

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue Française



École Doctorale Algéro-française de Français
Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla
Réseau EST

Thèse de Doctorat ès Sciences
pour l'obtention du diplôme de
Doctorat de français
Option : Didactique

Présentée et soutenue publiquement par
M Said AMOUR

Titre :

**L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT SELON UNE
PERSPECTIVE SOCIODIDACTIQUE : PISTES POUR
UNE DIDACTISATION DE L'ECRIT INCLUANT LES
PRATIQUES SCRIPTURALES SOCIALES EN ALGERIE
Cas des étudiants de deuxième année licence français
université de Ghardaïa**

Directeur de thèse :
Pr. Abdelouahab DAKHIA

Pr. DAHOU Foudil
Pr. DAKHIA Abdelouahab
Pr. KHENNOUR Salah
Dr. ABADI Dalila
Dr. FEMMAM Chafika
Dr. BETTOUCHE Aini

Président Université Kasdi Merbah -Ouargla
Rapporteur Université Mohamed Khider - Biskra
Examineur Université Kasdi Merbah -Ouargla
Examineur Université Kasdi Merbah -Ouargla
Examineur Université Mohamed Khider - Biskra
Examineur Université Mouloud MAMMERI - Tizi- Ouzou

Année universitaire : 2016/2017

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue Française



Thèse de Doctorat ès Sciences
M^r Said AMOUR

**L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT SELON UNE
PERSECTIVE SOCIODIDACTIQUE : PISTES POUR
UNE DIDACTISATION DE L'ECRIT INCLUANT LES
PRATIQUES SCRIPTURALES SOCIALES EN ALGERIE
Cas des étudiants de deuxième année licence français
université de Ghardaia**

Pr. DAHOU Foudil
Pr. DAKHIA Abdelouhab
Pr. KHENNOUR Salah
Dr. ABADI Dalila
Dr. FEMMAM Chafika
Dr. BETTOUCHE Aini

Président
Rapporteur
Examineur
Examineur
Examineur
Examineur

Université Kasdi Merbah -Ouargla
Université Mohamed Khider - Biskra
Université Kasdi Merbah -Ouargla
Université Kasdi Merbah-Ouargla
Université Mohamed Khider - Biskra
Université Mouloud MAMMERI - Tizi- Ouzou

Dédicaces

A ma fille, je dédie ce travail...

Remerciement

Je tiens d'abord à remercier Monsieur Abdelouahab Dakhia, mon directeur de thèse, pour le soutien qu'il m'a apporté et la confiance qu'il m'a accordée. Son professionnalisme, ses encouragements, son expérience ainsi que son savoir-faire m'ont été d'une grande aide.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Mme Stéphanie Clerc pour ses conseils et orientations avisés, sa clairvoyance et sa grande rigueur.

Mes remerciements s'adressent aussi aux membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce travail.

J'adresse également un chaleureux merci à mes parents qui ont toujours été là pour me soutenir. Leur présence est pour moi une grande source d'affection et d'encouragement.

Je tiens surtout à remercier du fond du cœur ma femme pour ses sacrifices, elle n'a jamais cessé de m'encourager et m'a toujours soutenu dans les moments les plus difficiles.

Un grand merci à tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin dans l'élaboration de ce travail.

Résumé

Dans cette recherche que nous nous proposons d'effectuer sur le terrain de l'université de Ghardaïa, nous nous focalisons sur les difficultés que rencontrent les étudiants à l'écrit en FLE. Confrontés pendant leur scolarité à un enseignement du français inadapté à leurs besoins, les étudiants des classes de deuxième année inscrits à l'université de Ghardaïa, ayant une compétence en langue française très approximative, éprouvent beaucoup de difficultés à écrire en français. Pour y remédier, nous proposons des pistes pour améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants et les amener à rédiger correctement le récit en les engageant dans le monde de l'écrit. Les difficultés ressenties par l'apprenant de langue étrangère en production écrite nous ont ainsi conduit à la mise en pratique d'un modèle d'enseignement qui consistait à mettre en place des ateliers d'écriture qui sont susceptibles d'assembler les besoins d'une pédagogie de l'écriture avec centrage sur l'apprenant et de procurer de la motivation à l'apprenant.

S'appuyant sur les fonds théoriques de la didactique contextualisée, la recherche que nous avons entreprise consiste à identifier les représentations que se font les apprenants de l'écrit, leurs motivations ainsi que leurs pratiques de l'écrit usitées en classe et en dehors de la classe dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il s'agit donc de mettre en lumière leurs pratiques scripturales effectives et celles se réalisant dans le cadre institutionnel et de montrer la nécessité de la prise en compte de leurs écrits sociaux. Pour ce faire, nous avons opté à des fins d'analyse pour une démarche descriptive et analytique en utilisant les techniques d'enquête : l'observation, le questionnaire et l'entretien.

Mots-clés : sociodidactique, écrit, représentations, motivations, pratiques.

