2 : ainsi, la production influencerait plus sur la lecture que l'inverse, ce qui reste à confirmer. Au deux niveaux, la relation est forte entre conscience phonologique et orthographe. Pour les lecteurs experts, la relation passe par le vocabulaire et la structure des textes.

Juel, Griffith et Gough (1986) ont suivi 80 élèves du CP jusqu'au CE1. La corrélation entre reconnaissance des mots et production orthographique est forte : .80 environ aux deux niveaux. Elle se révèle en revanche plus faible entre compréhension et production (entre .26 en CP et .39 en CE1). Quant à la corrélation entre production orale d'une histoire et compréhension en lecture, elle apparaît également faible et non significative (environ .15). Le suivi des mêmes élèves en CE2 (n = 54) montre la stabilité des performances : les bons lecteurs le restent, les faibles aussi. Ces derniers tendent à devenir faibles en écriture. De manière générale, les résultats attestent que le décodage et la production en orthographe (lexicale) sont fortement liés, même si la lecture n'est pas simplement la réciproque de l'orthographe. En revanche, la relation entre compréhension et génération de textes reste faible, même si elle augmente (de .26 à .39) entre les deux niveaux scolaires. Les travaux portant sur les niveaux scolaires ultérieurs montrent que les relations restent d'intensité modeste et que la production influencerait plus sur la lecture (compréhension ?) que l'inverse. Le vocabulaire d'une part, la structure des textes d'autre part, deviennent les dimensions les plus importantes. Tout se passe comme si une approche globale ne pouvait rendre compte de la diversité des composantes intervenant dans une activité aussi complexe que la PVE.

Dans une récente méta-analyse, Graham et Hebert (2011) rapportent que la compréhension en lecture se voit améliorée lorsque les étudiants écrivent à propos de ce qu'ils lisent. Plusieurs activités d'écriture se révèlent particulièrement efficaces : rédaction étendue, résumé, prise de notes, élaboration de questions ou réponses à celles-ci. La pratique de la rédaction améliore aussi la manière de comprendre en lisant ; par exemple, la mise en œuvre de l'orthographe et de la construction de phrases rend les élèves sensibles à certaines formes mobilisées lors de la lecture. Du CP au CM2, plus les élèves rédigent, mieux ils lisent et comprennent. Toutefois, aucune des études effectuées ne comporte d'indications précises concernant les durées consacrées à chacune des activités (lecture et écriture), ce qui rend difficile la comparaison des impacts respectifs de l'une sur l'autre et réciproquement. De fait, l'importance de la pratique (nature, durée, intensité) est suffisamment bien établie pour que celle-ci puisse intervenir dans la maîtrise relative d'une des deux activités et conditionner l'effet sur l'autre. En d'autres termes, par exemple, le temps consacré à la lecture devrait influencer sur l'impact en production et réciproquement. Les données empiriques étayant cette relation restent à recueillir.

Les travaux conduits dans une perspective globale ont ceci de particulier qu'ils permettent certes d'évaluer les corrélations entre lecture-compréhension et écriture-rédaction, éventuellement en s'attachant à leur évolution au cours d'études longitudinales, mais aussi qu'ils rendent difficile la détermination des difficultés précises et des modalités d'intervention susceptibles d'aider les élèves à les surmonter. La prise en compte de ce problème a conduit à s'intéresser à une approche plus analytique dans laquelle la lecture-compréhension et l'écriture-rédaction se trouvent analysées en composantes dont les relations donnent lieu à des études plus limitées mais aussi plus théorisées et souvent expérimentales. Ainsi devient-il possible de s'intéresser aux effets d'une modalité d'action sur l'une ou l'autre dimension (par exemple, la production de phrases).

