

Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté

**Jacinthe Giguère
Jocelyne Giasson
Claude Simard**
Université Laval

La présente étude a pour objectif d'identifier comment des élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté se représentent les relations entre la lecture et l'écriture. Un questionnaire a été rempli par 439 élèves québécois répartis sur quatre niveaux scolaires : 3^e année, 6^e année, 3^e secondaire et 5^e secondaire. Une entrevue a aussi été réalisée auprès de 18 élèves de chacun de ces niveaux scolaires. Les scores inscrits au bulletin scolaire des élèves en compréhension et en production écrites ont été utilisés comme indicateurs de leur niveau d'habileté. L'analyse des résultats révèle que les élèves perçoivent davantage les effets positifs de la lecture sur l'écriture que ceux de l'écriture sur la lecture. Il apparaît par ailleurs que les élèves de 3^e année émettent plus de réponses axées sur le rapport lecture/orthographe, alors que les élèves du secondaire voient davantage comment l'écriture d'un genre de texte tel que le conte favorise la compréhension d'autres textes du même genre. L'étude indique également que les élèves forts en lecture et en écriture perçoivent davantage de liens entre ces deux activités langagières que les faibles. L'ensemble des résultats fait apparaître l'importance de mettre en évidence de façon plus explicite en classe les multiples dimensions de la relation lecture-écriture.

The purpose of this study is to identify how students of different grade levels and of different ability levels perceive reading-writing relationships. A questionnaire was administered to 439 Quebec students from four grade levels: Grade 3, Grade 6, Grade 9 and Grade 11. An interview was also conducted with 18 students from each of these grade levels. Students' school report scores in written comprehension and production have been used as indicators of their ability level. Result analysis reveals that students perceive more positively the effects of reading on writing than the effects of writing on reading. It also appears that Grade 3 students make more comments on reading/spelling links whereas Grade 9 and 11 students realize more how writing tales helps them to understand other texts of the same type. The study further indicates that good readers and writers perceive more links between these two language activities

Adresse pour correspondance : Jacinthe Giguère, Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval, Sainte-Foy, QC, G1K 7P4.
Courriel : jacinthegiguere@hotmail.com.

than the poor ones. All the results confirm the importance of making students more aware of the multiple dimensions of the reading-writing relationship.

La lecture et l'écriture constituent les deux grandes activités langagières écrites. Dans le domaine de la didactique de l'écrit, la question des relations entre ces deux compétences langagières fait l'objet de préoccupations importantes (Fitzgerald et Shanahan, 2000; Reuter, 1994a; Tierney et Shanahan, 1991). Dans la présente étude, nous abordons cette question sous l'angle des représentations des élèves.

Problématique

Les relations entre la lecture et l'écriture : un phénomène complexe

Plusieurs travaux ont mis en évidence le fait que la lecture et l'écriture reposent sur l'utilisation de connaissances communes (correspondances graphophonétiques, lexicale, syntaxe, ponctuation, structures textuelles, etc.) et de processus cognitifs et métacognitifs similaires (activation des connaissances antérieures, établissement de liens entre les parties du texte, relecture/révision, gestion de la construction de signification, prise en compte de la relation auteur-lecteur, etc.) (Deschênes, 1988; Fitzgerald et Shanahan, 2000). D'autres recherches ont révélé que la lecture et l'écriture pouvaient se renforcer mutuellement : lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style, à s'appropriier les structures textuelles, etc. ; écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits, etc. (Bourque, 1992; Crowhurst, 1991; Dolz, 1994; Noël-Gaudreault, 1996; Reuter, 1995; Tauveron, 1995; Turco, 1996).

Malgré les nombreux liens unissant le lire et l'écrire, la relation entre ces deux habiletés n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser à première vue : la compréhension et la production de texte, malgré leurs ressemblances, comportent aussi des différences, et les transferts d'apprentissage de l'une à l'autre ne se réalisent pas toujours de façon automatique (Reuter, 1995; Shanahan, 1997). Par exemple, en ce qui a trait au décodage et à l'encodage, il est possible qu'un élève soit capable de reconnaître un mot en lecture sans nécessairement être capable d'orthographier correctement ce mot en écriture. En effet, la reconnaissance d'un mot peut s'effectuer seulement à partir de quelques traits distinctifs ; il est aussi possible de se servir des indices contextuels pour identifier le mot. À la différence de la lecture, l'orthographe suppose une connaissance exacte de chacune des lettres formant le mot ainsi que de l'ordre dans lequel ces lettres sont placées (Gabison, 1995). Pour que la pratique de la lecture favorise l'apprentissage de l'orthographe, il faut que les élèves portent une attention particulière à la façon dont les mots sont écrits, ce qu'ils ne font pas nécessairement dans toutes les circonstances.

Il semble par ailleurs que les éléments pouvant être transférés entre la lecture et l'écriture varient en fonction du niveau scolaire des apprenants. Bien que la nature développementale de la relation lecture-écriture ait été encore peu étudiée, Fitzgerald et Shanahan (2000) proposent un modèle préliminaire décrivant les éléments communs à la lecture et à l'écriture qui seraient les plus sollicités à différents stades de l'apprentissage. Les auteurs identifient les six stades suivants :

1. « Les racines de la littératie » (préscolaire) : les enfants découvrent les fonctions et les conventions du langage écrit et développent leur conscience phonologique ;
2. « La littératie initiale » (1^{re} et 2^e année) : les élèves prennent conscience de l'interaction auteur-lecteur, cherchent à donner du sens aux textes qu'ils lisent et qu'ils écrivent, acquièrent les connaissances et les stratégies nécessaires à la lecture et à la production de mots, et se familiarisent avec la syntaxe ;
3. « La confirmation et la fluidité » (2^e et 3^e année) : les élèves automatisent la reconnaissance et la production de plusieurs mots et intègrent différentes stratégies qui permettent une lecture et une écriture plus fluides ; parallèlement, ils déploient davantage d'efforts en vue de maîtriser l'orthographe de mots plus complexes ;
4. « Lire et écrire pour apprendre : une première étape » (4^e à 8^e année) : la compréhension et l'interprétation des idées deviennent plus importantes ; les connaissances sur le vocabulaire, la syntaxe et les structures textuelles contribuent au développement commun des habiletés en lecture et en écriture ;
5. « Multiples points de vue » (2^e cycle du secondaire, collégial) : les élèves approfondissent les éléments du stade précédent tout en devenant plus conscients de leurs processus métacognitifs, ils prennent davantage en compte les points de vue de l'auteur et du lecteur, et développent leur pensée critique ;
6. « Construction et reconstruction — une vision du monde » (universitaire) : à ce stade, les étudiants développent une capacité accrue à construire des connaissances par le biais de la lecture et de l'écriture, en analysant les textes et en exerçant leur jugement.

Si la recherche a permis jusqu'à maintenant de mieux cerner la nature des rapports existant entre la lecture et l'écriture, il demeure que l'on connaît encore peu de choses sur les processus par lesquels s'effectuent les transferts d'apprentissage entre ces deux compétences langagières ainsi que sur les facteurs ou conditions susceptibles d'influencer ces transferts (Reuter, 1995;

Tierney et Shanahan, 1991). Il a toutefois été suggéré que la façon dont les élèves se représentent les relations entre la lecture et l'écriture joue un rôle dans l'activation des transferts entre ces deux activités.

Le rôle des représentations dans l'activation des transferts lecture-écriture

Comme l'indique Delforce (1994), « les représentations dont on est porteur concernant les interactions possibles entre lecture et écriture [...] favorisent ou, au contraire, gênent, voire empêchent, la mise en œuvre active de transferts de compétences ou d'apprentissage de l'une à l'autre » (p. 321). Il est ainsi plausible de penser que l'apprenant qui perçoit les rapports existant entre le lire et l'écrire a davantage de possibilités d'effectuer des transferts positifs entre ces deux activités que celui qui voit la lecture et l'écriture comme deux pratiques isolées. Dans le même ordre d'idée, Shanahan (1997) soutient que les élèves doivent être conscients des liens entre la lecture et l'écriture afin d'être en mesure de tirer profit de ces liens et d'améliorer ainsi leurs compétences dans les deux domaines.

Une représentation positive des liens entre la lecture et l'écriture est certes nécessaire pour favoriser les transferts entre ces deux pratiques langagières. Cependant, il ne faut pas surestimer les rapports entre ces activités. Une surévaluation des liens entre la lecture et l'écriture pourrait par exemple amener les élèves à penser que le simple fait de lire suffit pour développer toutes les compétences requises pour être un bon scripteur. Comme nous l'avons déjà mentionné, les transferts entre la compréhension et la production écrites ne sont pas nécessairement automatiques et, en dépit de leurs similitudes, l'une de ces activités ne peut remplacer l'autre (Reuter, 1995; Shanahan, 1997).

Représentations et socio-constructivisme

Avant d'étudier les représentations des liens lecture-écriture chez les élèves, il nous apparaît nécessaire de mieux définir le concept de représentation. Selon la psychosociologue Jodelet (1989), la représentation constitue une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 36). La représentation, en tant que « théorie ordinaire du monde » (Bourgain, 1990), serait formée de divers constituants : « éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. [...] organisés sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité » (Jodelet, 1989, p. 36).