Abstract

In this research, we study the difficulties that the students encounter in writing of FFL in the University of Ghardaïa. As they face the problems of having French lessons in school not adapted to their needs, students in the second-year in the University of Ghardaïa though with good competence in French language, they find difficulties in writing in French. To correct this, we propose some ways to improve the writing skills of learners and help them to express correctly by Engaging them in writing. The difficulties experienced by foreign language learners in producing written work have inspired us to put into practice a teaching model, which consists of setting up writing workshops that suit the pedagogic needs of writing by students, with focus on understanding and providing motivation to the learners.

Based on the theories of contextualized didactics, the research we have undertaken consists of identifying the representations that the learners of the writing take, their motivations as well as the practices of writing used in and out of the class in which the way of teaching / learning of French as a foreign language. It is therefore necessary to highlight the effective practices to students with those carried out in the institutional framework as well as to show them the need to take into account of their social writings. To achieve this, we analyse a descriptive and analytical approach using survey techniques: observation, questionnaire and interview.

Keywords : sociodidactique, written, representations, motivations, practice.

ملخص بالعربية

ركزنا من خلال هذا البحث الذي قمنا به ميدانيا على مستوى جامعة غرداية على الصعوبات التي واجهت الطلاب في الكتابة بالفرنسية.

تلقى طلبة السنة الثانية المسجلين في قسم اللغة الفرنسية خلال تدرسهم تعليم غير مناسب لاحتياجاتهم لذا نجد أنه من الصعب جدا أن يكتبوا بالغة الفرنسية ، لنصحيح هذا ، نقترح سبل تحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين وحثهم على كتابة القصة بشكل صحيح عن طريق اشراكهم في عالم الكتابة ، و بالتالي فان الصعوبات التي يواجهها المتعلمين في الكتابة يقودنا الى ممارسة نموذج تعليمي كان لاقامة كتابة في اطار ورش عمل التي من المحتمل أن تجمع احتياجات بيداغوجيا الكتابة مع تركيز المتعلم و توفر الحافز للمتعلم

بناء على الجانب النظري لتعليمية اللغة ، الهدف من هذا العمل هو تحديد تصورات الكتابة لدى الطلبة ، ممارستهم الفعلية للكتابة و التي تنصرف في اطار مؤسسي و الحاجة لاطهار النظر في الكتابات الاجتماعية .
تتمثل دراستنا في تبيان تصورات الكتابة لدى المتعلمين ، و الدوافع وممارسات الكتابة المستعملة في القسم و خارجه في اطار تدريس/ تعلم اللغة الاجنبية الفرنسية .
للقيام بذلك ، اخترنا لغرض التحليل المنهج الوصفي و التحليلي باستخدام تقنيات المسح: الملاحظة ، الاستبيان و المقابلة .

الكلمات المفتاحية: التعليمية الاجتماعية، كناية، تصورات، تحفيزات ،ممارسات.

Introduction générale

Dans le monde actuel en pleine mutation, la pratique de diverses formes d'écrits est très courante. Les recherches en matière d'écriture ont mis en évidence que l'écriture est plus présente dans notre société aussi bien sur le plan social que scolaire. Ce qui a rendu l'écriture bien présente socialement et scolairement dans la société c'est la mutation radicale de cette dernière. En effet, l'écriture est devenue, à l'heure actuelle, une pratique courante et fondamentale autant dans le milieu scolaire qu'extrascolaire. Elle est pratiquée par un public assez large et hétérogène.

L'écriture occupe une place de premier plan en classe de langue. L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales dans l'enseignement / apprentissage du FLE. C'est un outil de transmission de savoirs et de savoir-faire langagiers mais aussi culturels. Sa maîtrise est nécessaire pour réussir ses apprentissages c'est pourquoi elle doit requérir une attention soutenue de la part des enseignants.

Les différentes méthodologies de l'enseignement des langues comme la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative, pour ne citer que celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues, ne perçoivent pas l'écrit de la même manière. On lui attribue pour chaque méthodologie un statut bien particulier. La place de l'écrit est donc liée à l'évolution des différentes méthodologies de l'enseignement des langues. Ainsi, dans la méthodologie de grammaire-traduction l'enseignement traditionnel de l'écrit est qualifié de répétitif puisque les apprenants sont appelés à imiter les écrivains et, dans ce cas, les enseignants se trouvent dans l'incapacité de résoudre les difficultés des élèves. En revanche, l'approche communicative, tout en présentant une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes et loin de proposer un modèle imitatif, se fixe comme objectif la formation d'un scripteur autonome. A l'heure actuelle, l'écrit occupe une place prépondérante dans l'enseignement des langues notamment étrangères.

Dans le domaine scolaire, l'écriture représente un enjeu important pour chaque apprenant, inscrit à n'importe quel niveau de scolarité. Son apprentissage ne peut se faire sans difficultés ce qui conduit parfois l'apprenant/ scripteur à l'abandon. Les sources qui sont à l'origine des difficultés rencontrées à l'écrit sont multiples : manque de compétences, difficultés d'adaptation à des tâches nouvelles ou de tensions

d'origines psychologiques, sociales ou culturelles. A l'université de Ghardaïa, nous avons constaté lors de l'exercice de notre métier d'enseignant que les étudiants éprouvent des difficultés à écrire.

Sur le plan social, l'écriture « *signe l'entrée de l'individu dans un nouveau statut social* »¹. De ce fait, la question de l'appropriation de l'écriture à des fins individuelles et sociales devient inévitable.

