텍스트 읽기를 통한 프랑스어 쓰기교육(1)
- 읽기/쓰기 관계 연구와 수업방안 -[1)]

박동열[2)]

<요약>

언어교육 현장에서 읽기와 쓰기는 그 차이점이 강조되어 두 활동은 분리된 영역으로 인식하여 왔으며, 그 결과 읽기와 쓰기는 각각 별도로 교육되고 있는 실정이다. 본 연구는 읽기와 쓰기의 분리교육에 대한 문제의식에서 출발하여 바람직한 쓰기교육의 한 방안으로 읽기와 쓰기 통합교육을 논의한 연구이다. 이러한 논의를 위해 본 연구는 먼저 프랑스어 교육상황 속에서 쓰기 경시 현상과 체계적인 쓰기교육의 필요성을 주장하였다. 또한 읽기와 쓰기 통합교육의 입장을 공고히 하기 위하여 막연한 읽기와 쓰기 통합수업 방안제시보다는, 읽기와 쓰기관계에 관하여 논의될 수 있는 여러 논점들에 대한 그 동안의 연구들을 살펴보았다. 특히 읽기와 쓰기 관계에 대한 문헌연구를 통해, 읽기와 쓰기의 관계를 바라보는 관점의 변화, 두 기능의 유사점과 차이점, 즉 지식적 측면, 인지과정적 측면, 표상적 측면에서의 유사점과 차이점을 고찰했다. 그리고 쓰기교육을 위한 읽기교육의 효과에 관한 여러 연구결과들을 정리하였다. 마지막으로 본 연구는 읽기/쓰기 통합수업의 전략, 방안, 내용을 제시하였다.

【핵심어】 프랑스어 교육, 쓰기교육, 쓰기과정 모델, 읽기/쓰기 관계, 읽기/쓰기 통합수업

---

1) 이 논문은 2010년 서울대학교 사범대학 연구비 지원에 의하여 연구되었음.
2) 서울대학교 불어교육과 부교수 (bondieu@snu.ac.kr)

1. 서론

1970년대 말까지 언어교육 현장에서는 읽기와 쓰기의 차이점이 강조되어 두 활동은 분리된 영역에 속하는 것으로 보아왔다. 말하자면 읽기는 수동적인 수용활동(activité de réception)으로서, 글 속의 의미를 필자가 제공하는 실마리를 통해 찾아내는 비창조적인 과정인 반면에, 쓰기는 개인이 창조적으로 적극 참여하는 표현활동(activité de production)으로 생각했다(Kucer, 1985). 이런 경향은 지금도 여전히 수업현장에 남아있어서, 국내 대부분 교육기관의 프랑스어 교육과정에서 독해수업과 작문수업은 분리된 형태로 편성되어 있다. 또한 프랑스어 학습을 위한 교재들도 내용편성에 있어서 읽기와 쓰기가 따로 마련되어 있다. 뿐만 아니라, 프랑스어 교재들의 기본방향이 읽기와 쓰기, 두 가지 모두를 중요하게 다루게 되어 있음에도 불구하고, 실제적으로 대부분의 수업시간에서는 쓰기보다 읽기가 더 강조되어 있고, 실제로 더 많은 시간을 할애하고 있다. 이러한 읽기교육과 쓰기교육의 분리 모델의 문제점에 대해, Giasson (1995:54)은, 읽기교육 관점에서 다음과 같이 지적하였다.

> “고전 읽기모델의 오류 중의 하나는 읽기와 쓰기를 분리된 주제로 여긴 것이었으며, 그들 사이에 어떤 연관성도 없는 것으로 가르친 것이었다. 아동이 자신의 환경 속에서 언어를 듣지 않은 채 말하는 것을 배울 수 있다고 생각할 수는 없을 것이다. 바로 이것이 읽기와 쓰기를 분리할 때, 문어에서 종종 일어나는 일이다”

이러한 문제의식에서 출발하여, 본 연구는 국내 프랑스어 쓰기교육 개선을 위한 연구의 첫 걸음으로, 읽기와 쓰기 통합교육에 관한 논의를 하려고 한다. 이것을 위해 본 연구는 다음 세 가지 질문을 제기하고자 한다.

1) 왜 프랑스어 교육에서 쓰기교육이 경시 내지 비체계적으로 교육되고 있는가?
2) 프랑스어 쓰기교육을 위하여 과연 읽기와 쓰기를 통합적으로 가르치는 것이 효과적인 것인가? 또 읽기와 쓰기 간의 유사점과 차이점은 무엇인가?
3) 읽기 수업을 통한 프랑스어 쓰기교육 방안을 어떻게 구상해 볼 수 있는가?

위의 질문에 대한 답을 위해 본 연구는 우선적으로 읽기와 쓰기관계에 관한 그 동안의 연구 성과와 논의를 문헌연구 차원에서 살펴보려고 한다. 왜냐하면 프랑스어 교육학에서 쓰기 교육에 대한 연구는 미약하다고 볼 수 있으며, 더더욱 읽기와 쓰기 간의 관계연구는 드물기 때문이다. 따라서 본 연구는, 읽기와 쓰기 간의 관계문제를 본격적으로 활발히 제기한 80년대, 90년대 논의를 중심으로, 이 논의가 국내 프랑스어 쓰기교육에 주는 시사점을 모색함을 통해 위의 질문에 답하고자 한다.

2. 프랑스어 쓰기교육의 경시와 체계적 교육의 필요성

국내 프랑스어 교육과정뿐만 아니라 그 연구에서, 쓰기교육이 소홀히 취급되는 것은 여러 요인이 있을 것이다. 우선, 쓰기를 배운다는 것이[3] 말하기를 배운 후에 자연스럽게 이루어지는 것으로 생각하는 경향을 들 수 있다. 그러나 모국어의 습득을 생각해 본다면 즉시 이러한 관점이 잘못된 것임을 알 수 있다. 즉 모국어 쓰기도 말하기와는 근본적으로 다르기 때문에 체계적인 교육과 훈련을 통하여 습득해야 한다. 하물며 외국어 쓰기는 더더욱 저절로 습득되는 것이 아니라, 단계적으로 체계적 학습을 통해 이루어져야만 한다. 사실 이미 오래 전부터 적지 않은 학자들은 쓰기 능력이 발전 단계를 거쳐 학습된다고 주장하였다.[4] 그러나 무엇보다도 프랑스어 교육에 있어서 쓰기교육이 경시될 수밖에 없는 가장 큰 이유는 국내 프랑스어 교육이 본질적으로 내포하고 있는 언어외적 제약에 기인한 것이다. 국내 프랑스어 학습자들의 언어능력의 제약은 늦은 학습시작 환경 또는 불충분한 수업시간과 같은 제도적 한계로 말미암은 것이다. 이러한 한계는 결과적으로 제 2 외국어로서 프랑스어 쓰기교육에 있어서 매우 불충분한 쓰기 전략을 제공할 수밖에 없게 되었다. 그 결과 학습자들은 쓰기수행 시에 다양

---

3) 복합적 측면을 가지고 있는 '쓰기'에 대한 정의는 학자들마다 다르기 때문에 한 마디로 정의한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 그럼에도 불구하고 쓰기에 대한 시각은 크게 두 가지로 대별될 수 있다. 첫 번째 시각은, 쓰기를 말소리를 전사하는 것으로 파악하는 음성 문자적 관점이다. 이 관점에서 쓰기는 문자적 상징을 사용하는 활동이며, 이 문자적 상징은 음성적 상징의 대응물이라고 본다. 또 다른 시각은 쓰기를 하나의 의사소통 도구로 파악하여, 문자라는 수단을 통해 다른 사람에게 필자의 의사를 전달하는 행위로 보는 기능주의적 관점이다. 다시 말해 쓰기란 단순히 문자로 구성된 글을 옮겨 쓰는 것만을 뜻하지 않고, 자기의 의사를 일관성을 가지고 조직적으로 자기의 글로 표현하는 의사소통과정으로 이해하는 관점이다. 그러므로 이 관점에서 쓰기란, 단순히 구어를 베껴서 문자 결합체로 옮겨 쓰는 음성문자 중심적 해석을 넘어서서, 이러한 기본적 활동의 바탕 위에서 어휘와 문장을 특별한 순서와 세밀한 조직을 통해 배치하여, 필자의 의도를 표현할 수 있는 텍스트를 구성하는 작문행위composition과정까지를 포함하는 개념이다.

4) 예를 들어 Rivers (1968:240-260)는 다른 언어기능과 통합적인 관점에서 쓰기활동을 파악하였는데, 외국어 쓰기를 위해서는 다음과 같이 다섯 단계의 발전과정을 거친다고 주장했다.
① 베껴쓰기: 베껴쓰기는 외국어에 낯설어 하는 학습자가 외국어와 친해질 수 있도록 해 준다.
② 다시쓰기: 다시쓰기는 학습자가 말하기와 읽기학습을 통해 배운 것을 원문을 참조하지 않으면서 그대로 다시 써보는 활동이며, 이 단계에서는 소리와 철자간의 관계를 넘어서 단어, 구, 문장을 기억하는 것을 목표로 한다.
③ 조합하기: 듣기와 읽기를 통해 학습한 문장들을 조합해서 쓰는 단계이다. 이 단계에서 문법구조를 익히고 기본적인 문형을 바탕으로 문장, 문단을 구성하는 방법을 배운다. 이때 학습자는 다양한 쓰기구조 연습을 하게 되는데, 예를 들어 단어와 구문의 대체연습, 문장 변형하기, 학습한 구문을 바탕으로 문장 확장시키기, 명사를 대명사로 대체함으로 문장 축약하기 등이 이에 해당한다.
④ 유도작문: 학습자가 조합하기 단계에서 연습한 것을 토대로 문장과 문단을 직접 써보게 하는 것을 목적으로 한다.
⑤ 자유작문: 학습자는 개인적인 생각을 글로 표현하기 위해 어휘와 구조를 자유롭게 선택할 수 있다.

한 장애를 만나게 되며, 자신의 글 내용을 조직하는데 막대한 시간을 투자할 수밖에 없다. 따라서 프랑스어 교육은 자연적으로 상대적으로 좀 더 쉬운 다른 능력을 획득하는데 주력하고, 쓰기 교육은 늘 소홀하게 취급될 수밖에 없는 상황이다.