Si l'on se situe dans une perspective socio-constructiviste de l'enseignement-apprentissage (Saint-Laurent et Boisclair, 1995; Vygotsky, 1978, 1985), le concept de représentation prend une importance particulière. En effet, selon cette perspective, les élèves construisent leurs connaissances à partir de leurs

savoirs antérieurs ou représentations. Les représentations constituent ainsi un « système d'accueil pouvant faire obstacle ou servir de point d'appui à l'assimilation du savoir » (Jodelet, 1989, p. 46). Il s'avère donc nécessaire pour les enseignants de cerner les représentations initiales des élèves afin de pouvoir ensuite faire évoluer ces dernières vers des représentations plus appropriées à l'apprentissage (Bourgain, 1990; Bronckart, 1994).

Dans la perspective socio-constructiviste, l'apprentissage est vu comme le résultat de l'intériorisation des expériences d'interactions sociales vécues par l'élève avec l'enseignant ou avec des pairs plus avancés. Le contexte socio-culturel dans lequel se déroulent ces interactions exerce également une influence importante sur l'apprentissage. Cela met en évidence le rôle que les discours véhiculés par les enseignants ainsi que les types d'activités proposées en classe peuvent jouer dans le développement des représentations du lien lecture-écriture (McCarthy et Raphael, 1992).

Études sur les représentations des relations entre la lecture et l'écriture

Reuter (1994b) a fait remplir un questionnaire sur les interactions lecture-écriture à 78 élèves de quatrième (13 ans) – troisième (14 ans). L'analyse des résultats indique que 70 % des sujets croient qu'il existe des liens entre la lecture et l'écriture, que 93 % sont d'avis que lire aide à écrire, tandis que seulement 36 % pensent qu'écrire aide à lire. Ces données quantitatives révèlent des tendances intéressantes. Nous pouvons cependant déplorer le fait que, dans son rapport de recherche, l'auteur n'ait pas présenté une analyse qualitative des explications fournies par les élèves sur la nature des liens lecture-écriture.

Le questionnaire de Reuter (1994b) a été réutilisé par Féliers (1994), auprès d'une classe de troisième ($n = 21$). La chercheuse a brièvement analysé les types de liens entre la lecture et l'écriture rapportés par les sujets ; il importe toutefois de souligner que ces données ont été recueillies suite à une expérimentation didactique mettant l'accent sur les interactions lecture-écriture. L'analyse révèle que les relations entre la lecture et l'écriture sont perçues selon trois perspectives majeures :

1. le sens (l'auteur n'a pas précisé en quoi consiste cette catégorie) ;
2. la communication : on écrit pour être lu, ce qu'on lit a été écrit ;
3. la maîtrise du langage écrit : on transfère en écriture ce qu'on apprend en lecture, et inversement.

En ce qui a trait plus spécifiquement aux effets de la lecture sur l'écriture, les élèves ont mentionné que lire les aidait à se documenter, à trouver des idées, des sujets, des expressions, des références, des modèles ou à apprendre à s'exprimer. Pour ce qui est des effets de l'écriture sur la lecture, la plupart des élèves ont répondu qu'écrire n'aidait pas à lire, que c'était plutôt le contraire.

Certains élèves ont cependant vu de façon plus nette les effets bénéfiques de l'écriture sur la lecture et ont expliqué qu'écrire les aidait à mieux comprendre les textes, à « prendre conscience de la langue, des effets produits/recherchés » (p. 103). Ces données sont plus éclairantes sur la nature des représentations des élèves, quoique les fréquences associées à chaque type de réponse n'aient pas été dépouillées.

De son côté, Gordon (1990) a, par le biais d'un questionnaire de type ouvert, demandé aux élèves d'une classe de 6^e année s'ils croyaient que le fait de lire les aidait à devenir de meilleurs scripteurs. Une certaine proportion des élèves a indiqué que la lecture leur permettait de trouver des idées (17 %), d'apprendre des mots nouveaux (7 %), d'apprendre à exprimer leurs idées par écrit (7 %), d'observer la structure (9 %) et le style (30 %) des textes ainsi que les aspects formels de l'écriture (ponctuation, accords, etc.) et l'orthographe lexicale (10 %). L'étude de Gordon (1990) permet de préciser les types d'influences que la lecture peut avoir sur l'écriture. Cette recherche n'aborde cependant pas les effets de l'écriture sur la lecture.

Comme on le constate, les quelques recherches réalisées sont insuffisantes pour permettre de dégager un portrait fiable et complet des représentations du lien lecture-écriture chez les élèves. De plus, ces recherches ne fournissent pas d'informations sur la façon dont les représentations évoluent en fonction du niveau scolaire. Pourtant, comme nous l'avons mentionné plus haut, des travaux tendent à indiquer que la relation lecture-écriture se manifeste différemment selon cette variable (Fitzgerald et Shanahan, 2000), et il serait pertinent de vérifier si cela influence les représentations des élèves. De même, les recherches répertoriées ne prennent pas en compte le niveau d'habileté des élèves dans l'analyse des résultats. Il serait toutefois fort intéressant de vérifier s'il existe une relation entre les représentations du lien lecture-écriture et les performances en français écrit.

Objectifs

La présente étude a pour objectifs : 1) d'identifier comment les élèves se représentent les relations entre la lecture et l'écriture ; 2) de vérifier si les représentations des relations entre la lecture et l'écriture varient en fonction du niveau scolaire ; 3) de vérifier si ces mêmes représentations varient en fonction du niveau d'habileté en lecture et en écriture.

Méthodologie

Sujets

L'étude a été réalisée auprès de 439 sujets, répartis sur quatre niveaux scolaires, soit 106 élèves de 3^e année, 120 de 6^e année, 106 de 3^e secondaire et 107 de 5^e secondaire. Les sujets venaient de cinq écoles primaires et de deux écoles

secondaires de la région de Québec, toutes situées en milieu socio-économique moyen (*Index de classification des écoles québécoises en fonction de leur milieu socio-économique*, MÉQ, 1992). Les résultats inscrits au sommaire des deux premières étapes du bulletin scolaire en compréhension de texte et en production écrite (résultats convertis en scores z) ont été retenus comme indicateurs du niveau d'habileté des élèves en lecture et en écriture.

Instruments

Deux instruments ont été utilisés dans l'étude : le questionnaire et l'entrevue. Le questionnaire consiste en une série de 24 énoncés, où les élèves indiquent leur opinion sur une échelle de type Likert en quatre points. Les choix de réponse sont les suivants : tout à fait d'accord (4 points), plutôt d'accord (3 points), plutôt en désaccord (2 points), pas d'accord du tout (1 point). Les énoncés du questionnaire ont été élaborés en fonction de trois thèmes principaux : ressemblances entre la lecture et l'écriture (trois items), effets de la lecture sur l'écriture (16 items), effets de l'écriture sur la lecture (cinq items). La majorité des énoncés visent à cerner les représentations des élèves concernant les interactions lecture-écriture (18 items). Quatre énoncés portent sur les pratiques des élèves à l'égard des interactions lecture-écriture. Deux items abordent plus spécifiquement les transferts d'attitudes possibles entre le lire et l'écrire. Le questionnaire présente un coefficient de cohérence interne (alpha de Cronbach) variant entre 0,85 et 0,87 selon les niveaux scolaires. Quant à l'entrevue, de type semi-dirigé, elle consiste en une série de questions visant à faire émerger les représentations des élèves. Les questions posées concernent la nature globale du lien lecture-écriture ainsi que les effets réciproques du lire et de l'écrire.

Procédure

Le questionnaire a été administré collectivement en classe par la chercheure. Au primaire, les énoncés ont été lus à haute voix : un temps de réponse était laissé aux élèves entre chaque item. Au secondaire, les sujets ont rempli le questionnaire de façon individuelle, après que les consignes leur aient été transmises oralement. La durée de passation du questionnaire a été d'environ 20 minutes au primaire et 15 minutes au secondaire.

Les entrevues ont été réalisées auprès de 72 élèves (37 filles et 35 garçons), soit 18 par niveau scolaire. À chaque niveau, les sujets se répartissaient ainsi : six élèves forts à la fois en lecture et en écriture (premier rang cinquième dans les deux domaines), six élèves faibles à la fois en lecture et en écriture (dernier rang cinquième dans les deux domaines) et six élèves présentant un écart entre leurs performances en lecture et en écriture, soit trois forts en lecture/faibles en écriture et trois forts en écriture/faibles en lecture (rang cinquième 1 ou 2 dans

un domaine et 4 ou 5 dans l'autre domaine)¹. Les entrevues ont eu lieu dans un local extérieur à la classe, où les sujets étaient reçus individuellement. Elles ont duré entre 10 et 20 minutes. Notons qu'un délai minimal de deux semaines a été respecté entre la passation du questionnaire et la réalisation des entrevues.