Dans ce contexte, le rôle prépondérant que doit jouer l'école consiste à donner à l'apprenant « *les codes linguistiques mais aussi sociaux qui lui permettent d'être à l'aise dans des formes de sociabilité autour de l'écriture de plus en plus différenciées et éloignées d'une relation maître-élève dans le cadre défini par l'institution scolaire* »². D'où l'émergence de la notion de la sociodidactique. L'étude que nous présentons se focalise essentiellement sur l'écrit analysé dans une perspective sociodidactique.

L'écriture signifie, au-delà de l'application des règles linguistiques, l'appropriation d'un outil avec lequel tout scripteur entretient un rapport complexe. Le rapport que l'on entretient donc avec l'écrit joue un rôle déterminant dans son appropriation. De ce point de vue, les représentations que se font les apprenants de l'écriture sont susceptibles d'entraver le processus de son apprentissage. C'est pourquoi, pour contribuer au développement de la compétence scripturale des apprenants, il est nécessaire d'envisager un nouveau rapport à l'écrit.

L'écriture est une activité complexe qui met en jeu différentes opérations telles que la planification, la mise en texte et la révision. Sa maîtrise nécessite la présence de compétences multiples : textuelles, linguistiques, cognitives, etc. Mais l'écriture d'un texte, un récit par exemple, exige aussi une posture voire même un nouveau rapport à l'écriture. En d'autres termes, les savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels sont sans doute nécessaires mais ne suffisent pas pour écrire. Sous cet angle, l'écrit se présente sous forme d'un ensemble de variables dont il faut nécessairement tenir compte : les conceptions, opinions, attitudes et les valeurs attachées à son apprentissage. C'est cet ensemble qui sera examiné dans notre étude. Tout comme sera examiné la notion de motivation.

¹ C. Barré-De Miniac, *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Paris-Bruxelles, INRP- De Boeck université, 1996. p.12.

² *Ibid.*, p.13.

Les recherches menées sur la motivation ont mis en évidence que les apprenants ont des attitudes et des besoins spécifiques qu'il convient de prendre en compte.

Nous considérons présentement que l'environnement de classe doit être conçu pour stimuler l'apprentissage de l'apprenant. Nous sommes soucieux de créer un environnement de classe significatif et positif qui répond aux besoins motivationnels des élèves, besoins fondamentaux à l'apprentissage.

Notre étude se positionne dans une approche de l'écriture comme expression de soi. Elle s'inscrit dans le cadre des travaux de recherche réalisés dans le champ de la didactique de l'écrit fondée sur l'écriture extrascolaire et personnelle des apprenants (M. -C.Penloup, Y. Reuter, C. Barré-De-Miniac). De nombreuses recherches ont mis donc l'accent, ces dernières années, sur l'intérêt que représente, dans une perspective didactique, l'étude des pratiques extrascolaires d'écriture et leur articulation avec les pratiques scolaires. Les pratiques de l'écriture, personnelles en particulier, se présentent comme étant une réponse possible à la nécessité de faire correspondre les interventions didactiques à l'hétérogénéité des apprenants. L'écriture personnelle constitue « *une planche de salut quand on a affaire à un public en grand échec face à l'écrit en langue étrangère* »³.

L'enseignement de l'écrit ne doit plus s'appuyer sur des exercices de grammaire à caractère artificiel, parfois inefficaces pour l'apprenant, mais plutôt axer le travail sur de nouveaux éléments cités précédemment et qui sont susceptibles d'aider l'apprenant à mieux élaborer ses écrits.

Dans le but de maîtriser au mieux le sujet sur lequel porte cette étude, nous avons jugé opportun de nous limiter à un seul type de public et à un seul niveau d'étude à l'université. Il s'agit de la classe de deuxième année, du semestre 3 de licence de la filière langue et littérature françaises. Le choix de la classe de deuxième année s'explique par le fait que ce niveau d'étude constitue un point de passage de la première année vers la troisième année.

De plus, les étudiants fraîchement arrivés en deuxième année avaient déjà été initiés à l'écrit ce qui faciliterait la mise en place des ateliers qui nécessitent, pour notre cas,

³ Massika Senoussi, *Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE*, dans S. Aouadi&B. Benmoussat&J. Cortès, *Analyse de (s) discours*, Synergies Algérie, n°11, Gerflint, 2010, p.109.

l'acquisition de connaissances préalables inhérentes au type d'écrit proposé. Ils sont donc plus ou moins "familiarisés" avec l'écrit en français à l'université. Nous signalons à juste titre que le descriptif officiel des programmes des classes de première année contient une matière avec comme intitulé : Compréhension / Expression écrite. Pourquoi des littéraires et non pas des scientifiques ? La réponse logique découle du fait que ce sont de futurs potentiels candidats à obtenir un diplôme dans les instituts des lettres et des langues et que, par conséquent, ils doivent posséder la maîtrise de la langue.

Pour résumer, nous présentons sous forme de questions la problématique essentielle de cette étude puis les hypothèses de travail qui constitueront les pistes de recherche.