Les approches en composantes

Les travaux et théories de la psychologie cognitive ont depuis quelques décennies pris le parti d'étudier les activités complexes en analysant la lecture comme la rédaction en composantes. La lecture se voit décomposée en : 1) traitement des mots inconnus (déchiffrage) ou connus (reconnaissance); 2) segmentation (parsing) et intégration syntaxique; 3) mobilisation des connaissances et des procédures de mise en relation (inférences, etc.); 4) intégration des informations en un modèle mental conduisant à une interprétation (Ecalte et Magnan, 2002; Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles et Zagar, 1992; Ferrand, 2001). L'activité de rédaction est analysée en : 1) élaboration des idées et de leur organisation en fonction d'un objectif et du ou des destinataires; 2) mise en texte (choix lexicaux, choix syntaxiques); 3) transcription mobilisant les formes orthographiques ou les procédures d'accord et la dimension graphique; 4) retour sur le texte produit en vue de l'évaluer et, éventuellement, de le modifier (Alamargot et Chanquoy, 2001). Il paraît ainsi possible de tenter une mise en relation entre les composantes de chacune des deux activités en s'interrogeant sur les apprentissages réciproques que ces correspondances pourraient induire.

Lecture et production des mots

La mise en relation la plus étudiée porte sur la lecture et la production des mots. L'étude des tout-débuts de l'apprentissage fait apparaître de très fortes relations entre lecture (décodage) et écriture, conduisant à une orthographe préconventionnelle (encodage) quelles que soient les caractéristiques des systèmes alphabétiques (consistants ou non). Ultérieurement, l'apprentissage de l'orthographe conventionnelle dépend des performances en lecture et en transcription phonographique. En résumé, initialement, l'orthographe phonologique (préconventionnelle) pilote le développement de la lecture, laquelle impulse ensuite les progrès en orthographe conventionnelle (Caravolas, 2004; Caravolas, Hulme et Snowling, 2001). Au cours de cette phase, les corrélations entre les deux activités sont très élevées, traduisant la mobilisation probable de représentations et de procédures communes.

L'étude du passage du décodage/encodage lettre à lettre à la lecture et à la production de mots repose essentiellement sur les recherches de Share (1995, 1999, 2004) portant sur l'Hébreu. Cet auteur défend la thèse selon laquelle le décodage des mots permet à la fois leur lecture à haute voix et la mémorisation des formes orthographiques. Des travaux plus récents font état d'un apprentissage complémentaire portant sur des régularités orthographiques infra-lexicales (bigrammes, configurations fréquentes : *-ange, iste*, etc.). En d'autres termes, la lecture permettrait l'apprentissage des formes orthographiques, lexicales et sous-lexicales, lesquelles pourraient être directement retrouvées en mémoire lors de la production écrite. Les extensions des expériences de Share à des systèmes orthographiques différents ont conduit à modérer cette conception (Connors, Loveall, Moore, Hume et Maddox, 2011; Cunningham, 2006; Nation, Angell et Castles, 2007). De fait, dans de nombreux cas, un décodage réussi ne suffit pas à assurer la mémorisation des mots. Plusieurs rencontres sont parfois nécessaires, dont le nombre reste mal déterminé. De plus, malgré une lecture attentive, certains

items ne semblent pas mémorisés de manière précise, ce qui se traduit en particulier par de très faibles performances en production orthographique. Or, en production, la connaissance de toutes les lettres et de leur ordre précis est indispensable, qu'il s'agisse d'écriture manuscrite, d'épellation ou de dactylographie. En d'autres termes, les formes lexicales nécessaires à la production doivent atteindre un degré de précision (une qualité) supérieur à celui que requiert la lecture (Perfetti, 2007; Perfetti et Hart, 2002).

Les adultes tout-venant commettent des erreurs fréquentes. Celles-ci n'affectent toutefois pas tous les mots, certains étant rarement erronés (*boule,_cadeau*) alors que d'autres donnent lieu à des transcriptions variées (*paralèle,_parallèle,_cinture*) (Lucci et Millet, 1994). Ces constats ont conduit à rechercher les raisons de la fréquence et de la persistance de telles erreurs. La fréquence des suites sous-lexicales est une source majeure d'erreurs : ainsi, la configuration *-onne*, très fréquente (*cou-ronne, colonne, etc.*), conduit à transcrire *matronne* au lieu de *matrone* (Pacton, Borchardt, Treiman, Lété et Fayol, 2014; Pacton, Fayol et Lété, 2008). Il s'ensuit que, du moins pour ce qui concerne les systèmes orthographiques peu consistants (anglais, français), un enseignement explicite et systématique d'une partie des formes orthographiques est indispensable et efficace à la fois pour la lecture et pour la production orthographique (Fayol, Grimaud et Jacquier, 2013; Graham et Santangelo, 2014).