한편, 국내 프랑스어 쓰기교육의 경시는 이러한 프랑스어 교육에 대한 학습 환경적 측면 이외에도 쓰기과정에 대한 이해부족에서 기인하는 측면도 무시할 수 없을 것이다. 사실 해외에서는 1970년 말부터 외국어 쓰기교육 연구가 활발해지는데, 그것은 모국어 쓰기 연구의 결과에 영향을 받아 생긴 것이다. 이 연구에서 우리가 가장 주목하는 점은, 많은 연구들이 외국어 쓰기과정은 모국어 쓰기과정과 차이가 없다는 점을 밝힌 것이다(Chelala 1981, Edelsky 1986, Raimes 1985, Whalen 1992). 즉 각 학습자는 각자의 쓰기능력 수준에 따라, '개요작성(planification)', '텍스트 쓰기', '수정'과 같은 쓰기 전략을 사용하는데, 이 전략이 모국어쓰기와 외국어쓰기에서 동일하다는 것이다. 단지 차이가 있다면 언어능력에서 차이가 있을 뿐이라는 것이다. 그런데 이 연구들에 의하면 이 언어능력의 차이조차 '개요작성' 단계에서는 크게 나타나지 않았다. 왜냐하면 언어적 제약은 인지적 활동으로 볼 수 있는 '개요작성' 단계에서는 크게 영향을 미치지 않기 때문이다. 그러나 '텍스트 쓰기' 단계에서 언어적 제약은 깊은 영향을 미친다. 즉 언어적 제약은 쓰고자 하는 내용을 언어적으로 표현하는데 큰 장애를 줄 뿐만 아니라, 필자가 '개요작성' 단계에서 원래 가지고 있었던 정신적 표상을, 언어적으로 표현하는 과정에서 표현에 치중한 나머지, 이것을 잊어버리게 할 수도 있다. 또한 '수정'과정에서도 외국어 쓰기는 언어적 제약으로 인하여 더 많은 수정시간을 요구하게 된다.

이와 같은 외국어쓰기와 모국어쓰기 간의 비교연구들을 통해, 우리는 프랑스어 쓰기교육과 관련하여 다음 두 가지 사항을 주목하고자 한다. 첫째, 외국어 쓰기과정이 모국어 쓰기과정과 동일한 인지적 과정으로 구성된다는 많은 연구결과들에 의거하여 쓰기 교육을 생각해 본다면, 모국어쓰기 경험을 프랑스어쓰기 교육에 적극적으로 끌어들일 필요가 있음을 알 수 있다. 즉 효율적인 쓰기수행을 위해서는 언어적 한계를 넘어서서 쓰기 과정을 전체적으로 주목하고, 모국어쓰기의 교수, 학습에 유용한 부분을 프랑스어 쓰기교육에 전략적으로 적용할 수 있을 것이다. 즉 글의 개요를 작성하는 방법, 글을 조직하고 생각을 전개하는 훈련, 글을 수정하는 방식들을 모국어쓰기 경험에서 이끌어 내어, 적극적으로 프랑스어 쓰기교육에 이용할 수 있을 것이다. 둘째, 쓰기능력 향상은 자동적으로 말하기 교육에 이어서 획득되는 것이 아니라, 구체적인 쓰기전략이 교실에서 교육되고 학습되어야만 한다는 것이다. 따라서 프랑스어 교육현장에서 쓰기전략에 대한 체계적이고 단계적 전략을 마련하고, 이것에 의해 교육해야만 국내 학습자들의 부족한 쓰기능력을 향상시킬 것이다.

3. 읽기와 쓰기 사이의 관계

3.1 읽기와 쓰기 관계에 대한 관점의 변화

1980년대에 들어서면서 읽기와 쓰기 간의 관계성에 관하여 차이점을 강조하는 대신, 두 언어기능 사이의 관련성을 주장하는 논문과 저서들이 나왔다. 이 연구들은 학습자들이 산출한 읽기와 쓰기의 최종 결과물에 관한 연구가 아니라, 두 기능의 활동과정을 살펴보면서 나온 것들이다. 즉 과정으로서 읽기와 쓰기를 살펴보면서, 두 언어기능이 동일한 인지전략을 사용하는 같은 과정이라는 사실을 밝혔다. 또한 이 시기 연구들은 학습자들의 읽기와 쓰기 수행결과 간의 상관관계와, 철자, 어휘, 구문 등과 같은 특별한 수행능력을 살펴본 후, 두 언어능력 사이에는 일정한 상관관계가 있다는 것을 밝혔다(Giguère, Giasson et Simard 1996, Shanahan 1988, Tierney et Leys 1986). 이러한 연구결과로 말미암아, 많은 연구자들은 읽기와 쓰기에는 공통적인 요소들이 있으며, 서로가 서로를 강화시킬 수 있다는 점을 인정하게 되었으며(Belanger 1987, Bos 1991, Duguay 1996, Heller 1991, Moore 1995, Reuter 1995), 문어학습을 효과적으로 하려면 수업시간에 쓰기와 읽기를 분리하여 가르치는 것보다 통합하여 가르치는 것이 매우 중요하다고 지적하고 있다(Bourque et Simard 1990, Shanahan 1997).

그러나 읽기와 쓰기의 기능상의 동일성에도 불구하고, 두 기능 간의 차이점도 존재한다는 것을 무시하지 말아야 한다. 왜냐하면 만약 읽기와 쓰기가 단순하게 동일한 인지과정으로 구성된 활동이라면, 읽기를 잘한 학습자들은 쓰기에도 탁월한 면을 자동적으로 보여주어야 하기 때문이다. 그러나 읽기와 쓰기 능력에 대한 학습자들의 서열화를 시도하여 이들의 수행능력을 검토한 연구는 이와 다른 결과를 내 놓았다. 즉 대부분의 좋은 독자들이 좋은 필자라고 할지라도, 읽기능력과 쓰기능력 간의 차이가 큰 학생들의 비율도 무시하지 못할 만큼 상당하다는 것이다. 특히 Belanger(1987)와 Tierney & Leys(1986)는, 학습자 5명 중의 한 명은 읽기에 강하지만 쓰기에는 약하고, 반대로 쓰기에는 강하지만 읽기에는 약하다고 지적하였다. 결국 이 연구들을 통해 확인할 수 있는 사실은, 읽기활동과 쓰기활동은 상호 보완적 활동임을 인정할 지라도, 이 두 언어능력 간의 학습전이가 필연적이고 자동적인 방법으로 실현되지 않는다는 점이다. 다시 말해 읽기와 쓰기관계가 유의미한 상관관계가 있다고 하더라도, 이 사실만으로 우리가 읽기와 쓰기의 상관성의 정확한 실체를 알았다고 할 수 없다는 것이다. 특히 학습자들의 언어 숙달정도와 학습정도에 따라 읽기와 쓰기 전이양상은 다양할 수 있다. 예를 들어 Shanahan(1984)는 초급수준의 독자에게 쓰기능력에 대한 읽기의 영향은 주로 어휘인식과 철자법에 집중된 반면에, 고급독자에게 쓰기능력과 연결된 것은 읽기의 이해능력이라는 점을 밝혔다. 또 Juel(1988)은 읽기와 쓰기 간의 상관관계는

학년이 올라가면 더 강하게 나타나는 경향이 있다고 보고했다.

결론적으로 읽기와 쓰기와의 관계에 관한 연구 흐름을 종합해 본다면, 두 언어능력 관계에 대해 차이점보다 유의미한 연관성을 주장하는 많은 연구들이 생겼으나, 이 연구들은 두 언어능력이 서로 의존적이면서 동시에 서로 독립적임을 지적하고 있다. 따라서 읽기와 쓰기 관계에는 유사점과 동시에 차이점도 가지고 있다. 그러므로 교수법 전공자나 언어교육 종사자들이 고려해야할 부분은 읽기능력과 쓰기능력 사이의 유사점을 어떤 조건에서 유용하게 활용할 수 있는가, 또 차이점으로 인한 전이의 어려움을 어떻게 극복할 수 있는가를 생각해보는 것이다.

3.2 지식 측면에서 유사점과 차이점

쓰기와 읽기를 하려면 무엇보다 학습자들은 언어에 대한 지식과 세계에 대한 지식을 사용해야만 한다. 이 두 지식은 읽기와 쓰기 모두에서 공통된 부분이다. 특히 언어학적 지식은 학습자가 독자로서 읽기활동에 참여하거나, 필자로서 쓰기활동에 참여할 때 절대적으로 의존해야만 하는 도구이다. 그런데 이 도구는 음성학적 의식, 철자음운적 상응, 철자문법적 규칙, 어휘, 통사, 구두점, 텍스트 구조의 응집성과 일관성 등 매우 다양한 구성요소로 이루어져 있다. 이 구성요소들이 읽기와 쓰기과정에서 상호작용을 하여 의미를 파악하고 만들게 되는 것이다. 한편 학습자는 언어적 지식 외에도 세계에 대한 지식, 정보, 또는 이에 대한 개인적 경험들을 도식화 형태로 기억 속에 저장하고 있는데, 이러한 지식 역시 쓰기활동과 읽기활동에서 핵심적으로 동원되는 지식이다. 따라서 체계적이며 명시적인 언어교육과 세계에 대한 다양한 문화교육은 읽기와 쓰기 능력을 향상하는데 본질적 요소가 될 것이다.

그러나 비록 읽기와 쓰기가 언어와 세계에 대한 지식을 공통적으로 의지한다고 할지라도, 여러 연구들은 이 지식들이 읽기와 쓰기에서 동일한 방식으로 사용되지 않는다는 사실을 지적하였다(Rosenblatt 1994, Shanahan 1997). 예를 들어 언어학적 지식을 보자면, 쓰기는 읽기보다 철자적, 어휘적, 문법적 지식을 더 구체적으로 요구한다. 읽기는 정확하게 철자를 쓸 수 없음에도 불구하고 단어를 인식하고 이해할 수 있지만, 쓰기는 언어학적 지식이 없다면 성공적으로 수행할 수 없기 때문이다. 다시 말해 읽기 과정에서 단어의 인식이란 몇 개의 변별적 자질로부터 이행되기 때문이고, 또 단어를 인식하기 위해서 텍스트 전체에서 드러나는 지표를 이용할 수도 있지만, 쓰기는 단어를 구성하는 철자를 정확히 알아야 하며, 이 철자들이 놓이는 정확한 순서를 알아야만 한다. 바로 이러한 차이점이 읽기능력이 쓰기능력으로 자동적으로 전이가 되지 않는 이유가 된다.

3.3 과정측면에서 유사점과 차이점

읽기과정과 쓰기과정을 이해하기 위해서, 우리는 크게 세 가지 측면에서 읽기와 쓰기과정을 조명해 보려고 한다. 즉 필자와 독자 간에 발생하는 의사소통 관계의 관점, 텍스트를 이해하거나 텍스트를 쓰는 순간에 작용하는 인지작용의 관점, 그리고 읽기와 쓰기 실행 속에 내포된 읽기와 쓰기의 관점으로 파악할 수 있다. 그런데 이 세 가지 관점은 각각 분리된 것으로 보기보다는, 실제로 읽기와 쓰기과정 속에서 서로서로가 연결되어 있다고 보아야만 할 것이다.