La problématique de la recherche relève quatre questions essentielles qui sont :

1. Quelles sont les représentations de l'écrit des apprenants ? Les représentations que se font les apprenants de l'écrit constituent-elles ou non un obstacle à son apprentissage ?
2. Quelles sont les pratiques de l'écrit des apprenants en contexte institutionnel et en contexte social ?
3. Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants de la langue française à l'écrit ?
4. Quels seraient les apports d'une prise en compte des écrits sociaux pour un cours d'expression écrite en classe de FLE ? Ou encore un travail sur l'écrit en classe de FLE prenant en considération les écrits sociaux augmente-t-il la performance (motivation et résultats) des apprenants ?

Pour traiter cette problématique nous émettons les hypothèses suivantes :

1. les représentations des apprenants de l'écrit sont à la source des difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit.
2. Les pratiques de l'écrit dans le cadre institutionnel sont déconnectées des pratiques scripturales effectives des apprenants de FLE.
3. La prise en compte des écrits sociaux est susceptible d'augmenter la performance des apprenants de FLE en matière d'écrit.

L'objectif de notre travail de recherche est de proposer des pistes pour améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants et les amener à rédiger correctement le

récit en les engageant dans le monde de l'écrit mais aussi de changer les pratiques usitées en classe en présentant les séances d'expression écrite d'une façon originale.

Pour atteindre ces objectifs, nous menons une enquête de terrain qui s'appuie sur la technique du questionnaire et de l'entretien suivie de l'installation des ateliers d'écriture. Pour ce faire, nous avons opté à des fins d'analyse pour une démarche descriptive et analytique.

Pour réaliser notre travail, nous avons adopté un plan qui commence par une introduction suivie de trois parties s'imbriquant au fur et à mesure de la démonstration et d'une conclusion. Il s'agit pour l'introduction de la présentation générale du thème. La première partie est composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre nous décrivons le contexte sociolinguistique et didactique de notre étude. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous cernerons quelques éléments de contextualisation de notre étude tout en focalisant l'attention sur la notion de "sociodidactique". En revanche, la deuxième partie comporte trois chapitres. Le troisième chapitre présente un état des lieux de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit. Le quatrième chapitre sera consacré à l'étude des représentations et les motivations de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du FLE. Le cinquième chapitre concerne l'analyse du récit en français langue étrangère.

La troisième partie qui comporte deux chapitres présente l'analyse du corpus et l'expérience de l'écriture en atelier. Dans le sixième chapitre, nous décrivons les circonstances dans lesquelles nous avons recueilli les données au moyen de deux outils d'investigation : le questionnaire et l'entretien. Dans le dernier chapitre nous présenterons les ateliers d'écriture tout comme nous exposerons l'analyse des copies des apprenants. Le travail s'achève par une conclusion générale qui sert à clore la recherche.

Partie I

Contexte social et scientifique

Introduction

Dans cette première partie, nous évoquerons le contexte social et scientifique de notre étude. Il sera question en premier lieu de mettre en exergue le contexte sociolinguistique et didactique de notre étude. Ensuite, il sera question de se pencher sur quelques éléments de réflexion portant sur l'approche sociodidactique de la recherche.

Nous tenterons ainsi de focaliser notre intérêt sur les différentes langues en présence dans le paysage linguistique de Ghardaïa, la langue française, principalement. En effet, l'enseignement du français occupe une place de choix dans cette partie. Notre objectif est d'axer notre travail sur l'enseignement du français mais aussi et surtout de mettre l'accent sur l'enseignement de l'écrit à l'université de Ghardaïa.

La production de l'écrit peut être appréhendée dans une démarche qui regroupe à la fois le scripteur, le milieu situationnel et le produit écrit final. D'où l'importance d'une approche sociodidactique qui se focalise et sur le contexte et sur le social et sur ce, nous terminons cette partie.

Chapitre 1

Contexte sociolinguistique et didactique

Introduction

Ce chapitre va s'attacher à présenter le contexte sociolinguistique et le contexte didactique de notre étude. Il nous semble important de circonscrire précisément le terrain de notre recherche. Cette délimitation nous semble plus scientifique et concordante avec les partis pris de situation de la recherche.

Dans cette partie, nous aborderons dans un premier temps la question des langues et leur présence dans la région de Ghardaïa et dans un second temps l'enseignement de l'écrit et les modalités de son évaluation à l'université de Ghardaïa.

1.1. Contexte sociolinguistique

1.1.1. Les langues en présence à Ghardaïa

L'échiquier linguistique local (celui de Ghardaïa) n'est pas si différent de l'échiquier linguistique du pays étant donné les nombreuses langues en présence dans cette région.

La population ghardaouie est constituée essentiellement de deux communautés qui cohabitent : arabophone et berbérophone. Ghardaïa est une région où se rencontrent plusieurs langues et dialectes. Elle semble à ce titre comme étant un réceptacle du « plurilinguisme » et du « pluridialectisme ».

Dans ce cas, le pluridialectisme fait référence à l'usage des différentes variantes de parlers locaux de l'arabe dialectal : l'arabe dialectal qu'emploient les berbérophones et l'arabe dialectal qu'emploient les arabophones. Il est question alors des langues de la première socialisation des Algériens à savoir la darija ou encore une des variantes du berbère.