Le traitement des phrases

Les études portant sur la syntaxe et son apprentissage sont moins nombreuses, notamment en ce qui concerne les relations entre lecture et production. Toutefois, les recherches conduites par Bock (1986) ont contribué à renouveler la problématique, même si leur extension à la production écrite reste limitée. De manière sommaire, Bock montre, après Levelt (1989), que la présentation d'une structure syntaxique par un des interlocuteurs induit chez l'autre une tendance à réutiliser cette même structure. Par exemple, l'emploi d'une forme passive (*le chat a été poursuivi par le chien*) « amorce » ou rend plus disponible cette structure au point d'accroître la probabilité d'une production du type « *la dame a été suivie par le monsieur* » plutôt que « *le monsieur a suivi la dame* », à l'oral comme à l'écrit (Bock, 1986; Bock, Dell, Chang et Onishi, 2007). Les expériences réalisées confirment les effets d'amorçage syntaxique chez les adultes avec des formes syntaxiques variées. Toutefois, leur existence tient à la disponibilité chez les interlocuteurs des structures correspondantes. La situation est sensiblement différente dans le cas des apprentissages. Il s'agit de déterminer si l'exposition à des structures syntaxiques conduit à en mémoriser les formes au point de pouvoir les mobiliser pour produire de nouveaux énoncés.

Des liens ont été établis entre la diversité morphosyntaxique du langage adressé à l'enfant par les parents ou par les enseignants et la performance syntaxique des enfants. Ainsi, plusieurs recherches ont rapporté des corrélations significatives entre la proportion de phrases syntaxiquement complexes présentes dans le discours des enseignants de maternelle et le développement syntaxique des élèves. Des variations dans le langage adressé aux enfants par le personnel soignant et/ou édu-

catif et/ou les parents affecteraient donc l'apprentissage syntaxique. Ces observations ont amené des chercheurs à défendre la thèse selon laquelle l'apprentissage des formes syntaxiques ne dépend pas de leur difficulté structurale (par exemple que les relatives objet seraient plus complexes que les relatives sujet) mais de l'expérience associée à l'exposition à ces formes syntaxiques de ceux qui ont à les acquérir et les utiliser. En accord avec cette conception, Montag et MacDonald (2015) ont étudié l'évolution des corpus auxquels sont soumis les enfants, ce qui leur a permis de comparer les fréquences des relatives sujet et objet adressées aux enfants. Ces auteures ont relevé une grande asymétrie entre les deux formes de relatives. Elles ont ensuite analysé la littérature de jeunesse destinée aux enfants de 8 et 12 ans. Elles ont relevé que le nombre des relatives objet augmente avec l'âge des destinataires supposés : plus les enfants ciblés sont âgés, plus les relatives objet deviennent fréquentes. Ce qui apparaissait comme un développement serait en fait un apprentissage déterminé par l'évolution du corpus. Les auteures ont alors élaboré une expérience dans laquelle les participants étaient incités à produire des phrases à partir d'amorces comportant des verbes et des entités animées (personnages) ou non (une balle, par exemple). Leur exposition à des formes syntaxiques était évaluée par le biais d'un questionnaire de connaissance des titres de livres, ce qui permettait de mettre en relation la fréquence de lecture et la production de phrases complexes. Les adultes produisaient plus de relatives objet avec les animés (92 %) qu'avec les non animés (46,4 %) ; même chose avec les 12 ans (94 % versus 22,7 %) et les 8 ans (83 % versus 23,5 %). Cette évolution était corrélée à la fois avec l'âge et avec l'exposition en lecture.

Ces résultats suggèrent qu'une approche dont l'efficacité mérite d'être testée pour accroître et diversifier les formes syntaxiques disponibles chez les élèves et les étudiants pourrait consister à constituer des corpus de textes incluant des formes dont l'apprentissage est souhaité. Les élèves seraient exposés systématiquement à ces exemples et incités à produire eux-mêmes des phrases de mêmes structures. Cette production pourrait s'effectuer soit en réponse à une demande explicite (élaborer des phrases à la manière de...) soit de manière implicite sans consigne précise visant à faire élaborer des énoncés en suivant telle ou telle structure. Les interactions entre lecture-compréhension et écriture-production de phrases s'inscriraient ainsi dans un cadre théorique considérant ces deux activités comme sous-tendues par les mêmes représentations et procédures sous-jacentes (Chater, McCauley et Christiansen, 2015). L'intérêt résiderait dans la possibilité d'étudier par le biais d'une approche longitudinale les effets de la lecture-compréhension sur l'écriture-rédaction, et réciproquement.