3.3.1 필자와 독자 간의 의사소통

학습자들이 읽기와 쓰기 활동을 할 경우, 학습자 개인은 필자로서 혹은 독자로서 또 다른 잠재적 필자와 독자에게 메시지를 전달하려는 의사소통 상황에 놓이게 된다. 그러나 텍스트를 통해 연결된 필자와 독자 사이에서 일어나는 의사소통은. 대화 상대방이 즉각적으로 의사소통 관계로 들어가고, 의사소통을 용이하게 하기 위하여 비언어적 도움을 받을 수 있는 구어 의사소통과 매우 다르다. 따라서 문어 상황 속에서 의사소통이 효과적으로 이루어지기 위해서는 읽기과정과 쓰기과정에서 무엇이 발생하는지를 고려해야만 한다. 문어 상황에서 의사소통은 필연적으로 대화 상대방을 정신적으로 표상하는 능력을 요구하고 있다. 우선, 쓰기활동에서 필자는 자신이 전달하기 원하는 메시지를 신중히 구성하면서, 자신의 잠재독자가 자신의 텍스트의 의미를 구성하기 위하여 끌어들이는 전략을 충분히 예상해야만 한다. 즉 필자로서 학습자는 의사소통을 하고자 하는 독자의 의도, 믿음, 기대에 대한 지식을 예상해야만 한다. 그래야만 필자는 독자를 향한 명확하고도 일관성이 있는 텍스트를 생산할 수 있다. 독자의 입장도 유사하다. 독자도 자신이 텍스트를 읽고자 하는 고유한 의도를 고려하면서 텍스트에 접근해야 하고, 필자가 의도한 텍스트의 목적을 충분히 인식하면서 텍스트에 반응해야만 한다. 그러나 필자와 독자 간의 의사소통 상황에서 필자와 독자 간의 입장의 차이점이 존재한다. 즉, 독자는 필자가 쓴 것을 이해하기 위해서 필자가 텍스트 속에 남긴 의사소통을 위한 다양한 표지들에 집중한다. 반면 필자는 의사소통의 의도를 텍스트 속에서 표현하려고 애를 쓴다. 이때 필자와 독자 간의 의사소통의 관점에서 텍스트는 의미를 전체적으로 협상하는 필자와 저자 사이의 상호관계의 결과로 볼 수 있다(Tierney et Shanahan 1991).

3.3.2 읽기와 쓰기에서의 인지과정

읽기와 쓰기과정에 개입하는 인지작용이 단순하지 않기 때문에, 많은 학자들은 읽기

와 쓰기과정에 내재한 인지심리과정에 대한 모델들을 다양하게 제시하였다. 본 연구에서는 읽기와 쓰기가 의미 구성을 위한 유사한 인지과정으로 파악한 몇몇 학자들의 개념모델을 언급하고자 한다. 먼저 Tierney & Pearson(1983)의 모델에 따르면, 읽기와 쓰기는 상호 연관된 과정이며, 이 과정은 선적으로(linéaire) 구성된 것이 아니라, 재귀적인 5 단계 과정으로 구성된 것으로 보았다[5]. 이 5 단계 과정은 다음과 같다.

1) 개요작성 : 읽기와 쓰기의 목표를 세우고 주제에 대한 지식을 활성화한다.
2) 밑그림 작성 : 독자는 글의 의미에 대한 가정을 세우고, 필자는 자신의 글을 위한 실마리를 발견한다.
3) 초점선택 : 주제에 관하여 한 가지 시각을 선택하고, 글을 다루는 방법을 선택한다.
4) 수정 : 의미구성을 통해 독자는 자신의 해석을 검토하거나 수정한다. 또 필자는 자신의 글을 다시 읽고 수정한다.
5) 자율관리 : 위 네 단계는 모두 학습자의 인지적 관리와 통제 속에 놓여있다. 이 통제는 읽기와 쓰기의 전 과정을 관리하는 것이다.

한편, 퀘벡의 심리학자 Deschênes(1988)도 읽기와 쓰기는 유사성을 가지고 있다고 보았고, 프랑스어를 위한 독창적인 모델을 제시했다. 특히 그는 모든 쓰기에 선행되는 조건으로서 읽기활동을 전제하였으며, 읽기의 관계 속에서 다음 5 단계 심리과정 모델을 제시하였다.

1) 지각/활성화 : 이행해야할 과제를 지각하는 단계로서, 학습자는 그가 소유한 지식, 정보, 도식을 활성화하고, 다룰 주제에 관한 자료를 문서 혹은 주위 사람들과 대화를 통해 탐구한다. 그 결과 학습자는 관찰이 가능한 자료들을 통해 주어진 과제를 무엇으로 구성할 것인가를 결정한다.
2) 의미구성 : 학습자는 이 단계에서 텍스트의 거시구조를 설정한다. 이 거시구조는 텍스트에 대한 계획이고, 다양한 정보를 선택하고 조직하면서 형성된 체계라고 볼 수 있다[6].

---

5) 쓰기생성 모델에 대하여 선적 모델과 비 선적 모델로 나누어 소개한 Germain(1999)을 참조하라.
6) 우리가 보기에는 '의미구성' 단계는 Tierney & Pearson의 모델에서 '개요작성'에 해당되는 단계로 보인다. 특히 Deschênes는 의미구성을 구체적으로 세 가지 인지적 활동으로 나눌 수 있다고 보았다. 즉 '선택', '조직', '활동관리'가 그것이다. 즉 텍스트의 주제는, '선택'활동을 통해, 주제와 관계된 정보, 텍스트의 종류 등 기억에서 찾은 요소들로부터 선택된다. 이어서 '조직'활동을 통해 다른 요소들이 서로 관계를 맺고 배치되는 것이다. 마지막으로 '활동관리'인데, 좋은 필자의 경우는 새로운 기억을 탐구하거나, 뒤로 되돌아가서 주제에 대한 다른 정보를 살펴보면서 텍스트를 재조직한다. 반면에 나쁜 필자는 텍스트를 새로운 아이디어를 가지고 개선하려고 노력하지 않으며, 많은 시간을 철자문제, 통사문제에 얽매이다가 텍스트 구조를 생각하지 않는다.

3) 문장잇기 : 설계된 글을 위하여 기억을 되살리면서 연속적으로 다양한 문장들을 이어가는 단계이다.
4) 작문/편집 : 텍스트 배열과 편집, 문장 잇기 등을 통하여 실제로 문장을 구성하는 단계이다. 그런데 통사적 문장구성이나 단어의 세밀한 사용은 종종 많은 시간과 주의를 요한다.
5) 수정: 텍스트의 수정은 형태적 차원이거나 내용적 차원일 수 있다. 즉 문장삭제, 단어첨가, 필자의 최초의도 혹은 독자의 관점 등을 고려한 수정 단계이다.

이외에도 여러 학자들에 의해서 읽기와 쓰기과정에 관한 모델들이 제시되었다. 예를 들어 Lewin(1992)도 읽기활동과 쓰기활동 모두에게 유용한 전략으로 네 단계의 과정을 제시하였다. 즉 '준비하기', '밑그림 작성하기', '수정하기', '텍스트 반응나누기'를 제안하였다. 또한 Caalfee(1998)는 읽기와 쓰기에 작용하는 공통적 인지과정으로, '지식과의 연관성 맺기', '아이디어 조직하기', '메타 인지적 성찰', '학습으로 접근하기' 혹은 '적용하기'를 제시하였다.

이와 같은 모델들로부터 추출할 수 있는 결론은, 무엇보다 읽기와 쓰기, 두 가지 언어기능은 유사한 언어능력이라는 점이다. 즉 읽기와 쓰기 모두 본질적으로 의미를 생산하려는 목적을 가졌다는 것이다. 그래서 읽기의 경우도 쓰기의 경우처럼, 텍스트를 이해하기 위해서 학습자는 쓰기목적을 설정하고, 이전 지식과 연관성을 찾고, 순간이나마 읽기를 계획해야만 한다. 뿐만 아니라 텍스트의 각 부분들을 연결하고, 가설을 설정하며, 텍스트가 제시하는 여러 지표들을 판단하고, 수정하는 등, 의미생성을 위해 다양한 인지과정을 실천해야만 한다. 그러나 이러한 인지과정은 선적인 방식으로 구현되는 것이 아니라, 다시 뒤로 되돌아가는 재귀적 방식으로 실현되는 것이다. 다시 말해 실제 학습자는 읽기와 쓰기과정에서 자신이 읽고 쓴 것을 수정하기 위해 혹은 생각을 정리하기 위해 뒤로 되돌아간다. 이러한 재귀적 방식을 통해 학습자는 새로운 생각을 발견할 수 있고, 관점을 수정할 수 있다. 또한 이 재귀적 과정을 통하여 텍스트 의미는 계속적으로 다시 형성되는 것이다. 결론적으로, 읽기과정과 쓰기과정에서 학습자들은 텍스트의 의미를 구성하기 위해 자신에게 내재한 도식을 이용하여 읽기와 쓰기를 강하게 연결하고, 의미의 타당성을 부여하고, 의미구성 및 수정을 하게 된다.

한편, 인지과정 측면에서 유사점을 보이는 읽기와 쓰기도 명백한 차이점이 존재한다. 이는 독자와 필자 간의 근본적 입장의 차이로 말미암은 것이다. 즉 독자는 타인에 의해 이미 완성된 텍스트로부터 의미를 생산하지만, 필자는 흰 종이에서부터 텍스트를 생산해야만 한다. 이 차이로 말미암아, 독자와 필자가 텍스트의 의미를 생산하는 양태가 동일하지 않게 된다. 즉 읽기에서 독자 입장의 학습자들은 자신 속에 내재화된 도식을 더 많이 사용하는 반면에, 쓰기입장의 필자는 기존에 있던 도식보다는 그 동안 사용하지 않은 해석을 더 의지하는 경우가 많다. 이것은 더 창조적이고 생산적인 글이

되고자 하는 필자의 태도 때문일 것이다. 또한 쓰기 상황에서 필자가 자주 글의 전체 구조로 되돌아가게 된 이유가 바로 이것 때문이다. 그리고 쓰기의 경우, 그 창조적 특성으로 말미암아 가설을 더 많이 사용하는 경향이 있으며, 필자 자신이 사용한 전략을 더 많이 의식하여 사용하게 된다. 그 뿐만 아니라 쓰기활동이 읽기보다 그 과정에 대한 통제를 더 많이 하고, 철자법과 문법을 더 의식할 수밖에 없다. 반면에 읽기활동에서 학습자는 텍스트 해석과 의미작용을 이해하는 데에 더 많은 시간을 보낸다. 한편, 독자와 필자의 기능의 차이로 인한 읽기와 쓰기 간의 인지과정의 차이를 Roy(1992)는 매우 흥미있게 규정했다. 즉 쓰기는 거시구조(개념, 시니피에)에서 미시구조로의(텍스트, 시니피앙)의 이행이라고 정의했고, 읽기는 미시구조에서 거시구조로의 이행으로 정의했다. 또한 Reuter(1994b)도 참신한 관점을 제시하였는데, 쓰기는 열린 가능성들을 제약하면서 자신의 특정한 담화적, 주제적 세계를 창조하는 것이며, 읽기는 특정한 자신의 세계를 확장하면서 보편 세계를 받아들이는 것으로 보았다. 만약 이러한 기능을 자신과 대중 간의 관계 속에서 해석하여 본다면, 쓰기는 자신의 것을 대중에게 제공하는 것이고, 읽기는 대중의 것을 더 자신의 것으로 삼고, 개인화하는 것에 해당할 것이다. 따라서 쓰기활동이 상대적으로 읽기활동보다 더 복잡할 수밖에 없다. 자기의 세계를 창조하고 그것을 대중에게 제공하기 위해서는, 더 많은 창의성, 생산성, 참신한 아이디어 계발과 같은 역량이 필요하기 때문이다. 그러므로 글의 형태적 측면에 더 주의를 집중해야만 하는 읽기보다는 의미를 담지한 텍스트를 구성하려고 애쓰는 쓰기가 인지적 측면에서 훨씬 복잡하고 어려운 일이다.