Une analyse de contenu a été effectuée sur les données recueillies en entrevue. Pour chacune des questions posées, des catégories ont été constituées à partir des réponses formulées par les élèves. Les déclarations des élèves ont été classées dans ces catégories par la chercheuse. Afin d'assurer la fidélité de la cotation, une étudiante de 2^e cycle en éducation a analysé de façon indépendante 12 entrevues sélectionnées au hasard (17 % de l'échantillon). Le pourcentage d'accord (nombre d'accords / nombre d'accords + désaccords) obtenu entre la chercheuse et l'étudiante est de 83 %.

Résultats du questionnaire

Nous décrivons d'abord les tendances qui se dégagent de l'ensemble des résultats du questionnaire pour ensuite présenter les différences liées au niveau scolaire et au niveau d'habileté.

Résultats globaux

Les moyennes et les écarts-types obtenus par l'ensemble des sujets aux 24 énoncés du questionnaire figurent au tableau 1. On trouve aussi dans ce tableau les résultats spécifiques à chacun des niveaux scolaires ainsi que les tests statistiques correspondants, sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Comme on le constate à la lecture du tableau 1, les énoncés envers lesquels l'ensemble des élèves se montrent le plus d'accord concernent les effets de la lecture sur l'écriture. Les énoncés envers lesquels ils se montrent le moins d'accord concernent la possibilité que l'écriture aide à mieux lire, les transferts d'attitudes entre la lecture et l'écriture ainsi que l'existence de similitudes entre les processus cognitifs de compréhension et de production de texte.

Parmi les énoncés que les élèves approuvent le plus, on retrouve ceux traitant des effets positifs de la lecture sur l'enrichissement du vocabulaire, sur la découverte d'idées et de tournures de phrases, ainsi que sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Il est toutefois important de souligner que la fréquence à laquelle les élèves disent adopter des comportements favorisant les transferts entre la lecture et ces éléments de l'écriture est moins élevée. En effet, les énoncés portant sur l'observation du vocabulaire, des tournures de phrases et de l'orthographe des textes lus, ainsi que sur la reprise, en situation d'écriture, d'idées, de mots et de tournures de phrases inspirés de lectures antérieures obtiennent des moyennes plutôt modérées.

Les points de vue des élèves concernant l'influence de la lecture sur la syntaxe, sur la ponctuation et sur l'apprentissage des caractéristiques des

Tableau 1: Réponses au questionnaire en fonction du niveau scolaire : moyennes, écarts-types et *F* (3, 425)

Énoncés	Total 439	3 ^e s. 106		6 ^e s. 120		3 ^e s. 106		5 ^e s. 107		F	
		m	é-t	m	é-t	m	é-t	m	é-t		
1. La lecture me permet d'apprendre des mots nouveaux. ^{a,d}	3,77	0,49	3,82	0,41	3,77	0,50	3,80	0,51	3,67	0,56	2,00
2. La lecture me donne des idées pour écrire. ^{a,d}	3,62	0,59	3,75	0,54	3,67	0,57	3,64	0,59	3,46	0,65	5,01**
3. La lecture me fait découvrir de nouvelles tournures de phrases. ^{a,d}	3,59	0,64	3,56	0,70	3,61	0,68	3,64	0,59	3,56	0,55	0,47
4. La lecture m'aide à apprendre comment s'écrivent les mots. ^{a,d}	3,55	0,64	3,78	0,50	3,58	0,63	3,47	0,69	3,39	0,66	17,56**
5. Quand je lis, cela m'aide à mieux écrire. ^{a,d}	3,50	0,77	3,26	1,00	3,68	0,60	3,54	0,75	3,51	0,62	5,98**
6. La lecture m'aide à apprendre comment bien construire mes phrases. ^{a,d}	3,41	0,73	3,51	0,69	3,50	0,74	3,31	0,70	3,28	0,77	3,69*
7. La lecture m'aide à apprendre comment bien utiliser la ponctuation. ^{a,d}	3,19	0,83	3,42	0,80	3,07	0,91	3,09	0,74	3,18	0,82	3,46*
8. Quand je lis des contes, j'apprends comment en écrire. ^{a,d}	3,13	0,83	3,22	0,96	3,07	0,85	3,27	0,72	3,00	0,76	2,31
9. Pour être fort en écriture, il faut lire beaucoup. ^{a,d}	3,00	0,90	3,13	1,00	2,99	0,94	2,91	0,80	2,98	0,82	1,01
10. La lecture m'aide à apprendre comment mettre les mots au féminin ou au pluriel. ^{a,d}	2,82	0,94	3,19	0,98	2,69	1,01	2,63	0,88	2,82	0,80	8,70**
11. La lecture et l'écriture se ressemblent. ^{c,d}	2,77	0,83	2,94	0,88	2,78	0,74	2,76	0,83	2,62	0,88	3,14*
12. Un élève fort en lecture est aussi fort en écriture. ^{c,d}	2,68	1,03	2,84	1,14	2,76	1,01	2,48	0,96	2,66	0,99	2,23
13. Plus j'écris des textes, plus je suis porté(e) à observer comment les auteurs écrivent. ^{b,d}	2,66	1,00	3,07	0,97	2,64	0,97	2,49	0,99	2,49	0,96	8,18**
14. Si je suis capable de lire un mot, je suis aussi capable de l'écrire sans erreur. ^{a,d}	2,65	0,94	3,08	0,86	2,37	0,94	2,61	0,90	2,53	0,90	13,49**

cont' . . .

Tableau 1: (suite)

15.	Si j'écris des contes, cela va m'aider à mieux comprendre les contes que je lis. ^{a,b,d}	2,62	0,90	2,85	0,95	2,44	0,88	2,82	0,86	2,42	0,77	7,96**
16.	Quand je lis, j'observe la façon d'écrire de l'auteur (mots, tournures). ^{a,e}	2,56	0,97	2,90	0,89	2,44	0,94	2,58	0,94	2,35	1,00	7,25**
17.	Quand j'écris, je reprends des idées des textes que j'ai lus. ^{a,e}	2,54	0,79	2,82	0,88	2,53	0,80	2,45	0,65	2,38	0,72	2,56*
18.	Quand je lis, j'observe l'orthographe des mots. ^{a,e}	2,53	0,80	2,81	0,84	2,42	0,72	2,46	0,79	2,44	0,78	5,65**
19.	Quand j'écris, je reprends des mots, des tournures de phrases de mes lectures. ^{a,e}	2,45	0,84	2,59	0,91	2,44	0,82	2,46	0,81	2,29	0,82	3,44*
20.	Si j'écris beaucoup, je vais être meilleur(e) en lecture. ^{b,d}	2,37	0,90	2,73	1,07	2,34	0,86	2,25	0,77	2,13	0,79	10,28**
21.	Quand je lis et quand j'écris, je procède de la même façon. ^{c,d}	2,34	0,92	2,78	0,99	2,18	0,91	2,35	0,83	2,10	0,79	13,28**
22.	La lecture me donne le goût d'écrire. ^{a,f}	2,31	1,04	2,56	1,16	2,25	1,03	2,35	0,94	2,12	1,01	3,85*
23.	Quand j'écris, cela me donne envie de lire. ^{b,f}	2,25	0,95	2,73	1,07	2,14	0,89	2,19	0,86	1,95	0,79	14,73**
24.	L'écriture m'aide à mieux lire. ^{b,d}	2,22	0,88	2,38	0,99	2,07	0,87	2,40	0,86	2,05	0,72	5,30**

^a Effets de la lecture sur l'écriture^b Effets de l'écriture sur la lecture^c Ressemblances entre la lecture et l'écriture* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ m moyenne é-t écart-type^d Représentations^e Pratiques^f Attitudes

contes s'avèrent plutôt positifs. Les élèves adoptent des opinions plus modérées envers l'énoncé selon lequel la lecture favorise l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et envers celui indiquant que le fait de lire un mot rend automatiquement capable de l'orthographe correctement.

Parmi les énoncés relatifs aux représentations des effets de l'écriture sur la lecture, les items « Plus j'écris des textes, plus je suis porté(e) à observer comment les auteurs écrivent. » et « Si j'écris des contes, cela va m'aider à mieux comprendre les contes que je lis. » obtiennent des moyennes modérément positives. Ces deux énoncés traitent d'effets assez concrets de l'écriture sur la lecture. Les moyennes des énoncés traitant d'effets plus généraux de l'écriture sur la lecture révèlent une opinion moins favorable. Par ailleurs, remarquons que les élèves sont d'accord partiel avec l'énoncé indiquant que la lecture et l'écriture se ressemblent. Par contre, ils se disent plutôt en désaccord avec l'affirmation relative aux similitudes cognitives entre les processus de lecture et d'écriture.

Effet du niveau scolaire

Afin d'étudier les différences entre les niveaux scolaires, une analyse de variance multivariée a été menée sur l'ensemble des 24 énoncés du questionnaire. Celle-ci s'avère significative [$F(72, 1202) = 3,80; p < 0,01$]. Les tests univariés, dont les résultats apparaissent au tableau 1, indiquent l'existence de différences entre les niveaux scolaires pour 19 des 24 énoncés. Les analyses de comparaisons multiples (Tukey-HSD; $p < 0,05$) révèlent que le groupe de 3^e année se distingue des autres par l'obtention de moyennes plus élevées. Il n'y a qu'un seul énoncé où les élèves de 3^e année manifestent un point de vue significativement moins positif que celui des autres groupes: « Quand je lis, cela m'aide à mieux écrire. » En ce qui concerne la 6^e année, la 3^e secondaire et la 5^e secondaire, ces niveaux ne se distinguent pas les uns des autres sur le plan statistique, sauf pour les items « Si j'écris des contes, cela va m'aider à mieux comprendre les contes que je lis. » et « L'écriture m'aide à mieux lire. », où les élèves de 3^e secondaire obtiennent une moyenne supérieure à ceux de 6^e année et de 5^e secondaire.