La structure et le traitement des organisations textuelles en lecture

Le lecteur confronté à un texte doit élaborer une représentation cohérente intégrée de la situation décrite. Pour y parvenir, il lui faut : (1) construire une sorte de base de départ (des « fondations ») permettant d'établir de quoi il est question, et où et quand se situent l'action ou les faits ; (2) développer, à partir de ces fondations, une ou plusieurs (sous-)organisations en ajoutant les informations au fur et à mesure qu'elles sont traitées ; par exemple, que fait tel ou tel personnage, puis tel ou tel autre

et ainsi de suite (Gernsbacher, 1989). Ces informations proviennent, d'une part, des indices linguistiques disponibles dans le discours ou le texte (mots, phrases, etc.) et, d'autre part, des connaissances et savoir-faire préalables qui permettent d'interpréter les indices et/ou de combler les lacunes des textes, lesquels sont toujours elliptiques à un certain degré. Plusieurs sources de difficultés ont été identifiées par le biais d'études longitudinales d'abord, par des interventions ensuite, afin de déterminer la nature causale des relations.

Une première source de difficultés a trait au vocabulaire, l'un des meilleurs prédicteurs de la compréhension (la corrélation est de l'ordre de .65/.75). Toutefois, le caractère causal de la relation reste discuté. L'association pourrait être réciproque : plus on connaît de mots, et mieux on lit et on comprend; réciproquement, mieux on comprend et plus on acquiert de mots. Les relations avec la production sont peu explorées.

Une deuxième source de difficultés tient à la segmentation du texte. Avec l'écrit, les enfants découvrent la ponctuation et doivent apprendre sa ou ses fonctions. En général, la proposition (grammaticale : le verbe et ses sujet et compléments) est considérée comme l'unité de traitement. Arrivés en fin de proposition (ou de phrase), les lecteurs passeraient d'une représentation littérale (un souvenir mot à mot de ce qui est écrit) du fragment de texte à une représentation sémantique (souvenir du sens, sans retrouver les termes exacts de la formulation). En l'état, les recherches n'ont pas apporté de résultats concluants en ce qui concerne le traitement des marques de ponctuation en lecture par les enfants (Costermans et Fayol, 1997; Roy, Gaonac'h et Fayol, 2002). À notre connaissance, aucun entraînement n'a été effectué. En revanche, des données sont disponibles relativement à la production et à son évolution à l'école élémentaire.

Les autres sources de difficultés ont donné lieu à des explorations longitudinales. Elles concernent essentiellement les phénomènes assurant la continuité dans les récits ou descriptions. De fait, les textes s'organisent généralement autour d'un thème ou d'un personnage. Ces entités sont introduites (fondations) puis, pour assurer la continuité thématique, elles doivent être suivies dans leurs déplacements dans le temps et dans l'espace. De nouvelles entités sont également introduites, qu'il faut mettre en relation avec les précédentes ou insérer dans le déroulement des événements. Le lecteur (ou l'auditeur) doit ainsi gérer à la fois le maintien de la continuité et l'apparition de discontinuités relatives à certaines dimensions. Les traitements de ces discontinuités entraînent des modulations des vitesses de lecture et des baisses de performances en compréhension (Birkmire, 1985)¹. Les difficultés associées au traitement des inférences proviennent de ce que beaucoup d'informations restent implicites, que le lecteur doit retrouver à partir de sa mémoire ou de son raisonnement. Les inférences conditionnent la construction de représentations cohérentes des faits et événements.