3.3.3 읽기와 쓰기 간의 상호 내포

과정측면에서 읽기와 쓰기 관계를 관찰하다 보면 필연적으로 수행과정에서 서로가 서로를 내포하고 있는 것을 발견하게 된다. 즉 필자가 텍스트를 쓸 때, 그는 또한 읽고 있으며, 독자가 읽을 때, 그는 이미 쓰는 것에 참여하고 있다는 의미이다. 먼저 쓰기 속에 읽기과정이 통합되었다고 주장하는 연구들에 따르면(Belanger 1987, Garcia-Debanc 1995, Rosenblatt 1994, Sternglasse 1987, Tierney et Leys 1986), 필자는 자신이 작문한 글의 첫 독자이며, 끊임없이 자신의 글을 다시 읽는다는 것이다. 사실 필자는 자신이 쓴 부분에 이어서 다음 내용을 연결하고자 할 때나, 쓰기과정에서 어려움을 당할 때나, 자신이 원하는 것을 텍스트가 표현했는지 검증하고 싶을 때나, 그리고 써 놓은 텍스트에 대해 비판적 시각으로 관찰하기 바랄 때, 수정을 목적으로 텍스트의 한 부분을 다시 읽거나, 전체를 다시 읽는다. 그리고 자신이 전달할 생각의 명증성, 통일성, 적절성을 부여하기 위해, 그는 철자, 문법 그리고 문체를 수정한다. 그런데 주목해야할 것은 이렇게 쓰기활동을 유발시키는 읽기는 통상적 읽기와는 다른 특별한 성질을 지닌다는 것이다(Garcia-Debac 1995, Rosenblatt 1994). 즉 텍스트 수정

을 위한 읽기는 쓰기의 주제를 글의 수정을 위해 텍스트로부터 떨어져 나오게 한다. 그리고 글의 여러 요소들을 더 정확히 읽도록 요구하며, 궁극적으로 필자의 쓰기작업을 견인한다. 그래서 이런 읽기는 다시쓰기로 다시 이어지게 된다. 이 뿐만 아니라, 필자가 자신이 쓴 텍스트를 다시 읽는 작업은 단순히 읽는 것을 넘어서서 필자로 하여금 다른 텍스트를 참조하도록 이끈다. 다시 말해 필자는 자신의 텍스트를 다시 읽으면서 새로운 생각, 정보, 어휘를 길러낼 목적으로 자신의 텍스트와 관련된 참조 텍스트를 살펴보게 된다는 것이다. 그래서 하나의 텍스트에 다양한 텍스트가 융합이 되어 버린다.

한편, 쓰기과정에서 필자가 필연적으로 텍스트를 다시 읽어야만 한다면, 읽기 과정에서 독자는 의무적으로 쓰기활동을 할 필요는 없다. 그러나 어떤 환경 속에서 쓰기활동은 읽기에 대단히 유용한 도구가 된다. 예를 들어 어떤 독자가 정보를 취합하려는 목적으로 텍스트를 읽을 때, 쓰기는 읽은 내용을 습득하는데 매우 유용할 수 있다. 또 독자가 텍스트 내용 중 어떤 중요한 부분을 강조하거나, 본문에 대한 주석을 기록하려거나, 본문 내용을 요약하거나 할 때, 쓰기는 아주 중요한 도구이다. 이 뿐만 아니라, 즐거움을 위해 텍스트를 읽을 때도 쓰기를 사용할 수 있는데, 텍스트 중에 감동적이거나 흥미 있는 부분을 기록해 둘 때, 쓰기는 매우 중요하다. 이와 같은 쓰기를 통해 독자는 또 다른 쓰기 계획을 자극할 수 있다.

3.4 읽기와 쓰기 간의 유사점과 차이점에 관한 표상

읽기와 쓰기 간의 유사성을 주장한 많은 연구자들은, 읽기와 쓰기 사이의 전이가 일어나도록 하기 위해서 학습자들이 읽기와 쓰기 간의 관계를 의식해야만 한다고 주장하고 있다(Duguay 1996, Reuter 1995, Shanahan 1997). 다시 말해 읽기와 쓰기 사이에는 적지 않은 유사성이 있으며, 서로가 서로를 강화시킬 수 있다는 것이다. 그래서 쓰기 과제를 위해 읽기 경험을 사용하는 것이 유익하다고 생각하는 학습자가 그렇지 않은 학습자보다 두 언어능력 사이의 전이가 잘 일어난다는 것이다. 반대로 읽기와 쓰기의 전이가 항상 즉각적이고 전적으로 일어나지 않는다는 점을 의식하는 학습자가 그렇지 않은 학습자보다 두 언어 기능 간의 전이를 더 용이하게 하는 행동을 취하기 쉽다는 것이다. 말하자면 단어를 읽는다는 사실이 단어를 정확하게 쓸 줄 알게 하지 않는다는 사실을 아는 학습자가, 읽기와 쓰기 전이가 자동적으로 일어난다고 생각하는 학습자보다 철자법에 더 주목하게 된다는 말이다(Gabison 1995). 이렇게 학습자들이 읽기와 쓰기에 대하여 가지고 있는 표상은, 두 언어기능을 구체적으로 실행할 때 매우 중요한 요소가 된다. 일반적으로 학습자들은 읽기와 쓰기에 대해 다음과 같은 표상을 가지고 있는데, 무엇보다 학습자들은 당연히 쓰기가 읽기보다 더 어려운 활동으로 지각하고 있다. 또한 쓰기는 종종 학습과 연관된 것으로 생각하는 반면에, 읽기는 여가

와 연관된 것으로 생각한다. 그래서 학습자들은 쓰기보다는 읽기를 선호하며, 필자가 되기보다는 독자가 되기를 선호한다. 한편, 학습자들의 표상에 대한 흥미로운 연구로서, 텍스트 종류에 관한 것이 있다(Reuter 1995, Rosenblatt 1994). 즉 학습자들이 읽고 있는 텍스트 종류와 쓰고 있는 텍스트의 종류는 항상 동일하지 않다는 점이다. 더욱이 학습자들이 특별히 선호하는 텍스트 종류는 읽기 상황이냐 혹은 쓰기 상황이냐에 따라 매우 다양하다는 것이다. 그러므로 프랑스어 교육 현장에서 학습자들이 읽기와 쓰기에 대한 어떠한 표상을 가지고 있는지를 잘 관찰하는 것은 효과적인 언어교육을 실시하는데 적지 않은 중요성을 가진다.

4. 쓰기교육을 위한 읽기활동의 효과

4.1 쓰기교육을 위한 전략적 읽기

읽기와 쓰기 간의 관계에서 유사성과 차이점이 있다는 사실은 자연히 쓰기를 위해 읽기가 얼마나 효과적인가에 대한 질문으로 이어진다. 이러한 질문에 대해 이미 적지 않은 연구자들이 연구를 하였다(Blarr et Rosen 1987, Daan1991, Lancia 1997, Tierney et Leys 1986). 이 연구들에 따르면, 텍스트 읽기는 학습자들에게 새로운 표현방식을 발견하도록 하였고, 학습자들이 쓰고자 하는 텍스트를 위해 영감을 불러일으키는 근원으로 작용하였다고 밝혔다. 특히 텍스트 읽기는 정보, 줄거리 구상, 인물 선정 등과 같은 필자의 아이디어 구상에 큰 영향을 주게 되었을 뿐만 아니라, 읽기는 쓰기에서 사용할 구조, 문체, 어휘에 적지 않은 영향을 주었다고 한다. 이러한 읽기의 긍정적인 영향력은 결국 좋은 필자는 미숙한 필자보다 더 잘 읽는다는 결론을 가져오게 된다. 이와 같은 결론이 정말 맞는다면, 읽기실행은 학습자들의 쓰기능력 향상을 위해 문법공부 만큼이나 효과적이라고 할 수 있다[7].

한편, 많은 연구들이 지적하는 것처럼 읽기가 쓰기능력에 긍정적으로 영향을 끼치는 것에 이론의 여지는 없지만, 과연 읽기에서 쓰기로 가는 학습전이가 모든 학생들에게서, 모든 상황에서 실현되는가에 대한 질문 역시 피할 수 없다. 다시 말해 많이 읽는 것이 좋은 필자가 되기 위해 충분한 것인가라는 질문을 제기할 수 있다. 그러나 이러한 질문에 앞서서, 먼저 쓰기능력이란 학습자에게 직접적으로 모두 교육될 수 없는 특수한 지식들을 요구하는 복잡한 능력이라는 사실을 주목해야 한다. 만약 철자 혹은 구두점과 같은 문어의 형태적 측면에 관한 연구결과를 본다면, 읽기와 쓰기 사이의 전이

7) Gélinas(1993)는 주당 읽기수업 시간수와 문법 습득, 어휘 풍성함 사이에 존재하는 상관성을 밝히면서 이러한 입장에 동조하였다.

가 자동적이 아니며, 읽기 경험과 철자쓰기 능력 간의 직접적 관계가 없다는 것을 발견하게 된다(Gabison 1995). 이와 같은 사실은 정확한 철자에 주목하는 것이 글을 이해하는데 필수적인 것은 아니라는 사실을 생각해 보면 금방 수긍이 간다. 그럼에도 불구하고, 읽기활동으로 인하여 쓰기능력을 향상시킬 수도 있다고 한다면, 그것은 단순히 읽었다는 사실 때문이 아니라, 학습자가 읽기를 접근하는 방식 때문일 것이다. 즉 읽기 활동이 철자교육에 기여한다고 하면, 그것은 읽기 과정에서 학습자로 하여금 철자와 구두법에 의식적으로 집중하도록 했기 때문이다. 따라서 쓰기능력을 향상시키기 위해서 학습자는 아무런 의식 없이 단순히 읽어서만 되는 것이 아니라, 작가가 책을 읽는 것처럼 전략적으로 읽어야만 한다. 다시 말해 학습자들은 텍스트를 읽을 때마다, 쓰기 상황에서 다시 이용할 수 있는 문체, 어휘, 철자 등 다른 요소들을 관찰하여 다소 의식적인 방식으로서 읽어야만 한다. 그래서 학습자들은 조금씩 읽는 과정에서 작가처럼 쓰는 것을 배우게 되는 것이다.