Le plurilinguisme, lui, renvoie à la coexistence des différentes langues dans la région de Ghardaïa:

- Le berbère, dans sa variante le m'zabi chez les Mozabites ;
- L'arabe, avec ses différentes variétés de parlers locaux (darija);
- Le français, dans son registre standard.

On y retrouve aussi l'arabe classique avec un statut de langue officielle et qui est la langue de l'école.

La population de Ghardaïa est composée également de locuteurs monolingues. A noter que c'est la population arabophone qui compte le plus grand nombre de locuteurs

monolingues. Les femmes, celles qui n'ont pas été scolarisées notamment, favorisent le monolinguisme et font un usage exclusif de leur langue première c'est-à-dire l'arabe dialectal ou le berbère.

Le paysage linguistique local se construit également avec la présence de locuteurs bilingues. Ce bilinguisme se manifeste sous différentes formes : arabe / français ; berbère / français ; berbère / arabe.

Notons cependant que le bilinguisme : berbère / arabe est souvent, pour ne pas dire toujours, à sens unique. Pour Tahar Zaboote dans son article portant sur les caractéristiques linguistiques de la population algérienne :

« L'inverse est rare, très rare ; c'est-à-dire qu'il est rare de trouver un locuteur arabophone qui pratique également le berbère, rare ne signifiant pas pour autant jamais »⁴. Plus loin, il apporte ce détail : « Parmi les berbérophones, on compte ceux qui sont bilingues certes, mais également ceux qui sont plurilingues et qui pratiquent : le berbère / l'arabe parlé / le français »⁵.

Par ailleurs, nous pouvons dire, à la lumière de ce qui a été évoqué ci-dessus que Ghardaïa se caractérise par un plurilinguisme social : l'arabe dialectal, le berbère et ses variantes, l'arabe standard et le français. S. Abdelhamid souligne que : *« le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme »⁶*. Ce phénomène est aussi présent à Ghardaïa.

Dans les lignes qui suivent, nous allons montrer la place qu'occupe chaque langue dans le contexte sociolinguistique de Ghardaïa.

1.1.1.1. La langue arabe

Il existe dans la région de Ghardaïa comme dans l'ensemble du pays deux variétés de l'arabe. On trouve d'une part, l'arabe standard qui occupe une place centrale dans les

⁴ Tahar Zaboote, *La Pratique Langagière de Locuteur(s) Bilingue(s)*, dans S. Aouadi & L. Kadi & J. Cortès, Synergies Algérie, La littérature en contexte plurilingue, n°9, GERFLINT, 2010, p. 204.

⁵ Ibid., p.204.

⁶ Abdelhamid. S, *Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants de français de l'université de Batna*, thèse de doctorat, Seddiki Aoussine (dir), Université de Batna, 2002, p.35.

politiques linguistiques. C'est une variété assez prestigieuse qui est surtout utilisée dans les rouages officiels d'où son qualificatif de variété *haute*. D'autre part, il existe une autre variété : l'arabe dialectal. C'est une variété *basse* et qui, Contrairement à la première, n'est pas au centre d'intérêt des politiques linguistiques du pays. Pourtant, l'arabe dialectal (la darija) est pratiqué par la majorité des arabophones mais aussi les berbérophones.

1.1.1.1.1. L'arabe dialectal (Darija)

L'arabe dans sa variété *darija* est utilisé dans la vie quotidienne des locuteurs aussi bien dans la vie publique que dans la vie privée. Cette variété est appelée aussi arabe populaire car c'est au sein de la population qu'elle évolue, trouve un large écho et sa raison d'être.

L'arabe dialectal constitue un véritable instrument de communication pour la majorité des locuteurs ghardaouis comme il est également la langue de leur première socialisation. Il est présent dans toutes les familles même dans les familles berbères.

Toutefois, il est à signaler que la fonction de la Darija chez les familles berbères remplit des fonctions spécifiques. En effet :

« La Darija est considérée comme la langue de la vie scolaire (c'est la seule langue utilisée en plus de l'arabe classique à l'école), chaque enfant doit l'apprendre avant d'aller à l'école. Les parents semblent effectuer un choix entre l'une ou l'autre langue, souvent en raison de l'intérêt de leurs enfants : entre autre pour favoriser leur intégration scolaire »⁷.

L'arabe dialectal se présente comme une langue sans tradition scripturale et ce, malgré l'existence d'un grand nombre de locuteurs qui le pratiquent. Malgré qu'il est la langue maternelle d'un nombre important d'algériens et la langue dominante dans les échanges verbaux à tous les niveaux, l'arabe dialectal n'a subi aucun processus de codification ni de normalisation.

Du fait de sa non codification « *les règles d'écriture de cette langue peuvent varier en*

⁷ Zinab Seddiki, *Pratiques langagières des étudiants de filières scientifiques du Sud algérien - une approche qualitative*, dans S. Aouadi&J. Cortès, *Le Français Langue/Objet d'Enseignement*, Synergies Algérie, n° 16, GERFLINT, 2012, p. 159.

fonction de celui qui rédige un texte »⁸. L'arabe dialectal est donc une langue à tradition plutôt orale dont l'usage est parfois réservé aux domaines littéraires et artistiques comme par exemple le théâtre, la poésie et la chanson.