Le suivi des personnages et entités dans les textes repose essentiellement sur l'interprétation des articles (indéfini/défini) et des pronoms, marques dites anaphoriques. Les relations anaphoriques

1. Sur ces questions, voir Gaonach, D. & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette, notamment le chapitre 1.

permettent d'établir si un objet ou une personne évoqués dans une proposition sont les mêmes que dans une autre proposition. Des difficultés d'interprétation, fréquentes chez les plus jeunes, persistent chez les adultes. Des entraînements en améliorent le traitement (Elrlich et Remond, 1997; Ehrlich, Remond et Tardieu, 1999; Remond, 2003; Remond, 1993). On connaît toutefois mal l'évolution du traitement des marques anaphoriques au cours de la scolarité élémentaire, notamment en ce qui concerne les divers types de pronoms (Kail, 2012). Les relations entre propositions ou phrases successives posent aussi souvent problème. De fait, la simple juxtaposition laisse au lecteur le soin d'établir les relations (temporelles, causales, etc.), avec des risques importants d'erreurs susceptibles d'affecter la cohérence de la représentation mentale. Plusieurs recherches ont montré que l'introduction de connecteurs (mais, parce que, soudain, etc.) améliore à la fois le traitement en temps réel, par exemple en accélérant ou en ralentissant le rythme de lecture, et la compréhension, évaluée par exemple par des questions ou des épreuves de remémoration (Bianco, 2003; Cain et Nash, 2011; Mouchon, Fayol et Gaonac'h, 1995).

La structure et le traitement des organisations textuelles en production

La production verbale écrite (= PVE) est une activité complexe dont l'apprentissage nécessite une analyse en composantes : tout ne peut être étudié, acquis et maîtrisé en même temps. Par exemple, la production des mots bénéficie des connaissances acquises à l'oral. Tel n'est pas le cas de la réalisation graphique et de son automatiser. L'évolution de la PVE nécessite ainsi la prise en compte de plusieurs dimensions et de leurs interactions (Berninger, 2000; Berninger, Fuller et Whitaker, 1996; Fayol, 1999; McCutchen, 2000). Deux aspects ont été plus particulièrement abordés. Le premier a concerné la planification et le retour sur le texte. Le second a mis l'accent sur le coût de mise en œuvre des composantes et son impact sur la quantité et la qualité des textes produits. La dimension langagière de la mise en texte a reçu une moindre attention (Fayol, 2015).

Les connaissances disponibles relativement au thème abordé sont la principale dimension ayant un effet sur la qualité et la taille des textes comme sur le mode de production : les textes, narratifs, descriptifs ou argumentatifs sont d'autant meilleurs que les connaissances préalables sont nombreuses et bien organisées en mémoire (Cacamise, 1987; Chanquoy, Foulin et Fayol, 1990; McCutchen, 1986; Olinghouse, Graham et Gillepsie, 2015). La connaissance de la structure des textes et du genre influe également. Acquise le plus souvent par apprentissage implicite par le biais de l'exposition aux formes textuelles au cours de la lecture, elle est également susceptible de donner lieu à un enseignement explicite aux effets positifs (Fitzgerald, 1984; Fitzgerald et Teasley, 1986; Fitzgerald et Spiegel, 1983; Olinghouse et Graham, 2009). Les connaissances associées au contenu comme celles relatives à la structure des textes facilitent la planification et la gestion en temps réel de la production.

La prise en compte des limitations de mémoire et d'attention rend compte des effets de deux variables : la transcription graphique et l'orthographe. L'automatisme dans la réalisation graphique explique une forte proportion des variations de fluidité et de qualité de la composition écrite. Le fait

de fournir une instruction et un entraînement supplémentaires à des enfants de première année primaire ayant des difficultés d'apprentissage de l'écriture se traduit par une amélioration immédiate et stable de l'écriture mais aussi de la composition de phrases ou de textes (Graham, Berninger, Abbott, Abbot, et Whitaker, 1997; Jones et Christensen, 1999; Graham, Harris et Kink, 2000; Limpo et Rui, 2013). Les performances en orthographe expliquent également une part importante des variations en PVE chez les débutants. Des améliorations de la longueur des textes ont été obtenues en introduisant en deuxième année primaire une instruction supplémentaire portant sur l'orthographe mais avec une stabilité faible des acquis.