4.2 쓰기교육을 위한 읽기교육의 효과

쓰기능력 향상에 전략적 읽기가 도움이 된다고 할지라도 모든 읽기가 그런 것은 아니다. 우선 읽기가 쓰기능력 향상에 별 도움이 되지 않는 경우도 있다는 연구결과들도 있다. 이에 해당된 예로 자주 문학작품 읽기가 언급이 되는데, 쓰기교육을 위한 문학작품 읽기가 유용한 것인지에 대한 문제의식을 가진 연구들이 적지 않았다. 예를 들어 Reuter(1995)는 자신의 연구에서 극단적으로 문학작품을 읽는 것은 쓰기과정에 방해를 가져온다고 주장했다. Tauvon(1995)은 옛날이야기(récit)를 가지고 연구한 결과, 옛날이야기를 읽을 때 학습자들이 텍스트 구성 방식에 집중 못하고 자주 그 내용에 빠진다고 보고했다. 그리고 Roy(1992)는 이야기에서 단순과거시제를 주로 읽은 학습자는 쓰기에서도 단순과거시제를 고집하는 경향이 있다고 하면서, 학습자들이 읽기 과정에서 새로운 단어의 의미, 문법규칙 사용에 대해 잘못된 가설을 세워서 방황한다고 언급했다. 이와 같은 연구들의 결론은 쓰기능력 개선을 위한 문학작품 읽기는 현실적으로 한계가 있는 접근이라는 것이다. 왜냐하면 쓰기를 위한 문학작품 읽기는 대부분이 작품을 모방하는 것인데, 문제는 이 모방과정에서 학습자들은 텍스트의 언어적 형태만을 고려했지 의사소통 목적의 중요성은 무시했다는 것이다. 그 결과 이 연구들은 문학작품 읽기를 통한 쓰기능력 향상은 성공적이라고 볼 수 없다고 지적했다. 즉 단순히 문학작품에 대한 형태적, 문학적 분석이 쓰기과정을 교육하도록 유도하지 않는다는 의미이다. 그럼에도 불구하고 Smagorinsky(1992)와 같은 학자는 문학작품 읽기가 텍스트의 종류에 따른 쓰기교육과 명백히 결합한다면, 이러한 읽기는 쓰기능력 향상에 도움이 될 수 있다고 주장했다. 또 Greene(1991) 역시, 학습자가 써야할 텍스트의 내용과 성격을 알고, 쓰기과제에서 그들의 생각을 어떻게 조직하는지를 읽기를 통해 배우려는

의도가 있을 때, 문학작품을 모델로 삼아 읽는 것은 효과적이라고 언급했다. 왜냐하면 문학작품이, 어떻게 주제와 관련된 다양한 요소들을 일괄적인 구조로 연결할 수 있는지를 보여줄 수 있기 때문이라는 것이다.

한편, 문학작품만이 아니라 쓰기능력 개선을 위해 어떤 모델을 사용하는 것에 긍정적인 학자들의 연구결과들이 있다(Carpentier et Roelens 1994, Reuter 1994a, Tauveron 1995, 1996, Turco1996). 이들에 의하면 쓰기수행 과정에서 제기된 쓰기능력의 부족 문제를 해결하기 위하여 텍스트 읽기는 도움이 된다는 것이다. 사실 학습자들이 모델로서 사용된 텍스트를 정확하게 읽을 때, 독자로서 학습자는 텍스트가 구성된 방식을 분석하고, 또 쓰기에서 사용할 기준들을 이끌어낼 수 있다. 나아가 학습자들이 여러 모델 텍스트를 읽는다면, 그는 어떤 요소가 해당 텍스트 종류에서 공통된 요소들인지 배울 수 있고, 텍스트 간의 차이를 알 수 있다. 그리고 이러한 다양한 읽기 모델을 제시하는 것은 그만큼 학습자 자신이 선택할 수 있는 쓰기 종류의 목록을 다양화하는 것에 큰 도움이 될 것이다. 이러한 관점에서 Simard et Gaudreau(1990)는 학습자들에게 환경에 관한 정보제공 텍스트를 분석하게 하고 다양한 활동을 하게 한 결과, 이들이 같은 유형의 텍스트를 작문했을 때 적지 않은 쓰기의 향상을 가지고 왔다고 보고했다. 또 Noel-Gaudreault(1996)의 연구는 학습자들이 과학 픽션 소설의 특성과 구조를 분석하고, 이 영역에 속한 글을 쓰도록 하였는데, 텍스트 읽기가 쓰기에 도움이 되었다고 주장했다. 이외에도 Mills(1974), Stewig(1990), Duguay(1996)의 경우에 쓰기능력 향상을 용이하게 하기 위하여 청소년 문학작품을 모델로 연구하였는데, 학습자들은 정기적으로 작품을 읽으면서 작가들의 쓰기기술, 즉 문체, 인물묘사, 이야기 시작 방식 등을 토론하도록 시켰다. 그 결과 이 연구들은 학습자들의 쓰기능력이 향상되었음을 주장하였다. 그러나 어떤 연구자들은 다양한 읽기교육을 통한 쓰기능력 향상을 시도한 대부분의 연구가 크게 성공적이지 못했다고 언급하면서도, 쓰기와 읽기에 공통된 요소들에 대해 특별히 강조하면서 쓰기에 접근하도록 교육한 방식은 긍정적인 결과를 가져왔다고 했다(Belanger 1987, Lewis 1989, Stotsky1983). 특히 초기 학습자들에게 텍스트 해석교육은 학습자들의 철자능력을 향상시켰으며, 서사 텍스트, 정보제공 텍스트, 논증적 텍스트에서 그 구조를 강조하는 교육적 활동은 종종 쓰기 능력에 긍정적 영향을 끼치는 것으로 보았다. 특히 논증적 텍스트의 경우는 읽기에서 개입된 교육적 활동으로 말미암아 학습자들은 논증 텍스트가 지니고 있는 고유한 지식도식을 발전시킬 수 있으며 이 지식은 곧바로 쓰기에 전이될 수 있음을 보여 주었다(Crowhurst 1991).

이와 같이 쓰기교육을 위한 읽기활동의 실천에 관한 연구들을 종합해 볼 때, 읽기활동은 명백히 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 끼친다고 말할 수 있다. 왜냐하면 읽기는 학습자에게 쓰기수행 과 친밀해지도록 유도할 뿐만 아니라, 문체, 어휘, 철자, 구조 등과 같은 여러 언어적 요소들을 관찰하게 하기 때문이다. 그리고 이렇게 관찰된 요소들

은 쓰기에서 다시 응용될 수 있다. 따라서 국내 프랑스교육 현장에서도 프랑스어 읽기 교육과 쓰기 교육을 통합하여 교육과정을 운영할 필요가 있다. 특히 다양한 종류의 텍스트를 모델화하여 언어형태, 글의 특성 등을 주목하여 읽기 교육을 시키고 쓰기수행에 적용하도록 유도한다면 효율적인 쓰기 교육이 이루어질 것이다. 이 과정에서 학습자들끼리 텍스트가 가지고 있는 언어학적인 특성, 내용 조직의 특성 등을 서로 토론해 보게 한다든가, 자신들이 쓴 글을 상호비교하고 평가해 준다든가 등의 활동을 요구할 필요가 있다. 왜냐하면, 문학작품 모델 읽기에서 이미 언급한 것처럼, 학습자들이 읽기 상황에서 이런 요소들에 주목하고 쓰기에서 적당한 방식으로 다시 응용하는 것이 모든 상황에서 자동적으로 이루어지는 것이 아니기 때문이다. 다시 말해 읽기가 쓰기능력의 향상에 기여하는 것은 두 능력 간의 공통적인 구성요소, 즉 철자음성 상응, 문법기능, 텍스트 구조 등을 읽기활동에서 의식적으로 강조할 때만이 가능하기 때문이다.

5. 읽기/쓰기 통합교육 방안

지금까지 논의한 읽기와 쓰기 간의 연관성과 두 언어기능 간의 상호 협력성을 긍정적 시각에서 고려하여, 우리는 다음과 같은 읽기/쓰기 통합수업 방안을 제시해 보고자 한다[8].

5.1 통합수업 전략

우리는 다음과 같이 메타 인지적 전략과 인지적 전략을 세워서 효율적인 읽기/쓰기 통합수업방안을 제안한다.

5.1.1 메타 인지적 전략

A. 수업의 일반목표 인식

학습자가 읽기와 쓰기의 목표를 주지하게 한다. 그리고 이러한 목표설정을 통해 학습자들이 이끌어내길 원하는 것을 생각하게 한다. 이것을 위하여 텍스트 내용을 전체적으로 간단히 눈으로 훑어보게 한다. 그리고 텍스트를 읽는 동안 학습자가 추구하는 목표를 머리 속에 담아 두도록 한다.

B. 메시지 이해와 통제작문

8) 본 수업구상을 위해 Lafontaine(2008)의 자료가 참조되었고, 우리의 상황에 맞추어 재구성되었다.

학습자가 저자가 전달하려고 하는 메시지를 이해하려고 애쓰도록 유도한다. 그것을 위해 집중하여 텍스트를 읽도록 하며, 특정한 문장과 어휘의 의미에 대해 문제제기를 하도록 한다. 그리고 저자가 말하려고 하는 것에 대해 비판적 시각을 갖도록 한다. 또한 학습자가 이해하지 못한 부분을 의식하도록 하며, 또 텍스트를 다시 읽거나, 쓴 글을 다시 수정하게 하는 등 다양한 재귀적 방식으로 여러 차례 글을 검토하게 한다.

5.1.2 인지적 전략

A. 추론하기

학습자가 사전을 의지하는 것보다는 문맥을 사용하여 새로운 단어의 의미를 추측하도록 유도한다.

B. 내용을 예상하기

학습자가 텍스트의 내용을 이해하기 위하여 글의 제목, 부제목, 이미지에 집중하도록 한다. 그리고 텍스트의 내용에 대한 가설들을 세우고 이 가설들을 확인하도록 한다.

C. 분석하기

학습자가 연결사, 접속사에 주목하게 하며, 문자의 구조를 관찰하도록 유도한다.

D. 기존지식과 연관성

학습자가 이미 알고 있는 것과 정보들을 연결시킨다.

E. 정보 요약

학습자로 하여금 주석을 달고, 글을 요약하고 자신의 용어로 정보들을 설명하도록 한다.