En termes de statut, la Darija ne jouit d'aucun statut officiellement reconnu et elle est exclue des institutions officielles notamment l'école. Aussi, elle se caractérise par des propriétés phonétiques, morphosyntaxiques et sémantiques qui la distinguent de l'arabe institutionnel.

1.1.1.1.2. L'arabe classique

Dans la région de Ghardaïa, à l'instar des autres régions de l'Algérie, la langue arabe classique évolue dans le milieu officiel qui constitue son territoire de prédilection. En fait, son usage est réservé essentiellement aux domaines relevant du secteur éducatif, administratif, etc.

C'est la langue du Coran, c'est pourquoi elle est enseignée dans les écoles coraniques notamment dans les mosquées. Dans cette perspective, Z. Seddiki souligne : « *Les habitants du Sud accordent, en effet, une très grande importance à l'enseignement de la religion, qui ne peut se faire qu'en arabe classique. La religion est donc le motif et le vecteur de la transmission de cette langue dès l'enfance* »⁹.

Et partant du fait qu'elle est la langue du Coran, la langue de l'Islam cela lui permet de jouir d'un certain prestige. Pour K-Taleb Ibrahim : « *c'est cette variété qu'avait choisie ALLAH pour s'adresser à ses fidèles* »¹⁰.

Mais pas seulement, elle est aussi de la littérature savante. Elle sert de véhicule de savoir d'où l'appellation l'arabe littéraire.

Contrairement à l'arabe dialectal, l'arabe classique, lui, jouit d'un statut officiel. C'est une langue nationale, officielle du pays. Ce statut lui permet par conséquent d'être présent dans les situations de communication formelles : dans les masses média, dans toutes les administrations et dans l'enseignement.

L'arabe classique se distingue de l'arabe dialectal sur plusieurs plans. Ces deux variétés emploient une syntaxe et un lexique différents, ce que nous explique d'ailleurs K.Taleb

⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/Arabe_algérien. Consulté le 14 décembre 2012.

⁹ Zinab Seddiki, *op. cit.*, p. 161.

¹⁰ Taleb Ibrahim. K, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, Ed El hikma, 1995, p.05.

Ibrahimi :

« l'arabe classique qui est caractérisé par la régularité schématique de l'ensemble grammatical (...) les règles minutieuses d'une syntaxe abondante en distinction subtile presque toutes inexistante en arabe parlé algérien, la surabondance d'un lexique où se cumulent les vocabulaires particuliers des lieux et des époques (...) tout porte la marque d'une langue savante et non d'usage régulier. »¹¹.

Il apparaît donc à partir des caractéristiques mises en relief par l'auteur de ces lignes concernant la langue arabe classique que celle-ci est une langue savante différente de la variété darija qui, elle, est la langue qu'emploient la majorité des locuteurs de Ghardaïa et les locuteurs algériens de manière générale. Notons dans ce contexte que la langue arabe classique est la langue d'enseignement obligatoire.

A vrai dire, cette langue que l'on enseigne et que l'on apprend à l'école n'est pas véritablement celle que pratiquent dans la vie de tous les jours les locuteurs des deux communautés (arabophone et berbérophone) de Ghardaïa et du tout le territoire national. En effet, cette langue nationale n'est sans doute pas une langue de la communication spontanée et d'usage quotidien. Dans cet ordre d'idées, T. Zaboot affirme : *« Cette variété linguistique, principalement apprise à l'école, n'est en fait pratiquée par aucune des communautés qui composent la société algérienne, pour les besoins de la communication ordinaire, quotidienne »¹².*

Ajoutons au passage qu'à l'heure actuelle, cette variété *haute* n'a pas de communauté où on pourrait la considérer comme une langue maternelle aussi bien dans la région de Ghardaïa que dans l'ensemble du pays. Dans ce sens G. Grandguillaume souligne : *« (...) sans référence culturelle propre, cette langue est aussi sans communauté. Elle n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne (...) derrière cette langue "nationale", il n'y pas de « communauté nationale » dont elle serait la langue tout court, dont elle serait bien sur la langue maternelle »¹³*

¹¹ *Ibid.*, p.30.

¹² T. Zaboot, *La Pratique Langagière de Locuteur(s) Bilingue(s)*, dans S. Aouadi & L. Kadi & J. Cortès, Synergies Algérie, *La littérature en contexte plurilingue*, n°9, GERFLINT, 2010, p. 204.

¹³ G. Grandguillaume, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1983, p.11.

Sur un autre registre, outre les institutions religieuses, l'arabe classique, dispose à Ghardaïa d'un département universitaire qui se charge de son enseignement et son apprentissage.

1.1.1.1.2. La langue berbère

L'origine des populations de l'Afrique du Nord dont fait partie l'Algérie est au centre d'intérêt de nombreux chercheurs notamment maghrébins. C'est ainsi que l'appellation « berbère » se trouve au centre des préoccupations de ces derniers dont les recherches avaient donné naissance à diverses étymologies.