Les données disponibles concernant la PVE n'abordent pratiquement pas la question de la mise en texte. Le problème essentiel tient à la linéarisation du message : il faut juxtaposer des informations entretenant entre elles des relations plus ou moins étroites. De là l'existence d'un système de marques signalant la continuité ou non (déterminants définis ou indéfinis; pronoms), l'importance relative des états ou évènements (formes verbales du passé : passé simple versus imparfait), le degré (ponctuation) et la nature (connecteurs) des relations entre propositions ou paragraphes successifs. Ce système fournit au lecteur des indications assurant la continuité, la cohésion, l'introduction d'informations nouvelles, la segmentation des informations et leur intégration (Hickmann, 2000). Ces marques guident le traitement en temps réel.

L'utilisation de toutes les marques linguistiques obéit à une triple contrainte : la première a trait à l'organisation du contenu et dépend fortement des connaissances du domaine et de leur organisation ; la deuxième concerne la connaissance des marques disponibles et leurs relations, par exemple les déterminants ou les marques de ponctuation ; la troisième est relative à la relation plus ou moins normée entre les marques, les traitements qu'elles indiquent et les mises en relation qu'elles contraignent. L'évolution des performances en PVE dépend de celle de ces trois dimensions : comment évoluent les connaissances ? Comment s'acquièrent les marques ? Comment s'élaborent les mises en relations ? On dispose de très peu d'informations relativement à ces questions (Shanahan, 2006). La complexité des apprentissages à effectuer rend très difficile un enseignement explicite, par exemple du fonctionnement de la ponctuation ou de celui des formes verbales du passé voire de celui des déterminants. Les acquisitions reposent donc le plus souvent sur des apprentissages incidents par le biais de la lecture, mais ils n'ont pas fait l'objet de description et encore moins d'expérimentations. Il s'ensuit qu'une série de recherches est nécessaire pour mieux comprendre comment la lecture-compréhension et l'écriture-rédaction peuvent à la fois s'articuler théoriquement et s'organiser dans la pratique. Pour cela, des études portant sur l'apprentissage sont nécessaires.

La dialectique décomposition / intégration

Du point de vue théorique comme du point de vue pédagogique, les approches globales et en composantes sont complémentaires. Il n'est guère envisageable de s'attacher aux seules composantes en risquant de perdre de vue la production dans son ensemble. Il semble également illusoire de se focaliser sur une aperception générale sans référence aux éléments qui la constituent, ne serait-ce que pour comprendre leur contribution et intervenir sur tel ou tel d'entre eux. Peu de travaux ont adopté les deux perspectives en cherchant à les intégrer.

Un bilan des recherches conduites dans la perspective d'une prise en compte des composantes et de leur intégration en un modèle unique fait apparaître de la fin de l'école maternelle jusqu'au début du second degré (classe de cinquième) que les corrélations recueillies restent modérées entre toutes les composantes et la qualité des textes et se révèlent faibles avec la quantité (Kent et Wanzek, 2016). La performance en écriture et en orthographe est corrélée à la fois à la qualité (25 % de variance) et moindrement à la quantité des productions textuelles, ce qui atteste du caractère fondamental de ces habiletés. Celles-ci ont un poids plus élevé durant les premières années primaires mais leur influence continue à se manifester tout au long de la scolarité. Les études introduisant l'instruction en écriture et en orthographe confirment leur impact mais montrent aussi que les progrès obtenus ne suffisent pas à assurer l'amélioration en qualité comme en quantité. La relation entre lecture et rédaction est modérée avec la qualité des textes (25 % de variance), plus faible en ce qui concerne la quantité produite (10 %). Les relations les plus faibles (et non significatives) se situent entre production orale et écrite (au plus 10 % de variance), un résultat relativement inattendu et qui mériterait de se voir confirmé. Ces données recourent celles qui s'intéressent plus particulièrement aux relations entre lecture-compréhension et écriture-rédaction, notamment en s'interrogeant sur les possibilités d'influence réciproque et différée dans le temps au long de la scolarité primaire (Ahmed, Wagner et Lopez, 2014; Berninger, Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham et Richards, 2002). L'étude longitudinale montre qu'en première année primaire, lecture et écriture sont très fortement corrélées (.72). Les performances en production orthographique sont prédites à la fois par le niveau en lecture de l'année précédente et par les changements observés en lecture au cours de la période précédente. Concernant la syntaxe, la relation apparaît bidirectionnelle mais l'impact de la lecture sur la production se révèle plus important que l'influence réciproque. Enfin, relativement aux textes, les corrélations entre lecture et écriture sont modestes (aux alentours de .40) ; les changements en rédaction (quantité et qualité) sont prédits par les changements en lecture. Ainsi, sur le plan des composantes comme sur celui des performances globales, des corrélations existent, la plupart étant significatives, mais leurs valeurs restent modestes et diminuent au cours des cursus scolaires au fur et à mesure que les activités de lecture et de rédaction deviennent plus complexes.