F. 총체적 의미 찾기

학습자가 텍스트의 종류와 구조를 관찰하고, 문맥을 통해 특정한 문장과 어휘의 의미를 추론하고, 중요한 문단에 주목하도록 한다. 그래서 본질적인 부분과 비본질적인 부분, 전체 윤곽과 상세한 부분을 구분하도록 한다. 또한 학습자가 이해하지 못하는 부분을 다양한 방식으로 극복하도록 하며, 텍스트의 요소들을 관통하는 연결고리를 찾아내어, 큰 하나의 의미를 세운다.

5.2 통합수업 방안

본 연구에서 구상하는 수업은 프랑스어를 전공하는 3-4학년 학생들을 대상으로 잡기기사를 가지고 이루어지는 수업이다. 이 가상 수업방안은 읽기과정을 중심으로 다음과 같이 4단계로 구성되었다.

5.2.1 선 읽기 단계(étape de la pré-lecture)

A. 특별 어휘 학습

- 단어형성 : 접두사, 접미사, 그리스어 라틴어 형태소에 의하여 제시된 정보로부터 어휘의미를 추론하기

B. 글 탐사

- 제목, 하위제목, 사진, 글의 위치에 의해서 제공되는 정보로부터 글의 주제에 관하여 가설을 세우기
- 삽화, 사진, 주제에 대한 가설, 특별한 글자체로 쓴 어휘, 대명사가 무엇과 관계되는지 모든 정보를 수합한다.
- 글의 첫 문단과 끝 문단, 각 문단의 첫 문장과 끝 문장을 읽고 글의 주제를 한, 두 문장으로 요약하기

5.2.2 1차 읽기 단계(étape de la première lecture)

글을 전체적으로 빨리 읽어 보면서 다음의 내용을 확인하는 단계이다.

- 조응소(anaphore)가 지시하는 지시체를 확인하기
- 연결사(connecteur)가 연결하는 문장 간의 논리적 관계 파악하기
- 알지 못하는 단어와 표현을 문맥을 통해 파악하기

5.2.3 2차 읽기 단계(étape de la duexième lecture)

글을 정독하면서 글의 주제를 확인하고, 중심 생각과 글의 구조를 파악하는 단계이다.

- 각 동사의 시제 및 언어학적 형태에 유의하며 읽기
- 각 문단의 중심 생각들과 글 전체 주제를 파악하기
- 중심 생각들을 통해 글의 의미적 내용을 조직하기
- 글을 요약해 보기

5.2.4 후 읽기 단계(étape de la post-lecture)

글에 대해 이해한 것을 평가해 보고, 글 내용에 관한 질문지에 프랑스어로 쓴 내용을 검토해보는 단계이다.

5.3 통합수업 방안에 따른 수업내용

본 연구는 읽기/쓰기 통합수업을 위해 Science & Vie 라는 잡지로부터 발췌한 다음 기사를 선정하여 진행한 수업을 소개하고자 한다. 다음은 수업 중 사용한 기사의 일부분이다.

Notre petite voix intérieure commence à se faire entendre

Longtemps, les chercheurs ont négligé la musique des mots qui résonne dans notre tête lorsque nous lisons en silence. Elle serait pourtant essentielle à la compréhension d'un texte. Mieux, elle faciliterait l'apprentissage de la lecture…

Par Coralie Hancok

Avez-vous déjà écouté votre petite voix intérieure? Avez-vous prêté attention à cette sonorité virtuelle que vous êtes en train de faire résonner dans votre tête si vous lisez ce texte en silence? Les scientifiques, en tout cas, commencent enfin à le faire. Enfin, car cette petite voix intérieure ne fut longtemps rien d'autre pour eux qu'un simple reliquat de l'apprentissage de la lecture, un "effet phonologique" marginal et sans grand intérêt induit par notre habitude acquise dans l'enfance de lire à voix haute.

CONTEXTE

Alors qu'il y a de plus en plus d'enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture, alors que les diverses méthodes qui se sont succédé depuis trente ans – globale, semi-globale ou mixte – ne cessent d'être mises en cause, alors que le gouvernement vient de faire passer une loi censée faire de la maîtrise de la lecture un des piliers de l'éducation, psychologues et neurologues s'accordent à reconnaître que la "petite voix intérieure" qui se fait entendre lors d'une lecture silencieuse est un élément clé pour la lecture experte. Une indication précieuse pour les pédagogues.

A tort, révèlent aujourd'hui plusieurs études menées, ces dernières années, aussi bien par des neurologues que par des psychologues. Car ces travaux en témoignent sans la moindre ambiguïté: la lecture silencieuse est essentielle dans notre rapport à l'écrit.

L'HISTOIRE L'A SOUS-ESTIMÉE

Elément clé de la lecture experte, elle est même au cœur du développement de processus cognitifs spécifiques qui permettent d'associer automatiquement un sens à des formes tracées sur le papier. Pas moins. Cette importance de la lecture silencieuse est pourtant connue depuis longtemps. Mais les historiens l'ont eux aussi sous-estimée: pour expliquer sa généralisation dans la civilisation occidentale à partir du VIe siècle, ce sont des raisons extérieures au processus lui-même qu'ils avancent. Des rai- →

2005 > JUIN > SCIENCE & VIE 71

→ sons pratiques (les moines copistes se devaient de travailler sans bruit), philosophiques (la lecture individuelle est plus propice à la méditation) et techniques (l'introduction au VIIe siècle d'un espace entre les mots facilite la lecture silencieuse). Or, pour être pertinentes, ces explications cachent l'essentiel : si la lecture silencieuse s'est

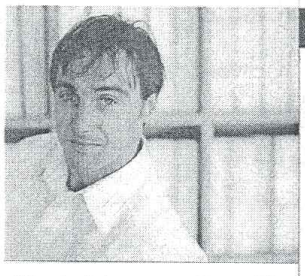
La lecture silencieuse produit quelque chose de "particulier" dans le cerveau

tellement répandue, c'est d'abord parce qu'elle est plus efficace. C'est ce que soulignait Richalm, moine cistercien du XIIIe siècle, lorsqu'il racontait comment des démons le forcèrent à lire à voix haute, l'arrachant ainsi à l'entendement intérieur et à la spiritualité : les bons lecteurs comprennent mieux un texte quand ils le lisent dans leur tête que lorsqu'ils le lisent à haute voix (alors que c'est l'inverse pour les lecteurs débutants). Mais quel est le processus cognitif qui permet de faire résonner ainsi dans notre tête des sonorités virtuelles ? Comment se met-il en place ? Et pourquoi est-il si efficace ? Les réponses, qui commencent enfin à être connues, s'avèrent terriblement... instructives ! Pour comprendre, il faut d'abord se transporter en 2001. A cette époque, alors qu'elles étudient des enfants de différents âges, Suzanne Prior et Katherine Welling, chercheurs en psychologie à l'université de Fredericton (Canada), démontrent ce que l'on supposait déjà : la lecture silencieuse ne se développe qu'après la lecture à haute voix. Plus précisément, elles ont repris la théorie du sociologue soviétique Lev Semenovitch Vygotsky, mort en 1934, selon lequel "*tout acte cognitif a d'abord une fonction sociale avant d'être intériorisé*". Dans ces travaux, Vygotsky démontrait en effet que les enfants apprennent à parler pour entrer en contact avec les autres avant d'intérioriser ce langage et de se parler à eux-mêmes.

UNE "FORME SONORE DES MOTS"

Pour les deux psychologues, la lecture silencieuse relève du même processus : on lit d'abord à haute voix pour les autres (pour l'institutrice, par exemple), avant de lire en silence pour soi-même, ce passage à la lecture silencieuse ne se faisant qu'après avoir acquis les automatismes de la lecture oralisée. Sauf que ce passage est un processus plus complexe que prévu. A l'origine, Suzanne Prior et Katherine Welling pensaient en effet simplement démontrer trois choses : que les enfants de 7 ans comprennent mieux en lisant à voix haute, que ceux de 8 sont en période de transition et que ceux de 9 comprennent mieux quand ils lisent dans leur tête. Or, leurs résultats vont leur réserver une surprise : les enfants de 9 ans présentent des scores de lecture inférieurs en lecture silencieuse ! Autrement dit, la difficulté d'apprentissage de cette technique de lecture aurait été jusqu'ici sous-estimée : "*Trois ou quatre années de lecture ne constituent pas un temps suffisant d'exposition à la lecture pour que l'intériorisation ait lieu*", concluent les deux psychologues. Ce qui est en accord avec la théorie de Vygotsky, pour qui "*l'internalisation apparaît seulement après de nombreuses opportunités d'apprentissage*".

L'imagerie cérébrale a permis de comprendre pourquoi cet apprentissage est si difficile. Cathy Price, de l'Institut de neurologie de Londres, a en effet montré en 2000 que l'activité cérébrale diffère entre lecture silencieuse et lecture à haute voix, alors que les zones activées sont à peu près les mêmes lorsqu'on lit à haute voix et lorsqu'on entend quelqu'un nous lire un texte (voir images, p. 70). En clair, la lecture silencieuse n'est nullement une simple copie dans notre tête de la lecture à haute voix. Il se passe quelque chose de



"Il est clair que cette petite voix joue un rôle central dans la lecture experte"

JOHANNES ZIEGLER, CHERCHEUR EN PSYCHOLOGIE COGNITIVE, UNIVERSITÉ DE PROVENCE

Testez votre petite voix intérieure

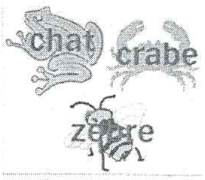
Ces tests, mis au point par Johannes Ziegler, doivent être réalisés en silence et le plus rapidement possible pour mettre en valeur toute l'importance de la lecture silencieuse.

1. Quelles sont les couleurs des lettres suivantes ?

ABCD ABCD ABCD ABCD
ABCD ABCD ABCD ABCD

VERT ROUGE JAUNE BLEU
JAUNE ROUGE JAUNE ROUGE

2. Quel est l'animal représenté ci-contre ?



3. Les mots suivants sont-ils des mots français ?

Hasard, exul, lecture, guène, mustre, voix, silance, paine.

4. Lisez ce texte en silence et comptez combien de fois la lettre "c" apparaît ?

Phèdre, héroïne grecque, offrit son cœur à son beau-fils Hippolyte. Contrariée qu'il ait décliné son offre, elle se tue et accuse dans un courrier le scélérat d'avoir tenté de la corrompre. La scène où Thésée découvre la lettre de sa compagne a conduit un scientifique à démontrer que la lecture muette existait dès l'Antiquité.

위 기사를 가지고 읽기와 쓰기 통합교육을 시도한 수업을 위해 다음과 같은 질문지

를 작성했다. 그런데 질문지는 프랑스어 읽기와 쓰기교육을 목적으로 하는 수업인 까닭에 모두 프랑스어로 제시되었다. 그런데 여기서는 지면의 한계로 말미암아 질문지의 부분만을 발췌하여 간단히 소개하려고 한다. 위 잡지 기사는 첫 장의 인간의 뇌 그림을 포함하여 총 6페이지로 구성된 글이다. 이 기사는 그 성격상, 인물 및 동물 등 여러 이미지, 제목, 부제목, 간제목, 네모 상자 안에 들어간 기사 등 다양하게 구성되어 있다. 다음은 선 읽기단계 수업내용이다.