Effet du niveau d'habileté

Dans le but d'identifier les liens entre les réponses des élèves au questionnaire et leur niveau d'habileté en lecture et en écriture, une analyse de corrélation canonique a été effectuée. La première paire d'équations obtenue possède une corrélation canonique de 0,38, expliquant 14 % de la variance entre les variables du questionnaire et les performances des élèves en compréhension et en production écrites [$F(50, 804) = 2,15; p < 0,01$]. On trouve au tableau 2 les corrélations entre les variables étudiées et la variable canonique correspondante (seules les variables de poids supérieur à 0,30 ont été retenues).

Tableau 2: Résultats de la corrélation canonique entre les performances en lecture et en écriture et les variables du questionnaire: corrélations avec la variable canonique correspondante ($n = 439$)

Variabes étudiées	Corrélations avec la variable canonique correspondante
Variables de performances	
Performance en écriture	0,99
Performance en lecture	0,54
Variables du questionnaire	
La lecture me donne le goût d'écrire.	0,56
Quand j'écris, cela me donne envie de lire.	0,47
Quand je lis, j'observe la façon d'écrire de l'auteur (mots, tournures).	0,38
Quand je lis, j'observe l'orthographe des mots.	0,38
Quand je lis, cela m'aide à mieux écrire.	0,37
La lecture me permet d'apprendre des mots nouveaux.	0,33
La lecture m'aide à apprendre comment s'écrivent les mots.	0,32

On remarque que la variable de performance obtenant le coefficient de corrélation le plus élevé est l'écriture. La lecture est également en lien avec la variable canonique, quoique de façon moins importante. Du côté du questionnaire, sept items apportent une contribution à la relation. Les coefficients les plus élevés sont cependant associés aux énoncés « La lecture me donne le goût d'écrire. » et « Quand j'écris, cela me donne envie de lire. »

L'interprétation des résultats de cette analyse révèle que plus les élèves sont habiles en écriture et en lecture, plus ils ont tendance à affirmer que lire leur donne le goût d'écrire et qu'écrire leur donne le goût de lire. De même, plus les élèves sont forts en français écrit, plus ils sont portés à déclarer observer fréquemment la façon d'écrire des auteurs (vocabulaire, tournures de phrases) et l'orthographe quand ils lisent. L'analyse indique également que les bons scripteurs et lecteurs tendent à reconnaître plus positivement l'influence de la lecture sur l'écriture, notamment en ce qui a trait au vocabulaire et à l'orthographe lexicale. Les élèves forts sont donc globalement portés à voir plus de liens entre la lecture et l'écriture, mais avec toujours en dominante l'idée que lire aide à écrire.

Résultats de l'entrevue

Nous présenterons successivement les réponses des élèves aux trois grandes questions posées en entrevue : nature du lien lecture-écriture, effets de la lecture sur l'écriture, effets de l'écriture sur la lecture.

Tableau 3: Nature du lien lecture-écriture : réponses en fonction du niveau scolaire et du niveau d'habileté; résultats au test du χ^2 ($df = 3$)

Catégories	n =	Niveau scolaire					χ^2	Niveau d'habileté ¹				χ^2
		3 ^e	6 ^e	3 ^e s.	5 ^e s.	18		1	2	3	4	
1. La lecture aide à écrire	71 %	38 %	77 %	77 %	89 %	11,91**	70 %	58 %	82 %	73 %	1,60	
2. Les deux concernent le français	15 %	25 %	18 %	6 %	11 %	2,71	4 %	33 %	18 %	14 %	5,41	
3. Ce qu'on écrit peut être lu	7 %	25 %	0 %	0 %	6 %	—	4 %	8 %	9 %	9 %	—	
4. La lecture aide à écrire et l'écriture aide à lire	6 %	6 %	0 %	18 %	0 %	—	17 %	0 %	0 %	0 %	—	

¹ 1 = forts en lecture/forts en écriture

2 = forts en lecture/faibles en écriture

3 = faibles en lecture/forts en écriture

4 = faibles en lecture/faibles en écriture

** $p < 0,01$

Nature du lien lecture-écriture

À la première question de l'entrevue, nous avons demandé aux élèves s'ils croyaient qu'il existe un lien entre la lecture et l'écriture. Les trois-quarts des sujets (76 %) répondent de façon affirmative à cette question, alors que 18 % sont plus hésitants. Seuls 6 % des élèves sont d'avis qu'il n'existe aucun rapport entre la lecture et l'écriture. Lorsque nous demandons aux élèves d'expliquer quel type de lien ils voient entre la lecture et l'écriture, quatre catégories de réponses émergent. On présente au tableau 3 les pourcentages de réponses obtenus pour chacune de ces catégories en fonction du niveau scolaire et du niveau d'habileté des élèves. Des tests du χ^2 ont été effectués pour les catégories comportant un minimum de 10 réponses.

Pour la majorité des répondants, le lien lecture-écriture se définit spontanément par l'influence bénéfique que la lecture peut avoir sur l'écriture (« *Si tu lis beaucoup, tu as moins de difficulté à écrire* »). Notons cependant que les élèves de 3^e année sont significativement moins enclins que ceux des autres niveaux à donner des réponses dans cette catégorie. Seuls 6 % de tous les élèves, uniquement des forts à la fois en compréhension et en production écrites, expriment une vision interactive du rapport lecture-écriture, disant que les transferts d'apprentissage entre ces compétences langagières peuvent se réaliser dans les deux sens (« *Depuis que je me suis mis à lire, j'écris mieux [...] et quelqu'un qui écrit beaucoup va peut-être mieux comprendre sa lecture : c'est vice versa* »). Pour 15 % des répondants, la lecture et l'écriture vont ensemble parce que toutes deux concernent le français, les mots ou les textes (« *C'est le vocabulaire, c'est les mots, c'est les structures de phrases* »). Enfin, une minorité de sujets, essentiellement des élèves de 3^e année, reconnaissent que ce qu'on écrit peut être lu (« *L'écriture, c'est quelque chose que tu peux lire* »).

Effets de la lecture sur l'écriture

À la question visant à identifier si les élèves croient que la lecture peut les aider à mieux écrire, 92 % répondent de façon affirmative et 8 % sont plus hésitants. Les types d'effets du lire sur l'écrire rapportés par les différents groupes de sujets apparaissent au tableau 4.

Comme l'indiquent les données du tableau 4, les effets bénéfiques de la lecture sur l'écriture perçus par les élèves se situent principalement autour des quatre éléments suivants : l'orthographe lexicale (« *Si tu remarques un mot, tu vas savoir comment l'écrire le prochain coup* »), le vocabulaire (« *Si tu apprends des mots nouveaux, ça t'apprend à moins répéter quand tu écris* »), les structures et tournures de phrases (« *La syntaxe et tout ça, tu trouves de nouvelles manières d'écrire une phrase* ») et la découverte d'idées pour écrire (« *Ça t'aide à trouver des meilleurs sujets* »). Trois autres effets ne sont mentionnés que par

Tableau 4: Effets positifs de la lecture sur l'écriture : réponses en fonction du niveau scolaire et du niveau d'habileté; résultats au test du χ^2 ($df = 3$)

Catégories	<i>n</i> =	Niveau scolaire				Niveau d'habileté ¹				χ^2
		3 ^e	6 ^e	3 ^e s.	5 ^e s.	1	2	3	4	
1. Orthographe lexicale	72	18	18	18	18	24	12	12	24	3,02
2. Vocabulaire		63 %	83 %	50 %	61 %	54 %	75 %	50 %	71 %	3,02
3. Structures et tournures de phrases		53 %	28 %	67 %	61 %	71 %	58 %	58 %	29 %	8,81*
4. Idées		51 %	11 %	61 %	67 %	71 %	42 %	67 %	29 %	9,95*
5. Orthographe grammaticale		47 %	33 %	44 %	50 %	50 %	58 %	25 %	50 %	3,12
6. Structure des textes		8 %	6 %	17 %	0 %	17 %	0 %	0 %	8 %	—
7. Ponctuation		7 %	0 %	22 %	0 %	8 %	8 %	8 %	4 %	—
		3 %	0 %	0 %	6 %	11 %	0 %	0 %	0 %	—

¹ 1 = forts en lecture/forts en écriture

2 = forts en lecture/faibles en écriture

3 = faibles en lecture/forts en écriture

4 = faibles en lecture/faibles en écriture

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

une minorité d'élèves : l'orthographe grammaticale (« *Des fois, quand je lis, je regarde les accords comment c'est fait* »), la structure des textes (« *Ça t'aide à diviser tes paragraphes* ») et la ponctuation (« *Placer une virgule, savoir où elle va* »).