Ce sont les Grecs puis les Romains, et c'est d'ailleurs l'hypothèse la plus plausible, qui ont utilisé pour la première fois le terme "berbère". Le terme "barbaros" est employé pour désigner toute personne qui ne sait pas parler. Il désigne, dans un sens plus large, le "non-civilisé" voire même le "sauvage". Au fil du temps, le terme connut des modifications et vécut avec une connotation péjorative.

Il désigne l'ensemble des habitants de l'Afrique du Nord dont ils ne comprennent pas la langue. Il désigne aussi la langue de cette population qui est inconnue et qui est plutôt perçue comme un bredouillement confus.

Par ailleurs, quand bien même le terme "berbère" revêt une acception péjorative, il résiste encore et ce, malgré qu'on lui substitue parfois le terme "Amazigh".

La langue berbère est une langue que pratique une partie de la population de l'Algérie dans la vie quotidienne, aussi bien dans des situations de communication informelles : dans la rue, dans les cafés, dans la famille, entre amis... que dans des situations de communication formelles : établissements scolaires, etc. Elle se présente sous forme de dialectes répartis sur plusieurs régions du pays:

-Le kabyle : cette variété est présente dans le Nord du pays, plus précisément en Kabylie qui englobe essentiellement les chefs-lieux administratifs suivants: Tizi-Ouzou, Bejaïa et Bouira ;

-Le chaoui : langue pratiquée par les locuteurs issus des Aurès, en référence au massif montagneux de l'est de l'Algérie.

-Le targui : c'est une variété qui est utilisée essentiellement par les Touaregs. Ces derniers sont appelés aussi (hommes bleus) en référence à leur tenue vestimentaire confectionnée sur fond de teint bleu et forment une communauté vivant dans l'extrême

Sud du pays.

- Le chenoui : cette variété de la langue berbère est présente dans la wilaya de Tipaza, Ain Defla et sur le littoral de Chlef.

- Le mozabite : La langue berbère dans sa variété (le mozabit) est une langue pratiquée par une partie de la population de la région Ghardaïa. Celle-ci est appelée aussi le M'zab. Il s'agit de la communauté berbérophone qui se compose essentiellement de Mozabites (nom donné aux habitants du M'zab).

Concernant le statut de la langue berbère, il faut dire que depuis 2002, elle jouit d'un statut de langue nationale et ce, après que de multiples voix de la communauté berbérophone mais aussi certaines voix arabophone s'étaient élevées pour revendiquer l'officialisation de cette langue.

Des chercheurs notamment des linguistes établissaient des constats qui mettent en relief que la langue berbère était dans une situation inéquitable en comparaison avec d'autres langues notamment la langue arabe classique et la langue française. Sa promotion fait défaut. Sur ce point T. Zaboote affirme : « *le berbère n'a jamais bénéficié ni de mesures administratives ou politiques, ni de conditions matérielles pouvant favoriser son développement* »¹⁴. Il faut dire aussi que l'histoire n'était nullement en faveur de cette langue. L'histoire de cette langue en Algérie notamment dans la période post-indépendance est jalonnée par trois grandes étapes.

La première étape s'étale de 1962 à 1980. Cette période a vu la proclamation de la langue arabe classique comme langue nationale et officielle. Pour les autorités, ce choix s'explique par le principal souci de préserver l'unité du pays.

En revanche, la langue berbère a vécu sous le coup de l'interdiction. La perception de cette langue comme source de division explique l'attitude des autorités de l'époque. Selon T. Zaboote : « *La langue berbère a toujours été perçue en Algérie, ainsi que dans l'ensemble du Maghreb, comme un facteur potentiel de division, pouvant nuire à l'unité du peuple* »¹⁵.

En somme, ce regard porté sur la langue Tamazight sera un élément déterminant dans la politique linguistique adoptée durant cette période et qui a vu la négation

¹⁴ T. Zaboote. *Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou*, Thèse de doctorat, université de la Sorbonne, 1989, p.50.

¹⁵ Tahar Zaboote, *op. cit.*, p. 205.

de cette langue.

La seconde période s'étend de 1980 à 1995. Les autorités officielles qui, jusque-là, percevaient la langue berbère sous un angle étroit commençaient à la reconnaître mais de manière à la fois ambiguë et timide. Ce changement d'attitude à l'égard de cette langue s'était accompagné d'une ouverture politique avec comme résultat la fin du parti unique. On amorce même des débats par le biais de la presse écrite. R. Kahlouche souligne à ce propos : « (...) *un débat national fut instauré dans la presse, mais où seules intervenaient (des personnalités autorisées) c'est-à-dire proche des thèses officielles* »¹⁶. Aussi, deux départements de formation post-graduée de la langue et culture berbères sont créés en 1991 : l'un à l'université de Tizi-Ouzou et l'autre à l'université de Bejaïa (Tizi-Ouzou et Bejaïa sont deux villes berbérophones de la Kabylie).