1. Étape de la pré-lecture

1.1 Préparation du vocabulaire
1.2 Balayage (1) : les titres...
1.3 Balayage (2) : les images...
1.4 Balayage (3) : les paragraphes...

1.1 Préparation du vocabulaire : la formation des mots

Le tableau ci-dessous présente des **préfixes**, **suffixes** et **éléments grecs** et **latins**, avec leur signification. À partir de ces informations, tentez de deviner le sens des mots de la liste qui suit (voir à la page suivante).

PRÉFIXES	SUFFIXES	ÉLÉMENTS GRECS	ÉLÉMENTS LATINS
Para : à côté de	**-graphie** : écriture	**Dys** : difficulté, mauvais état	**Odorari** : odeur, odorer
		Epi : sur	**Sub** : sous, sub
		Grapho : écrire	
		Lexis : mot	
		Logos : parole, discours	
		Orthos : droit, correct	
		Paradoxos : contraire à l'opinion commune	
		Phôné : voix, son	

수업의 1단계에서는, 먼저 기사에서 학습자들이 만나게 되는 전문용어 및 어려운 어휘들을 준비시킨다. 그리고 제목, 이미지, 글자체가 다른 글씨 등에 주의하여 읽게 한다. 한편 저자가 부여한 글의 의미를 찾게 하기 위하여, 질문지는 매우 다양한 질문을 하였으며, 그 대답을 프랑스어로 쓰게 한다.

1. De façon générale, de quoi est-il question dans ce texte :

.....

2. Quels types de recherches sont invoqués pour appuyer le point de vue mis à jour par ce texte? Pour répondre, référez aux champs d'étude mentionnés dans l'encadré.

.....

3. Pourquoi croyez-vous qu'il soit important de traiter de cette question?

.....

4. De quelle façon croyez-vous que l'information sera structurée dans le texte?

.....

5. Peut-être connaissez-vous une personne qui éprouve de la difficulté en lecture. Quelle est, selon vous, la source de son problème?

.....

6. D'après vous, qu'est-ce qui importe avant tout pour bien lire et comprendre un texte?

.....

1.3 Balayage (2) : i) les images; ii) les mots en caractères italiques; iii) les sous-titres; iv) les mots en caractères gras; v) les noms propres.

Regardez attentivement les illustrations qui figurent dans le texte (voir document remis). Ces illustrations devraient vous permettre d'ajouter des informations supplémentaires à celles déjà fournies par l'entremise du **titre** de l'article, du **chapeau**, du **texte de l'encadré** de la toute première page de l'article et du **nom** de la revue (voir exercice précédent). Précisez l'information supplémentaire à laquelle vous pensez en examinant ces illustrations.

1. page 1 : coupes transversales d'un cerveau :

.....

2. page 3 : photo d'un homme :

.....

1단계 마지막 과제는 글의 첫 문단과 끝 문단을 읽고 간단히 이 글의 주제를 써보도록 요구한 것이다 .

1.4 Balayage (3) : par paragraphes

Lisez d'abord rapidement le premier et le dernier paragraphes (désormais : §) du texte intitulé **Notre petite voix intérieure commence à se faire entendre**. Lisez ensuite rapidement la première et la dernière phrases de chacun des paragraphes. Ensuite, rédigez ± 2 phrases sur ce qui, d'après vous, constitue le sujet de ce texte.

한편, 첫 번째 읽기 단계에서는 텍스트의 지시관계, 연결사, 이해 못하는 어휘 및 표현을 분석하도록 유도하였다.

2. Étape de la première lecture : identification des problèmes de lecture

L'étape de la première lecture vise à identifier et résoudre certains problèmes relatifs aux **référents** (**2.1**), aux **connecteurs** (**2.2**) et aux **mots inconnus** (**2.3**).

2.1 Les référents

Les phrases ci-dessous sont extraites du texte **Notre petite voix intérieure commence à se faire entendre** (revue *Science & Vie,* juin 2005). Pour chacune d'entre elles, a) identifiez la catégorie grammaticale à laquelle appartient l'anaphore; b) indiquez l'information reprise par cette anaphore et c) déterminez si l'information est reprise en totalité ou partiellement.

1. p. 2, 1er § « Les scientifiques, en tout cas, commencent enfin à le faire. »

.....

.....

2. p. 2, 2e § « Élément clé de la lecture experte, elle est même au cœur du développement… »

두 번째 읽기 단계에서는 텍스트가 주장하고 있는 주제 및 중심 생각들을 구조화하도록 유도하고 간단한 문장으로 써보게 하였다.

2. Étape de la première lecture : identification des problèmes de lecture

L'étape de la première lecture vise à identifier et résoudre certains problèmes relatifs aux **référents** (**2.1**), aux **connecteurs** (**2.2**) et aux **mots inconnus** (**2.3**).

2.1 Les référents

Les phrases ci-dessous sont extraites du texte **Notre petite voix intérieure commence à se faire entendre** (revue *Science & Vie,* juin 2005). Pour chacune d'entre elles, a) identifiez la catégorie grammaticale à laquelle appartient l'anaphore; b) indiquez l'information reprise par cette anaphore et c) déterminez si l'information est reprise en totalité ou partiellement.

1. p. 2, 1er § « Les scientifiques, en tout cas, commencent enfin à le faire. »

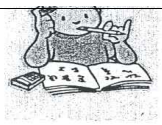
.....

.....

2. p. 2, 2e § « Élément clé de la lecture experte, elle est même au cœur du développement... »

마지막으로, 후 읽기 단계에서는 읽은 기사내용을 잘 이해했는지 점검을 해보고, 기사와 연관된 주제에 대해 자유작문을 하도록 한다. 이전 단계의 질문에 대해 프랑스어로 답한 것이 유도작문이라고 한다면, 이 단계의 쓰기과제는 학습자들의 창의성과 지식을 제약 없이 쓰도록 하였다.

4. Étape de la post-lecture



Répondre aux questions suivantes à partir du contenu du texte **Notre petite voix intérieure commence à se faire entendre** (revue *Science & Vie,* juin 2005). Répondre par vrai (**V**), faux (**F**) ou n'est pas mentionné dans le texte (**O**)

1.	Que l'on fasse une lecture à voix haute ou à voix basse (silencieuse), ce sont plus ou moins les mêmes zones qui sont activées dans le cerveau.	**V**	**F**	**O**
2.	Les moines cisterciens recevaient un entraînement spécial leur permettant de développer la lecture silencieuse.	**V**	**F**	**O**
3.	Selon Prior et Welling, l'acquisition de la lecture à voix haute précède le développement de l'habileté à lire silencieusement	**V**	**F**	**O**

Répondre aux questions suivantes à partir du contenu du texte **Notre petite voix intérieure commence à se faire entendre** (revue *Science & Vie*, juin 2005).

6. En vous appuyant sur le contenu du texte, relevez des actions (p. ex. : lire tous les mots) que posent un bon lecteur ou un lecteur expert.

.....

.....

.....

.....

7. Que propose la chercheure Paire-Ficout pour donner aux sourds « une forme sonore des mots »?

.....

.....

.....

8. La lecture de cet article vous a-t-elle appris quelque chose de nouveau concernant le sujet dont il est question? Tentez d'être précis dans votre réponse.

6. 결론을 대신하여

80년대부터 프랑스어 교수 학습의 지배적인 교수 방법론은 의사소통 능력의 향상에 초점을 둔 의사소통 교수법이다. 이 교수방법론이 국내에 적용되는 과정에서 오해가 있었고, 그 결과 프랑스어 교육에서 부인할 수 없는 불균형이 발생되었다. 즉 무엇보다 의사소통이란 용어의 혼동으로 인해 의사소통 교수법은 '말'을 '글'보다 우위에 두면서, '글'을 교육하는 것을 경시 내지 무시해도 되는 것으로까지 생각하는 경향이 나타났다. 사실, '말'과 '글'을 비교하자면, '글'은 '말'에 비하여 더 많은 형식적 제약을 가지고 있다. 따라서 더 쉽게 배우고, 실제 언어생활에서 더 유용한 말하기를 잘 가르치고 배우는 일은 언어교육의 초석이라고 할 수 있다. 그러나 의사소통은 경우에 따라서 '글'에 의하여 이루어지는 것이 더 절실할 때가 있다. 특히 국내 상황에서 학습자가 사회에 나갔을 때, 의사소통은 '말'보다는 '글'로 할 개연성이 더 클 수도 있다. 따라서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 네 기능은 상호보완적인 의사소통 수단으로 간주해야만 하며, 프랑스어 교육에 있어서도 균형 있게 가르치고 배워야 한다. 특히 본 연구에서는 쓰기 기능 향상을 위하여 읽기교육과 통합하여 교육하는 것이 문어기능에 의한 의사소통 능력향상에 기여한다는 논지를 펼쳤다. 이 논지에 대해 우리는 그동안 읽기와 쓰기 간의 관계성과 관련된 다양한 논의와 연구결과들을 살펴보았으며, 나름대로 읽기와 쓰기 통합수업에 관한 모델을 제시하였다.

그러나 우리의 연구는 매우 제한적 범위를 다루었으며, 특히 서구에서 일어난 논의

를 중심으로 논지를 전개하였다. 서구 학자들의 문헌에 몰입할 수밖에 없었던 것은 국내 프랑스어 교육과 관련한 쓰기교육에 대한 자료가 없을뿐더러, 프랑스에서조차 쓰기교육에 관한 심도있는 연구결과와 논의에 접근하기 어려웠다는 변명 아닌 변명을 할 수 밖에 없을 것 같다. 그럼에도 불구하고 본 연구를 통해 국내 학습자들의 쓰기능력 향상을 위해 체계적이고 단계적인 교육의 필요성, 읽기와 쓰기 통합교육 모델의 효과성, 쓰기전략과 교육모델의 다양화에 대한 인식을 새롭게 하였다고 생각한다. 앞으로 남은 과제는 한국인 학습자들을 대상으로 읽기와 쓰기 간에 발생하는 전이의 유형과 이 전이를 긍정적으로 혹은 부정적으로 일으키는 요소들을 밝히는 일, 읽기와 쓰기 간의 상호작용을 유익하게 활용하는 방법, 한국인 학습자들의 읽기와 쓰기에 대한 표상, 다양한 종류의 텍스트를 통한 실제적인 쓰기활동 모델을 창안하는 일 등이 될 것이다[9].

9) 본 논문은 2011. 5. 31. 투고되었고, 2011. 6. 30. 심사가 완료되었으며, 2011. 7. 15. 게재가 확정되었음.

❖ 참고 문헌

Belanger, J. (1987). *Theory and research into reading and writing connections, A critical review.* Reading-Canada-Lecture, 5, 10-21.

Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1984). *Learning about writing from reading. Written Communication.* 1, 163-188.

Blatt, G. et Rosen, L.M. (1987). *Writing: A window on children and their reading.* English Quarterly, 20, 121-130.

Bos, C.S. (1991). *Reading-writing connections: Using literature as a zone of proximal development for writing.* Learning Disabilities Research & Practice, 6, 251-256.

Bourque, G. et Simard, M. (1990). *La synergie lecture écriture. In G.-R. Roy(Éd.).* Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation. Actes du 2e congés des sciences de l'éducation de langue française du Canada(tome 2:didactique) Sherbrook:Éditions du CRP, Faculté d'éducation, U. de Sherbrooke, 517-523.

Calfee, R.C. (1998). *Leading middle grade students from reading to writing;Conceptual and practical aspects.* In N.Nelson et R.C.Calfee, The reading-writing-connection(ninety-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, part II), Chicago, IL:The University of Chicago Press, 203-228.

Carpentier, R. et Roelens, F. (1994). *Travailler la scène de dispute en quatrième et en trosième.* Pratiques, 81, 27-52.

Chelala, S.I. (1981). *The composing process of two Spanish-speakers and the coherence of their texts.* A case study. Doctoral dissertation, New York University.

Crowhurst, M. (1991). *Interrelationships between reading and writing persuasive discourse.* Research in the Teaching of English, 25, 314-338.

Daane, M.C. (1991). *Good readers make good writers: A description of four college students.* Journal of Reading, 35, 184-188.

Deschênes, A.-J. (1998). *La compréhension et la production de textes.* Québec:Presses de l'Université du Québec.

Duguay, R.-M. (1996). *Possibilités d'exploitation pédagogique de la littérature de jeunesse.* Éducation et francophonie, 24(1-2), 11-15.

Edelsky, C. (1986). *Writing in a bilingual program:Habìa una vez.* New Jersey:Ablex Publishing Corporation,

Fayol, M. Gaonac'h, D. et Mouchon, S. (1993). Connecteurs et ponctuation:comparaison

production-compréhension. In Y.Reuter(Éd.), *Les interations lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL.* Lille, Berne:Peter Lang, novembre 133-153.

Gabison, G. (1995). *L'erreur et les recherches anglophones sur l'acquisition de l'écrit.* Liaisons-HÉSO, 25-26, 65-82.

Garcia-Debanc, C. (1995). *Le lire dans l'écrire.* Pratiques, 86, 1995, 71-92.

Gélinas, R. (1993). *De la lecture à l'écriture ou La réussite en français écrit des élèves de cinquième secondaire et leurs habitudes de lecture, Saint-Nicolas.* Québec:Logigram.

Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique.* Boucherville:Gaëtan Morin Éditeur.

Giguère, J., Giasson, J. et Simard, C. (1996). *Relations entre la lecture et l'écriture chez des élèves de troisième année.* Revue de l'ACLA, 18(1), 49-65.

Greene, S. (1991). *Mining texts in reading to write(occasional paper n°29).* Berkeley, CA:Center for the study of Writing;Pittsburgh, PA:Center for the Study of Writing.(Document ERIC n°ED 387 806).

Heller, M, F. (1991). *Reading-writing connections: From theory to practice.* New York:Longman.

Juel, C. (1988). *Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first to fourth grades.* Journal of Educational Psychology, 80, 437-447.

Kucer, S.L. (1985). *The making of meaning: Reading and writing as parallel processes.* Written communication, 2, 219-267.

Lafontaine, M. (2008). *Perfectionnement en enseignement du FLE.* École des langues de l'Université de Laval, 61-74.

Lancia, P.J. (1997). *Literacy borrowing: The effects of literature on children's writing.* The Reading Teacher, 50, 470-475.

Lewin, L. (1992). *Integrating reading and writing strategies using an alternative teacher-led/student-selected instructional pattern.* The Reading Teacher, 45, 586-591.

Lewis, J. A. (1989). *study of theoretical and instructional support for intergrated college freshmen reading and writing courses.* Thèse de doctorat, Claremont Graduate School, Clarement, É.-U.

Mills, E.B. (1974). *Children's literature and teaching written composition.* Elementary English, 51, 971-973.

Moore, S.R. (1995). *Questions for research into reading-writing relationships and text*

structure knowledge. Language Arts, 72, 598-606.

Noël-Gaudreault, M. (1996). *Lire et écrire des romans interactifs de science-fiction.* Éducation et francophonie, 24, 35-41.

Raimes, A. (1985). *What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing.* TESOL Quaterly, 19(2), 229-258.

Reuter, Y. (1994a). *Présentation et synthèse de la recherche.* In Y. Reuter,R.Carpentier, C.Féliers, J. Hugodot,C. Pollet,F. Roelens et E. Vlieghe, Écrire-lire des scènes romanesques en quatrième-trosième(rapport de recherche n°30314)(p3-36), Paris:INRP.

Reuter, Y. (1994b). *Problèmatique des interations lecture-écriture. In Y. Reuter(Éd.).* Les interations lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL, Lille, Berne:Peter Lang, novembre 1993, 1-20.

Reuter, Y. (1995). *Les relations et les interactions lecture-écrire dans le champ didactique.* Pratiques, 86, 5-23.

Rivers, W.M. (1968). *Teaching Foreign-Language Skills(2nd edition).* Singapore, the university of Chicago Press, 240-260.

Rosenblatt, L.M. (1994). *The transactional theory of reading and writing. In R. B. Rudell, M. R. Rudelle et H. Singer(Éds).* Theoretical models and preocesses of reading(4e éd.) Newark, DL:International Reading Association.

Roy, G.-R. (1992). *Répercussions fâcheuses de interférences lecture-écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit.* In C. Préfontaine et M.Lebrun(Éd.), La lecture et l'écritures. Enseingment et apprentissage, Montréal:Éditions Logiques, 31-46.

Shanaban, T. (1984). *Nature of the reading-writing relation:An exploratory multivariate analysis.* Journal of Educational Psychology, 76, 466-477.

Shanaban, T. (1988). *The reading-writing relationship: Seven instructional principles.* The Reading Teacher, 41, 636-648.

Shanaban, T. (1997). *Reading-writing relationships, thematic units, inquiry learning... In pursuit of effective integrated literacy instruction.* The Reading Teacher, 51, 12-19.

Simard, C. et Gaudreau, C. (1990). *Élaboration de propositions didactiques pour l'écriture de textes à caractère informatif.* In Ministère de l'éducation du Québec, La recherche en français dans les comissions scolaires et les universités, Québec:Gouvernement du Québec, 211-233.

Smagorinsky, P. (1992). *How reading model essays affects writers. In J.W.Irwin et M.*

A. Doyle(Éds.), Reading/writing connections:Learning from research. Newark, DL:International Reading Association, 160-176.

Sternglass, M. (1987). *Instructional implications of three conceptual models of reading/writing relationships.* English Quarterly, 20, 184-193.

Stewig, J. W. (1990). *Read to write: Using children's literature as a springboard for teaching writing(3ᵉ éd.).* New York:Harper Collins College Publishers, Katonah, NY: Richard C.Owen.

Stotsky, S. (1983). *Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions.* Language Arts, 60, 568-580.

Tauveron, C. (1995). *Le personnage: articulateur privilégié(mais problèmatique) de lecture-écriture à l'école élémentaire.* Pratiques, 86, 27-49.

Tauveron, C. (1996). *Des "pratiques d'évaluation" aux "pratiques de révision": quelle place pour l'écriture littéraire?* Repéres, 13, 191-210.

Tierney, R. J. et Leys, M. (1986). *What is the value of connecting reading and writing?* In B. T. Peterson(Éd.), Convergences:Transactions in reading and writing, Urban, IL: National Council of Teachers of English, 15-29.

Tierney, R. J. et Pearson, P. D. (1983). *Toward a composing model of reading.* Language Arts, 60, 568-580.

Tierney, R. J. et Shanahan, T. (1991). *Research on the reading-writing relationship:Interactions, transactions and outcomes.* In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil et P.Mosenthal(Éd.), Handbook of reading research(2eéd.), New York: Longman, 246-280.

Turco, G. (1996). *Lire des écirts de référence pour écrire et réécire.* Les sciences de l'éducation, 29, 27-40.

Whalen, K.L. (1992). *Approche cognitive et expérimentale de la production écrite:Comparaison des preocessus d'écriture entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.

<Résumé>

L'enseignement de l'écrit à travers la lecture de textes : quelles relations entre la lecture et l'écrit et quelles pratiques en classe?

Dong-Yeol Park

La présente étude a pour but de présenter les études ayant établi des relation entre les performances des apprenants en lecture et en écriture, et de décrire les similarités et les différences existant entre ces deux compétences langagières sur le plan des connaissances, des processus ainsi que des représentation. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, la lecture et l'écriture étaient vues comme des processus distincts, renvoyant à deux finalités opposées du langage écrit. Mais, au début des années quatre-vingt, les rechercheurs en lecture et en écriture se sont mis à considérer la compréhension et la production écrites comme deux processus parallèles, faisant appel à des stratégies cognitives similaires. Récemment, ces rechercheurs ont mis en évidence le fait que, malgré leurs similarités, les processus de compréhension et de production écrites comportent aussi des différences dont il faut tenir compte dans l'enseignement-apprentissage. En tout cas, la lecture et l'écriture sont des activités qui comportent à la fois des ressemblances et des différences, tant sur le plan des connaissances linguistiques que des processus cognitifs. De nombreuses études révèlent que ces activités peuvent se renforcer mutuellement, bien que le transfert entre les deux compétences langagières ne se réalise pas nécessairement de façon automatique. Il a cependant été suggéré qu'une plus grande mise en évidence, en classe, des liens existant entre la lecture et l'écriture pouvait favoriser les transferts d'apprentissage entre ces deux habilités. La présente étude a donc tenté de déterminer dans quelles conditions il est possible de tirer profit des points communs existant entre le lire et l'écrire de façon à susciter des transferts entre les deux compétences langagières. La méthode d'enseignement que nous avons présentée dans cet article, a pour objectif de montrer un modèle de cours pour l'amélioration de la performance de l'écriture des apprenants qui ont régulièrement l'occasion de lire des textes de qualité, de discuter des techniques d'écriture employées par les auteurs de ces textes(figure de style, description de personnages, façon de commencer, formes langagières, etc), puis

d'écrire à leur tour. Étant donné la nature complexe du lien lecture-écriture des apprenants coréens, d'autres travaux de recherche sont nécessaire afin de définir plus clairement les types de transferts pouvant être réalisés entre les deux compétences langagières, les facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement ces transferts ainsi que les moyens de tirer profit des interactions lecture-écriture dans l'enseignement-apprentissage du langage écrit.

【Keywords】 enseignement du français, enseignement de l'écriture, modèle du processus de l'écriture, relation entre la lecture et l'écriture, cours synthètique entre la lecture et l'écriture