Les résultats au test du χ^2 indiquent un effet niveau scolaire significatif seulement pour la variable « Structures et tournures de phrases », que les élèves de 3^e année perçoivent en moins grand nombre. On peut toutefois remarquer, sur le plan descriptif, que les élèves de 3^e année se distinguent de ceux des autres groupes par un pourcentage plus élevé de réponses relatives à l'orthographe lexicale et par un pourcentage moins élevé de réponses relatives au vocabulaire.

On obtient également des différences liées au niveau d'habileté pour les catégories relatives au vocabulaire et aux structures et tournures de phrases. Pour la variable « Vocabulaire », les élèves forts en lecture/forts en écriture présentent un pourcentage de réponses plus élevé et les élèves faibles en lecture/faibles en écriture, un pourcentage moins élevé. Pour la variable « Structures et tournures de phrases », les groupes d'élèves forts en lecture/forts en écriture et forts en lecture/faibles en lecture possèdent des pourcentages de réponses plus élevés, alors que le groupe d'élèves faibles en lecture/faibles en écriture possède un pourcentage moins élevé.

Il est important de souligner qu'une partie des élèves donnent des exemples concrets pour appuyer leurs déclarations à propos des effets du lire sur l'écrire. Certains citent des éléments auxquels ils portent attention en situation de lecture, dans le but de les réutiliser éventuellement en situation d'écriture (« *un livre d'horreur, [je regarde] comment il fait pour qu'on ait peur* », « *des expressions comme "Quelle journée!"* »). D'autres décrivent des éléments tirés de leurs lectures qu'ils réemploient dans les textes qu'ils produisent (« *Avant, je connaissais pas l'expression "rire dans sa barbe", mais à l'école on l'a lue dans une histoire [et je l'ai mise dans mon texte]* », « *Dans mon conte, j'ai utilisé un passage secret et j'avais déjà lu un livre qui parlait de ça* »). Plus de la moitié des élèves donnant des exemples de ce genre sont forts en lecture/forts en écriture (11 sur 19).

Dans une question ultérieure, nous avons demandé aux sujets si la lecture pouvait parfois nuire à leur processus d'écriture. Seulement quelques élèves (10 %), presque tous forts en lecture/forts en écriture de niveau secondaire, semblent conscients des obstacles que comportent parfois les transferts lecture-écriture (« *Des fois, tu essaies que ce que tu écris soit "full" beau, mais dans le fond, ça fait plus nuire, car tu fais des phrases trop longues* », « *Des fois, les livres, c'est trop poussé pour ce que tu es capable de faire [. . .] je me risquerai pas à le refaire* »). Soulignons d'autre part qu'en réponse à la question « *Quand tu écris, as-tu parfois l'impression de copier les auteurs?* », 41 % des sujets répondent de façon positive (« *Ça m'arrive d'avoir l'impression de copier, mais j'essaie de changer les mots, les structures de phrases* »).

Effets de l'écriture sur la lecture

Lorsque nous avons posé aux élèves la question « Penses-tu que l'écriture t'aide à mieux lire ? », la plupart d'entre eux ont hésité en donnant leur réponse (« Mmm ... non, je ne pense pas ... bien, je ne sais pas ... ça a rapport un peu ... »). Au total, 40 % des élèves répondent de façon plutôt positive à cette question, alors que 60 % répondent de façon plutôt négative (36 % des sujets mentionnent d'ailleurs spontanément que « c'est plutôt le contraire »). Les analyses statistiques révèlent que les élèves du primaire (3^e année = 61 %, 6^e année = 56 %) sont plus portés que ceux du secondaire (3^e secondaire = 17 %, 5^e secondaire = 28 %) à déclarer que l'écriture les aide à lire ($\chi^2 = 9,73$; $df = 3$; $p < 0,05$).

En vue d'aider les élèves à préciser leurs représentations des effets de l'écriture sur la lecture, trois sous-questions leur ont été posées :

1. « Penses-tu que l'écriture t'aide à mieux comprendre les textes que tu lis ? » ;
2. « Si tu écris souvent, est-ce que cela va t'aider à mieux comprendre les textes que tu lis ? » ;
3. « Si tu écris des contes, est-ce que cela va t'aider à mieux comprendre les contes que tu lis ? ».

L'ensemble des réponses obtenues apparaissent au tableau 5.

Comme on le constate (tableau 5), une diversité d'effets sont perçus par les élèves, mais la plupart ne sont identifiés que par une minorité d'individus. La réponse la plus fréquemment donnée (33 % au total) concerne le fait que, lorsqu'on écrit des contes, on comprend mieux les caractéristiques et la structure de ce genre de texte (« *Des contes, c'est quasiment tout pareil : si tu écris un conte et que tu en lis un autre, tu vas mieux le comprendre* »). Le deuxième effet positif de l'écriture sur la lecture rapporté le plus souvent par l'ensemble des sujets est le suivant : quand quelqu'un écrit, il relit son texte en même temps, ce qui lui permet de s'exercer à lire (« *Quand tu lis ce que tu as écrit, tu es plus attentif* »). Les analyses statistiques révèlent cependant que les élèves du secondaire et, dans une moindre mesure, ceux de 6^e année sont plus nombreux que ceux de 3^e année à affirmer que l'écriture de contes favorise la compréhension de textes de ce genre. Pour leur part, les élèves du primaire sont plus portés à évoquer l'idée de la relecture en situation d'écriture.

Environ 13 % des répondants expliquent que la pratique de l'écriture les incite à remarquer davantage le style des auteurs (« *Quand tu as écrit, tu aurais aimé avoir d'autres mots, bien là tu vas être plus porté à regarder les structures de phrases* »). Quelques autres, presque tous de 3^e année, indiquent que le fait d'écrire un mot facilite la reconnaissance de ce mot en situation de lecture (« *Si tu l'écrits [le mot], il va entrer dans ta mémoire et tu vas être capable* »).

Tableau 5: Effets positifs de l'écriture sur la lecture : réponses en fonction du niveau scolaire et du niveau d'habileté; résultats au test du χ^2 ($df = 3$)

Catégories	n =	Total Niveau scolaire					χ^2	Niveau d'habileté ¹				χ^2
		3 ^e	6 ^e	3 ^e s.	5 ^e s.	18		1	2	3	4	
1. Écrire des contes aide à les comprendre	72	18	18	18	18	18	11,50**	38 %	33 %	17 %	38 %	1,87
2. Quand on écrit, on se relit	18	33 %	28 %	6 %	6 %	6 %	7,79*	25 %	8 %	17 %	17 %	1,60
3. L'écriture amène à remarquer comment les auteurs écrivent	13	11 %	17 %	17 %	6 %	6 %	—	17 %	8 %	8 %	13 %	—
4. Écrire un mot aide à le lire	8	28 %	0 %	6 %	0 %	0 %	—	13 %	0 %	0 %	13 %	—
5. Écrire sur un sujet aide à comprendre d'autres textes sur ce sujet	7	6 %	22 %	0 %	0 %	0 %	—	8 %	8 %	8 %	4 %	—
6. Écrire aide à comprendre la signification des mots	6	0 %	11 %	11 %	0 %	0 %	—	13 %	8 %	0 %	0 %	—
7. Utiliser des techniques d'écriture aide à les comprendre	4	0 %	6 %	0 %	11 %	11 %	—	8 %	8 %	0 %	0 %	—
8. L'expérience de l'écriture aide à mieux comprendre les auteurs	3	0 %	0 %	6 %	6 %	6 %	—	8 %	0 %	0 %	0 %	—
9. L'élève ne voit aucun effet positif de l'écriture sur la lecture	26	28 %	28 %	22 %	28 %	28 %	0,21	8 %	33 %	50 %	29 %	7,86*

¹ 1 = forts en lecture/forts en écriture

2 = forts en lecture/faibles en écriture

3 = faibles en lecture/forts en écriture

4 = faibles en lecture/faibles en écriture

* $p < 0, 05$ ** $p < 0, 01$

de le lire»). D'autres encore mentionnent que l'écriture les aide à améliorer leur compréhension de la signification des mots (« *Quand je vais lire, je vais peut-être mieux comprendre la signification des mots, car je les ai déjà écrits dans un autre contexte* »).

Certains sujets déclarent que lorsqu'on écrit un texte sur un sujet donné, il est plus facile de comprendre d'autres textes traitant du même sujet (« *[Quand tu écris] tu peux avoir une idée en tête ; si tu lis sur le même sujet, ça peut t'aider à comprendre* »). Quelques élèves indiquent pour leur part que, lorsqu'ils utilisent certaines techniques d'écriture, ils parviennent à mieux les traiter en situation de compréhension (« *Avant, les dialogues, je comprenais pas trop ; là, j'en ai écrit un dialogue et ça m'a aidée : après, je lisais les livres et je comprenais les tirets à quoi ils servent* »). Enfin, un petit nombre d'élèves sont d'avis que l'expérience générale de l'écriture aide à mieux comprendre les auteurs (« *Ça va plus t'aider à comprendre ce que l'auteur voulait dire si toi tu as de l'expérience* »).