L'ensemble de ces travaux s'inscrit désormais dans une perspective à la fois théorique et empirique qui cherche à intégrer des composantes diverses, relevant de différents niveaux des activités de lecture et de production, dont l'impact est attesté mais modeste, dans un cadre prenant en consi-

dération la performance globale. Les données disponibles restent rares et soulèvent des problèmes difficiles à surmonter, notamment la conduite de recherches longitudinales portant sur de larges populations et le coût très élevé des analyses des textes et de leurs composantes. Par ailleurs, beaucoup des travaux publiés ne fournissent aucune évaluation des durées consacrées aux deux grandes catégories d'activités : lecture-compréhension d'une part, écriture-rédaction d'autre part. Il s'ensuit que l'impact rapporté comme dominant de la première sur la seconde tient peut-être seulement au temps plus élevé qui lui est affecté quotidiennement. Quels effets aurait une pratique mettant l'accent sur la production écrite précoce et intense, telle que Freinet (1975) l'a décrite ? Les performances en rédaction se transféreraient-elles en lecture-compréhension, ou cette dernière continuerait-elle à l'emporter en ce qui concerne l'évolution des performances ? De manière plus précise, des interventions portant sur l'une ou l'autre composante sont-elles susceptibles d'induire des améliorations selon la manière dont elles sont conduites, et leur impact se ferait-il sentir sur la seule composante concernée ou sur la qualité ou la quantité des textes produits ? Nous ne disposons actuellement que de réponses partielles à ces questions (Mehta, Foorman, Branum-Martin et Taylor, 2005). Elles constituent à la fois des thèmes de recherche et d'innovation.

Bibliographie

- Ahmed, Y., Wagner, R. K. et Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels : A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 419-434.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht, Boston, New York : Kluwer Academic Publishers.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20, 65-84.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S. et Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 39-56.
- Berninger, V. W., Fuller, F. et Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, 193-218.
- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. Dans D. Gaonach et M. Fayol. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Birkmire, D. P. (1985). Text processing : The influence of text structure, background knowledge, and purpose. *Reading Research Quarterly*, 20, 315-326.
- Bock, J. K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387.
- Bock, K., Dell, G. S., Chang, F. et Onishi, K. H. (2007). Persistent structural priming from language comprehension to language production. *Cognition*, 104, 437-458.
- Brassart, D.-G. (1994). Les relations lecture-écriture chez les élèves de l'école primaire. Quelques recherches linguistiques nord-américaines. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Cacamise, D. J. (1987). Idea generation in writing. Dans A. Matsuhashi (dir.), *Writing in real time*. Norwood, NJ : Ablex.
- Cain, K. et Nash, H. M. (2011). The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 429-441.
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems : A cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, 9, 3-14.
- Caravolas, M., Hulme, C. et Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability : Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.

- Chanquoy, L., Foulin, J.-N. et Fayol, M. (1990). The on-line management of short text writing by children and adults. *CPC/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 513-540.
- Chater, N., McCauley, S. M. et Christiansen, M. H. (2015). Language as skill : Intertwining comprehension and production. *Journal of Memory and Language*, 89, 244-254.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du 17^{ème} au 20^{ème} siècle*. Paris : Retz.
- Connors, F. A., Loveall, S. J., Moore, M. S., Hume, L. E. et Maddox, C. D. (2011). An individual differences analysis of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 402-410.
- Costermans, J. et M. Fayol (dir.), (1997). Processing interclausal relationships. *Studies in the production and comprehension of text*. Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum Ass. Inc.
- Cunningham, A. E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text : Do children self-teach ? *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 56-77.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture*. Paris : Armand Colin.
- Ehrlich, M.-F. et Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders : French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 291-309.
- Ehrlich, M.-F., Remond, M. et Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders : Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, 26-63.
- Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written composition. Dans M. Torrance et G. Jeffery (dir.), *The cognitive demands of writing* (p. 13-23). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2015). From Language to Text: The Development and Learning of Translation. Dans C. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of Writing Research, Second Edition* (p. 130-143). New York : The Guilford Press.
- Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecoq, P., Sprenger-Charolles, L. et Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : P.U.F.
- Fayol, M., Grimaud, F. et Jacquier, M. (2013). *Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale*. ANAE, n° 123, 156-163.
- Ferrand, L. (2001). *Cognition et lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Fitzgerald, J. (1984). The relationship between reading ability and expectations for story structures. *Discourse Processes*, 7, 21-41.
- Fitzgerald, J. et Spiegel, D. L. (1983). Enhancing children's reading comprehension through instruction in narrative structure. *Journal of Reading Behavior*, 15, 1-17.