Fait à signaler, 26 % de tous les élèves interrogés n'identifient aucun effet bénéfique de l'écriture sur la lecture. Le test statistique révèle toutefois que la proportion d'élèves ne voyant pas d'effets positifs de l'écriture sur la lecture est moins élevée chez les sujets forts en lecture/forts en écriture que chez ceux des autres niveaux d'habileté. Ce sont donc les meilleurs élèves qui, en entrevue, arrivent le mieux à décrire comment écrire peut aider à lire.

Il importe de souligner que le tiers des répondants (33 %) donne une raison afin d'expliquer pourquoi l'écriture n'aide pas nécessairement à mieux lire (« *Quand tu écris, c'est ton histoire que tu comprends, mais peut-être que, dans les livres, il y a des sens que tu comprendras pas* », « *Y'en a qui sont bons à l'écrit mais qui ont de la difficulté à lire* »). Ces raisons sont évoquées tant par des élèves ne voyant pas d'effets positifs de l'écriture sur la lecture et cherchant à justifier leur opinion, que par des élèves voyant des effets bénéfiques de l'écriture sur la lecture mais conscients que ces effets ne se produisent pas dans toutes les situations. La moitié des réponses de ce type sont données par des élèves forts en lecture/forts en écriture (12 sur 24). Mentionnons également que 11 % des sujets, presque tous de niveau secondaire, spécifient que c'est plus en lisant qu'on apprend à lire qu'en écrivant (« *Tu n'apprends pas ta façon de lire en écrivant, tu apprends ta façon de lire en lisant* »).

Comparaison des résultats du questionnaire et de l'entrevue

Lorsque nous comparons les résultats du questionnaire et de l'entrevue, nous constatons à la fois des convergences et des divergences. Ainsi, les résultats des deux instruments confirment que les élèves perçoivent plus positivement l'influence de la lecture sur l'écriture que celle de l'écriture sur la lecture. Autre élément de convergence : les quatre catégories d'effets de la lecture sur

l'écriture mentionnées le plus fréquemment en entrevue (orthographe lexicale, vocabulaire, tournures de phrases, idées) correspondent aux quatre énoncés du questionnaire obtenant les moyennes les plus élevées.

D'autre part, les résultats du questionnaire révèlent que les élèves de 3^e année manifestent des points de vue plus positifs que ceux des autres niveaux scolaires envers la majorité des énoncés. Cependant, les données de l'entrevue ne confirment pas cette tendance. En effet, pour la plupart des catégories de réponses de l'entrevue, les élèves de 3^e année n'obtiennent pas de pourcentages significativement plus élevés que ceux des autres groupes ; ils tendent même à obtenir des pourcentages moins élevés pour certaines catégories.

En ce qui concerne les élèves les plus habiles en français écrit, ils sont globalement portés à voir plus de liens entre la lecture et l'écriture, tant dans le questionnaire que dans l'entrevue. Il existe cependant certaines différences entre les résultats des deux instruments pour ce groupe de sujets. Par exemple, en entrevue, les élèves forts rapportent plus d'effets de l'écriture sur la lecture que les autres répondants, ce qui n'est pas le cas dans le questionnaire.

Afin de vérifier plus systématiquement les liens existant entre les réponses au questionnaire et à l'entrevue, nous avons calculé les corrélations (rho de Spearman, $n = 72$) entre les données des deux instruments. Les résultats de ces analyses sont mitigés. Ainsi, il existe un lien positif entre la réponse à la question « Penses-tu que la lecture t'aide à mieux écrire ? » de l'entrevue et la réponse à l'énoncé « Pour être fort en écriture, il faut lire beaucoup » du questionnaire ($r = 0,28$; $p < 0,05$). Il n'y a cependant pas de corrélation entre le fait de déclarer en entrevue que lire aide à écrire et le fait d'exprimer dans le questionnaire une opinion positive envers l'énoncé « Quand je lis, cela m'aide à mieux écrire. ».

On constate également une absence de corrélation entre les catégories d'effets de la lecture sur l'écriture mentionnées en entrevue et les items correspondants dans le questionnaire. Par exemple, il n'y a pas de lien entre la catégorie « Idées » citée en entrevue et l'énoncé « La lecture me donne des idées pour écrire » du questionnaire ; il en est de même pour les autres catégories. On remarque toutefois que les élèves qui, en entrevue, répondent de façon affirmative à la question « Penses-tu que la lecture t'aide à mieux écrire ? » démontrent une opinion plus favorable envers les énoncés du questionnaire traitant de l'influence de la lecture sur les tournures de phrases ($r = 0,30$, $p < 0,01$), sur l'orthographe grammaticale ($r = 0,24$, $p < 0,05$) et sur la syntaxe ($r = 0,33$, $p < 0,01$). Ces élèves manifestent aussi plus d'accord envers les énoncés « La lecture me donne le goût d'écrire » ($r = 0,27$, $p < 0,05$) et « Quand je lis, j'observe l'orthographe des mots » ($r = 0,26$, $p < 0,05$).

Il apparaît d'autre part que les sujets de l'entrevue qui donnent une réponse positive à la question « Penses-tu que l'écriture t'aide à mieux lire ? » tendent à manifester une opinion plus favorable, dans le questionnaire, envers les items

« L'écriture m'aide à mieux lire. » ($r = 0,21, p < 0,08$) et « Si j'écris beaucoup, je vais être meilleur(e) en lecture. » ($r = 0,25, p < 0,05$). On obtient aussi un lien significatif entre le fait de répondre positivement à la question « Penses-tu que l'écriture t'aide à mieux lire ? » en entrevue et le fait d'être d'accord avec les énoncés suivants du questionnaire : « Plus j'écris des textes, plus je suis porté(e) à observer comment les auteurs écrivent. » ($r = 0,29, p < 0,05$) et « Si j'écris des contes, cela va m'aider à mieux comprendre les contes que je lis. » ($r = 0,32, p < 0,01$). Par contre, ces deux derniers items du questionnaire ne sont pas en corrélation avec les catégories de réponses leur correspondant spécifiquement dans l'entrevue.

Comment expliquer ces résultats mitigés ? L'un des facteurs les plus importants réside selon nous dans la nature distincte de chacun des deux instruments utilisés. En effet, dans le questionnaire, les liens entre la lecture et l'écriture sont déjà formulés et les élèves n'ont qu'à indiquer leur opinion sur une échelle, tandis que, dans l'entrevue, les élèves doivent identifier et expliquer par eux-mêmes les types de rapports qu'ils voient entre ces deux activités langagières, ce qui constitue une tâche plus complexe. Il est ainsi possible qu'un élève soit d'accord avec un effet énoncé dans le questionnaire sans nécessairement penser à mentionner cet effet ou parvenir à le verbaliser en entrevue. D'autre part, les types de données recueillies par le biais des deux instruments n'étant pas identiques (échelle ordinale de 1 à 4 pour le questionnaire, réponse dichotomique pour l'entrevue), cela rend plus difficile la comparaison des résultats.

L'utilisation de deux instruments différents présente toutefois des intérêts. Chaque instrument permet d'étudier le même phénomène sous des angles complémentaires : le questionnaire mesure l'intensité de l'accord des élèves envers différents aspects du lien lecture-écriture, alors que l'entrevue cerne les types de liens entre le lire et l'écrire identifiés spontanément par les répondants. Dans cette étude, le questionnaire a permis de solliciter l'avis des élèves sur des aspects peu évoqués en entrevue, tels que les transferts d'attitudes entre la lecture et l'écriture ; de même, l'entrevue a permis de mettre en évidence certains effets de l'écriture sur la lecture perçus par les élèves mais qui n'avaient pas été proposés dans le questionnaire, comme l'idée que la lecture fait partie du processus d'écriture.

C'est au niveau de la 3^e année que les résultats des deux instruments diffèrent le plus. Les élèves de ce groupe répondent en effet plus positivement au questionnaire qu'à l'entrevue. Selon nous, les opinions plus favorables manifestées par les élèves de 3^e année dans le questionnaire s'expliquent par l'effet de désirabilité sociale, que sentiraient davantage les plus jeunes sujets. Il importe toutefois de noter que dans le questionnaire les élèves de 3^e année, comme les élèves plus âgés, se montrent moins d'accord avec les items traitant des effets de l'écriture sur la lecture qu'avec ceux traitant des effets de la lecture sur l'écriture. Ce résultat tend à indiquer que les élèves de 3^e année sont en

partie capables de nuancer leurs points de vue selon le contenu des énoncés qui leur sont présentés.

En situation d'entrevue, les élèves de 3^e année, dont la conscience métacognitive est sans doute moins développée, ont éprouvé plus de difficulté à identifier des liens entre la lecture et l'écriture. Ceci n'exclut pas la possibilité que, comme dans le questionnaire, les réponses qu'ils ont formulées aient été influencées par l'effet de désirabilité sociale. Toutes ces considérations nous amènent donc à interpréter avec prudence les données recueillies à ce niveau scolaire.

Il est tout de même intéressant de constater qu'en entrevue les élèves de 3^e année émettent davantage de réponses axées sur les rapports entre la reconnaissance et la production de mots que les élèves plus âgés (45 % des 62 commentaires sur le sujet proviennent d'élèves de 3^e année, par opposition à 18 % ou 19 % en 6^e année, 3^e secondaire et 5^e secondaire). Comme le lien orthographe-décodage fait l'objet d'apprentissages plus spécifiques au premier cycle du primaire, ce résultat tend à mettre en évidence l'influence de l'enseignement sur les représentations des élèves.

On remarque un effet semblable chez les élèves de 3^e secondaire. Dans le questionnaire, ces derniers se montrent plus d'accord que ceux de 6^e année et de 5^e secondaire envers les énoncés « Si j'écris des contes, cela va m'aider à mieux comprendre les contes que je lis. » et « L'écriture m'aide à mieux lire. » En 3^e secondaire, les élèves ont, dans le cadre de leur programme de français, à travailler le conte. Il est donc possible qu'en pratiquant la rédaction de contes, les élèves de ce niveau se soient familiarisés avec les caractéristiques de ce genre et aient réalisé que cela pouvait les aider à mieux comprendre les contes qu'ils lisent. Bien que nous ne puissions évaluer jusqu'à quel point les enseignants de 3^e secondaire ont mis en évidence les liens entre la lecture et l'écriture dans leur enseignement du conte, il semble que le fait d'avoir travaillé ce genre de texte à la fois en compréhension et en production ait influencé les représentations des élèves.

Il est cependant un peu étonnant de constater que, dans le questionnaire, les élèves de 5^e secondaire, qui ont pourtant étudié le conte deux ans auparavant, n'aient pas manifesté une opinion plus positive envers l'énoncé portant sur l'écriture de contes. Il est possible que les élèves de 5^e secondaire n'aient plus rédigé de textes de ce genre depuis leur 3^e secondaire : l'effet de l'apprentissage qu'ils avaient alors réalisé se serait en partie estompé dans leur esprit. Par contre, en entrevue, les élèves de 5^e secondaire sont aussi nombreux que ceux de 3^e secondaire (et moins nombreux que ceux du primaire) à rapporter que l'écriture d'un genre de texte tel que le conte peut favoriser la compréhension d'autres textes du même genre.

En concluant cette analyse comparative, nous pouvons dire que, même si les données du questionnaire et de l'entrevue ne concordent pas parfaitement,

des rapprochements peuvent être établis entre les résultats des deux instruments. Nous tenterons maintenant d'interpréter les grandes tendances qui se dégagent de l'ensemble des données recueillies.

Discussion générale

Résultats globaux

L'ensemble des résultats de la présente recherche révèle que les élèves se représentent plus positivement les effets de la lecture sur l'écriture que ceux de l'écriture sur la lecture. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Reuter (1994b), dans une étude réalisée auprès d'élèves du secondaire seulement. Il est possible que cette représentation qui met l'accent sur les transferts allant de la lecture vers l'écriture plutôt que l'inverse soit un reflet des discours que les élèves entendent à l'école et à la maison. Par exemple, on dit souvent aux élèves que, s'ils lisaient davantage, ils auraient moins de difficultés en écriture. On leur parle toutefois rarement de l'influence positive que l'écriture peut avoir sur la lecture. Le fait qu'à l'école les activités de lecture précèdent généralement celles d'écriture et que le temps consacré à l'écriture soit souvent moindre que celui consacré à la lecture peut également expliquer pourquoi les élèves ont plus de difficulté à percevoir les effets bénéfiques de l'écrire sur le lire.

Si les sujets de la présente étude sont globalement d'accord avec l'idée que la lecture les aide à mieux écrire, on constate que leurs représentations sont davantage orientées vers des éléments touchant le contenu du texte et le style de l'auteur (idées, vocabulaire, tournures de phrases) que vers des éléments plus formels (ponctuation, orthographe grammaticale, structure textuelle). Il est plausible de penser qu'en situation de lecture les élèves sont davantage frappés par ces aspects touchant les idées du texte et la façon dont l'auteur s'exprime que par ceux relevant plutôt des conventions du langage écrit.

Soulignons d'autre part que l'idée selon laquelle la lecture contribue à l'apprentissage de l'orthographe lexicale semble très présente dans l'esprit des répondants. Cette représentation reflète selon nous une croyance largement répandue dans la population, qui n'est pourtant pas corroborée par les données de la recherche (Gabison, 1995). Il est cependant intéressant de constater que, dans le questionnaire, les élèves expriment un point de vue modéré envers l'énoncé « Si je suis capable de lire un mot, je suis aussi capable de l'écrire sans erreur. », ce qui tend à indiquer que les apprenants ne pensent pas nécessairement que le transfert lecture-orthographe se produit dans toutes les circonstances. Il faut par contre mentionner que 19 % des répondants se disent tout à fait d'accord avec l'énoncé affirmant que, s'ils sont capables de lire un mot, ils sont également capables de l'écrire sans erreur. Cette proportion d'élèves possède une conception erronée, car ils surévaluent le lien lecture-orthographe.

Il s'avère par ailleurs pertinent de mettre en parallèle représentations et pratiques déclarées. Les données du questionnaire indiquent que, si les sujets sont fortement d'accord avec l'idée que lire aide à écrire, ils disent n'adopter qu'à une fréquence modérée des comportements favorisant les transferts d'apprentissage entre les deux compétences langagières. Cet écart peut s'expliquer par différentes raisons. Il est d'abord possible que certains élèves répondent que la lecture aide à écrire simplement parce qu'ils l'ont déjà entendu dire, et non parce qu'ils ont véritablement fait l'expérience des transferts lecture-écriture dans leur apprentissage du langage écrit. On peut aussi supposer que des élèves disant ne pas porter attention aux éléments des textes qu'ils lisent ou ne pas s'en inspirer pour écrire adoptent en réalité ces comportements, mais de façon plutôt inconsciente.

On peut également émettre l'hypothèse que ce n'est pas à chaque fois qu'ils lisent que les élèves portent attention à la façon dont les textes sont écrits. Comme l'expliquent des chercheurs tels que Reuter (1995) et Tauveron (1995), il peut arriver que, dans certaines circonstances, les élèves soient si fascinés par le contenu du texte qu'ils en perdent de vue la construction. Enfin, la fréquence modérée à laquelle les élèves disent réutiliser en situation d'écriture des éléments puisés dans des lectures antérieures est peut-être liée au fait que certains sujets craignent de copier les auteurs. Cette crainte de copier s'explique probablement en partie par certains discours scolaires véhiculant l'idée que l'écriture consiste à s'exprimer de façon personnelle et originale (Delforce, 1994).

Effet du niveau scolaire

Les résultats de cette recherche tendent à indiquer que les plus jeunes élèves établissent davantage de liens entre la lecture et l'écriture sur le plan du décodage et de l'orthographe, alors que les plus âgés semblent davantage préoccupés par l'organisation textuelle d'un genre tel que le conte. De façon globale, nous pouvons dire que ces différences entre les niveaux scolaires reflètent un peu les types d'apprentissages réalisés par les élèves aux diverses étapes de l'acquisition du langage écrit (Fitzgerald et Shanahan, 2000).

Soulignons également qu'en entrevue les élèves du primaire évoquent davantage l'idée que l'écriture implique la relecture de son texte. Ce résultat s'explique peut-être par le fait que, chez les élèves du primaire, la relecture demande un effort plus conscient, alors que, chez les élèves du secondaire, cette pratique est davantage intégrée au processus d'écriture et moins perçue explicitement.

En dépit des différences identifiées entre les niveaux scolaires dans la présente recherche, il demeure que, pour plusieurs aspects du lien lecture-écriture, les élèves du primaire et du secondaire possèdent des représentations semblables. Le fait que les interactions lecture-écriture soient généralement

peu explicitées en classe (Delforce, 1994; Reuter, 1995) pourrait expliquer cette évolution partielle des représentations.

Effet du niveau d'habileté

Les résultats de cette étude indiquent que les élèves les plus habiles en français écrit voient davantage de liens entre la lecture et l'écriture que les autres. Chez ces élèves, on constate également une certaine concordance entre représentations et pratiques déclarées. Ainsi, dans le questionnaire, les élèves forts, qui entre autres perçoivent plus positivement l'influence de la lecture sur le vocabulaire et sur l'orthographe lexicale, disent aussi porter plus souvent attention à ces éléments en situation de lecture. En entrevue, les élèves forts en lecture/forts en écriture donnent plus d'exemples concrets d'éléments qu'ils observent en situation de lecture et qu'ils réinvestissent en production écrite. Ces résultats tendent à confirmer que la conscience des interactions lecture-écriture constitue un facteur pouvant faciliter l'apprentissage du langage écrit.

Les données du questionnaire suggèrent par ailleurs que plus les élèves sont forts en français écrit, plus ils sont portés à affirmer que la lecture leur donne le goût d'écrire et que l'écriture leur donne le goût de lire. Bien qu'une analyse corrélationnelle ne permette pas d'établir de rapport causal, nous pouvons émettre l'hypothèse que les meilleures attitudes des élèves forts sont en partie liées au fait que ces derniers disent porter plus souvent attention aux caractéristiques des textes qu'ils lisent. Ainsi, l'observation en situation de lecture de nouveaux mots, tournures de phrases, etc., motiverait davantage les élèves forts à s'inspirer de ces éléments pour améliorer leurs productions écrites. De façon symétrique, la pratique de l'écriture inciterait davantage ces élèves à lire dans le but de découvrir comment d'autres auteurs s'expriment par écrit.