- Fitzgerald, J. et Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology, 78*, 424-432.
- Freinet, C. (1975). *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*. Verviers : Delachaux et Niestlé.
- Gernsbacher, M. A. (1989). *Langage comprehension as structure building*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Gernsbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes, 23*, 265-304.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P. etWhitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology, 89*, 170-182.
- Graham, S., Gillepsie, A. et McKeown, D. (2013). Writing : importance, development, and instruction. *Reading and Writing, 26*(1), 1-15.
- Graham, S., Harris, K. R. et Kink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology, 92*, 620-633.
- Graham, S. et Hebert, M. (2011). Writing-to-read : A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744.
- Graham, S. et Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers ? A meta-analytic review. *Reading and Writing, 27*(1), 1703-1743.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage*, Vol. 2. Paris : P.U.F.
- Jones, D. et Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students'ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology, 91*, 44-49.
- Juaneda-Albarède, C. (1998). *Cent ans de méthodes de lecture*. Paris : Albin Michel.
- Juel, C., Griffith, P. L. et Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy : A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology, 78*(4), 243-253.
- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : P.U.F.
- Kent, S. C. et Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels : A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational Research, 86*(2), 570-601.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking : From intention to articulation*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Limpo, T. et Rui, A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to portuguese students'text generation quality. *Journal of Educational Psychology, 105*,401-413.

- Lucci, V. et Millet, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours*. Paris : Honoré Champion.
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-23;
- Mehta, P. D., Foorman, B. R., Branum-Martin, L. et Taylor, W.P. (2005). Literacy as a unidimensional multilevel construct : Validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in Grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 85-116.
- Montag, J. L. et MacDonald, M. C. (2015). Text exposure predicts spoken production of complex sentences in 8- and 12-year-old children and adults. *Journal of Experimental Psychology : General*, 144(2), 447-468.
- Mouchon, S., Fayol, M. et Gaonac'h, D. (1995). On-line processing of links between events in narratives: Studies on children and adults. *Current Psychology of Cognition*, 14, 171-193.
- Nation, K., Angell, P. et Castles, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read : Effects of exposure, durability, and context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 71-84.
- Olinghouse, N. G. et Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50.
- Olinghouse, N. G., Graham, S. et Gillepsie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth graders' writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 391-406.
- Pacton, S., Borchardt, G., Treiman, R., Lété, B. et Fayol, M. (2014). Learning to spell from reading: General knowledge about spelling patterns influences memory for specific words. *The Quarterly journal of Experimental Psychology*, 67(5), 1019-1036.
- Pacton, S., Fayol, M. et Lété, B. (2008). L'intégration des connaissances lexicales et infralexicales dans l'apprentissage du lexique orthographique. *ANAE*, n°96-97, 213-218.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability : Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. A. et Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Vehoeven. C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Remond, M. (1993). Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent. Dans G. Chauveau, M. Remond et E. Rogovas-Chauveau. *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: L'Harmattan.
- Remond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. Dans D. Gaonach et M. Fayol. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette.

- Roy, M., Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2002). L'effet de la ponctuation et des connecteurs sur le traitement des phrases en lecture. *Le Langage et l'Homme*, 37, 139-161.
- Shanahan, T. (1984). Nature of reading-writing relations: An exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76, 466-477.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching : Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning : a direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance : On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-298.