Autre résultat important, l'analyse des entrevues révèle que les élèves les plus habiles, de même que les plus âgés, semblent davantage percevoir que, dans certaines circonstances, lire peut ne pas aider à écrire ou écrire ne pas aider à lire. La conscience métacognitive plus développée de ces élèves est probablement à l'origine de ces points de vue plus nuancés. Ces derniers reconnaîtraient ainsi que, si la lecture et l'écriture peuvent avoir des effets bénéfiques l'une sur l'autre, ces effets ne se réalisent pas nécessairement de façon automatique.

Conclusion

La présente recherche revêt une importance particulière puisqu'elle permet de dresser un portrait détaillé des représentations des relations entre la lecture et l'écriture chez les élèves. Le fait que les élèves les plus habiles perçoivent plus positivement les rapports entre ces deux pratiques langagières s'avère

très intéressant, puisque cela tend à confirmer l'existence d'un lien entre les représentations de la relation lecture-écriture et la réussite en français écrit.

Les données de l'étude révèlent que les élèves sont assez fortement d'accord avec l'idée que lire aide à écrire. Cependant, d'autres dimensions de la relation lecture-écriture, telles que les effets bénéfiques de l'écriture sur la lecture, les similitudes cognitives entre les processus de compréhension et de production écrites ainsi que les transferts d'attitudes possibles entre le lire et l'écrire, sont moins bien reconnues par les répondants. Ces éléments demanderaient à être davantage travaillés en classe.

Les résultats obtenus tendent également à confirmer que les discours véhiculés par les enseignants de même que les activités d'apprentissage proposées en classe influencent le développement des représentations des élèves. Aussi est-il essentiel que les enseignants réalisent le rôle qu'ils ont à jouer en vue d'aider leurs élèves à prendre conscience des interactions lecture-écriture (McCarthy et Raphael, 1992; Reuter, 1995; Shanahan, 1997). Trop d'enseignants croient à tort que les transferts lecture-écriture s'effectuent naturellement, sans besoin d'intervention didactique (Delforce, 1994).

Afin d'amener les élèves à approfondir leurs représentations des liens lecture-écriture, des discussions métacognitives au sujet des similitudes entre ces deux pratiques langagières, de leurs effets mutuels positifs, des conditions susceptibles de favoriser ou non ces effets, etc., pourraient être bénéfiques. Il importe cependant que les représentations des apprenants ne demeurent pas que des discours abstraits, mais qu'elles incitent ces derniers à effectuer de véritables transferts d'apprentissage entre la lecture et l'écriture. Comme les résultats de la présente étude semblent l'indiquer, les élèves n'adoptent pas toujours des comportements qui vont dans le sens de leurs représentations. C'est pourquoi il s'avère nécessaire que les enseignants servent de modèles aux élèves, leur montrent à l'aide d'exemples concrets comment utiliser la lecture pour mieux écrire et l'écriture pour mieux lire, et leur proposent différentes activités où ils pourront exploiter les interactions lecture-écriture.

Pour faire suite à cette recherche, il serait pertinent d'étudier les représentations des enseignants concernant les liens lecture-écriture. Leurs représentations pourraient ainsi être mises en parallèle avec celles des élèves. Un autre projet de recherche consisterait en l'élaboration et en l'expérimentation d'un programme d'intervention visant à expliciter auprès des élèves les interactions lecture-écriture. À la fin de ce programme, on pourrait vérifier si ces derniers possèdent de meilleures représentations du lien lecture-écriture et si leurs performances en compréhension et en production écrites se sont améliorées.

Note

Cette étude a été réalisée avec l'aide financière du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR).

¹ Pour calculer les rangs cinquièmes, on classe les sujets du plus fort au plus faible, puis on divise l'échantillon en 5 strates comportant chacune 20 % des sujets ; chaque strate correspond à un rang cinquième. Ainsi, les élèves appartenant au premier rang cinquième correspondent à ceux situés parmi les 20 % plus forts de l'échantillon, alors que les élèves appartenant au dernier (ou cinquième) rang cinquième correspondent à ceux situés parmi les 20 % plus faibles. Les élèves appartenant aux rangs cinquièmes 1 ou 2 correspondent aux 40 % des sujets les plus forts de l'échantillon, alors que ceux appartenant aux rangs cinquièmes 4 ou 5 comptent parmi les 40 % les plus faibles.

Références

- Bourgain, D. 1990. « Écriture, représentations et formation ». *Éducation permanente*, no. 102, pp. 41–50.
- Bourque, G. 1992. « L'articulation lecture/écriture ». In *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. C. Préfontaine et M. Lebrun (éd.). Montréal, Éditions logiques, pp. 19–29.
- Bronckart, J.-P. 1994. « Lecture et écriture : Éléments de synthèse et de prospective ». Dans *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THÉODILE-CREL, Lille, novembre 1993*. Y. Reuter (éd.). Berne, Peter Lang, pp. 371–404 .
- Crowhurst, M. 1991. "Interrelationships between reading and writing persuasive discourse". *Research in the Teaching of English*, vol. 25, no. 3, pp. 314–338.
- Delforce, B. 1994. « De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : Obstacles et exigences ». Dans *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THÉODILE-CREL, Lille, novembre 1993*. Y. Reuter (éd.). Berne, Peter Lang, pp. 319–349.
- Deschênes, A.-J. 1988. *La compréhension et la production de textes*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J. 1994. « Produire des textes pour mieux comprendre ». Dans *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THÉODILE-CREL, Lille, novembre 1993*. Y. Reuter (éd.). Berne, Peter Lang, pp. 219–241.
- Féliers, C. 1994. « Un projet d'écriture longue ». Dans *Écrire-lire des scènes romanesques en quatrième-troisième. Rapport de recherche no. 30314*. Y. Reuter, R. Carpentier, C. Féliers, J. Hugodot, C. Pollet, F. Røelens et E. Vlieghe. Paris, INRP, pp. 92–107.
- Fitzgerald, J. et T. Shanahan. 2000. "Reading and writing relations and their development". *Educational Psychologist*, vol. 35, no. 1, pp. 39–50.
- Gabison, G. 1995. « L'erreur et les recherches anglophones sur l'acquisition de l'écrit ». *Liaisons-HÉSO*, no. 25–26, pp. 65–82.
- Gordon, C. 1990. "Changes in readers' and writers' metacognitive knowledge : Some observations". *Reading Research and Instruction*, vol. 30, no. 1, pp. 1–14.

- Jodelet, D. 1989. «Représentations sociales : Un domaine en expansion». Dans *Les représentations sociales*. D. Jodelet (éd.). Paris, Presses Universitaires de France, pp. 31–61.
- McCarthy, S.J. et T.E. Raphael. 1992. “Alternative research perspectives”. Dans *Reading/writing connections : Learning from research*. J.W. Irwin et M.A. Doyle (éd.). Newark, International Reading Association, pp. 2–30.
- Noël-Gaudreault, M. 1996. «Lire et écrire des romans interactifs de scène-fiction». *Éducation et francophonie*, vol. 24, no. 1–2, pp. 35–41.
- Reuter, Y. (éd.). 1994a. *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THÉODILE-CREL, Lille, novembre 1993*. Berne, Peter Lang.
- Reuter, Y. 1994b. «Présentation et synthèse de la recherche». Dans *Écrire-lire des scènes romanesques en quatrième-troisième. Rapport de recherche no. 30314*. Y. Reuter, R. Carpentier, C. Féliers, J. Hugodot, C. Pollet, F. Rœlens et E. Vlieghe. Paris, INRP, pp. 3–36.
- Reuter, Y. 1995. «Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique». *Pratiques*, no. 86, pp. 5–23.
- Saint-Laurent, L. et A. Boisclair. 1995. «Conception de l’enseignement-apprentissage à la base du PIER». Dans *Programme d’intervention auprès des élèves à risque*. L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. Dionne et É. Royer. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, pp. 3–12.
- Shanahan, T. 1997. “Reading-writing relationships, thematic units, inquiry learning . . . In pursuit of effective integrated literacy instruction”. *The Reading Teacher*, vol. 51, no. 1, pp. 12–19.
- Tauveron, C. 1995. «Le personnage : Articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l’école élémentaire». *Pratiques*, no. 86, pp. 27–49.
- Tierney, R.J. et T. Shanahan. 1991. “Research on the reading-writing relationship : Interactions, transactions and outcomes”. Dans *Handbook of Reading Research* (2^e éd.). P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil et P. Mosenthal (éd.). New York, Longman, pp. 246–280.
- Turco, G. 1996. «Lire des écrits de référence pour écrire et réécrire». *Les sciences de l’éducation*, vol. 29, no. 5, pp. 27–40.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1985. *Pensée et langage*. Paris, Messidor/Éditions sociales.