Enfin, la période allant de 1995 à nos jours et qui se caractérise par l'intérêt qu'accordent les autorités officielles à la langue berbère tout en œuvrant dans le sens de la constitutionnalisation de cette dernière. Ce qui se concrétise d'ailleurs par l'adoption d'un décret présidentiel (n°95-147)¹⁷ qui s'inscrit dans le cadre de la promotion de la langue berbère. Ce décret se fixe comme objectif principal la création d'un haut-commissariat à l'amazighité qui aura à charge de réhabiliter et de promouvoir l'amazighité en tant que l'une des fondements de l'identité nationale, d'introduire la langue amazighe dans le système de l'enseignement et de la communication. Etant considéré comme langue à tradition orale, la langue berbère en dépit d'une histoire qui n'est pas favorable, a pu résister aux aléas du temps.

Elle est promue en 2002 au rang de langue nationale. Malgré les obstacles qui entravent son développement, la langue amazighe s'enseigne aujourd'hui dans les écoles car elle est devenue une langue que l'on pourrait transcrire après avoir été une langue essentiellement orale. Elle s'introduit autant dans le domaine littéraire que dans le domaine scientifique avec un statut de langue officielle.

Dans la région de Ghardaïa la langue berbère dans sa variété le mozabite et ce, quand bien même elle est une langue minorée et minoritaire, reste encore ancrée dans les pratiques langagières de l'ensemble des locuteurs berbérophones appelés aussi

¹⁶ R. Kahlouche, *Aménagement linguistique du Maghreb*, Ed. Les publications du Québec, 2004, p.106.

¹⁷ R. Kahlouche, *op.,cit*, p.110.

Mozabites.

1.1.1.1.3. La langue française

La langue française devient partie intégrante du paysage linguistique algérien après 1830, date qui signifie le début de la colonisation française et qui s'achève en 1962. Bien avant cette conquête, c'était les zaouïas et les médersas qui dispensaient des cours en langue arabe ayant pour thème principal la religion. Mais après l'arrivée du colonisateur français, ces écoles coraniques, si elles ne sont pas détruites, se transforment en écoles où il s'agit d'enseigner la langue française afin que les algériens puissent intégrer l'administration coloniale. Il est donc question pour les indigènes d'apprendre le français par nécessité sociale et économique. K. Taleb Ibrahimy souligne à juste titre que : « *l'avantage qu'ils peuvent retirer pour leur inscription sociale dans l'ordre colonial : accès à la fonction publique, aux professions libérales, aux emplois économiques* »¹⁸.

Le statut du français pendant toute cette période était celui de l'unique langue officielle mettant, du coup, les autres langues à l'écart. Dans ce contexte G. Grandguillaume affirme : « *la langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, la langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie Française* »¹⁹. C'était la seule qui, par conséquent, jouissait d'un statut officiel.

Après l'indépendance, la langue française jouissait encore du statut de langue d'enseignement. Autrement dit, elle servait de vecteur à la plupart pour ne pas dire à toutes les disciplines telles que les mathématiques, la physique, la chimie, etc. A vrai dire, le maintien de ce statut s'explique par le fait que l'organisation du système éducatif algérien dans la période qui succède à la guerre n'était que le prolongement du système hérité de la période coloniale.

En revanche, durant cette période, l'arabe classique jouissait du statut de "langue

¹⁸ Taleb. Ibrahimy. K, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, Ed El hikma, 1995, p.30.

¹⁹ G. Grandguillaume, *2000 ans d'Algérie*, I, dir.J.J. Gonzalès, Carnets Séguier, Paris, 1998, pp.65-78. [http://granguillaume.free.fr/ar_ar/langrep.html] consulté le 29 mars 2010.

étrangère” et a été enseigné comme objet avec un volume horaire hebdomadaire de quatre heures par semaine jusqu’à 1971.

Après l’indépendance, les instructions officielles mettent l’accent sur la nécessité d’algérieniser les programmes et les contenus appartenant au système colonial. Cela avait abouti à un changement d’ordre statutaire des langues. Le français devient ”langue étrangère” et l’arabe classique devient ” langue nationale et officielle”.

La langue française avait été alors détrônée laissant place à la langue arabe classique qui, elle, occupera désormais des espaces qui étaient auparavant ceux du français. Néanmoins, le français reste une langue qui occupe une place importante dans la société algérienne avec une moindre importance au Sud par rapport au Nord (Ghardaïa est une région du Sud de l’Algérie), sur tous les plans : social, économique, éducatif, etc. C’est une langue qui jouit toujours de prestige auprès de la population algérienne de manière générale et de l’élite de manière particulière. De nombreux locuteurs algériens et donc ghardaouis, toutes catégories confondues, pratiquent à des degrés divers cette langue. L’étudiant, le médecin, le commerçant, le fonctionnaire... utilisent le français dans différents domaines autant dans la vie publique que privée. Il caractérise les échanges communicatifs des milieux formels et informels, sans tenir compte de l’adoption et l’adaptation des mots empruntés au français.

1.1.2. La place du français à l’université de Ghardaïa

Ghardaïa est une région où coexistent plusieurs langues : l’arabe, le berbère et le français. De fait, les usages linguistiques varient d’une communauté à une autre. En effet, les pratiques langagières sont en rapport avec différents réseaux dont le milieu dit « naturel », qui constitue le premier lieu favorisant l’acquisition de la langue. La famille autant que la société sont deux éléments déterminants dans la transmission des langues. En ce qui concerne le français qui est la langue de l’enseignement scientifique à l’université, nous constatons qu’il est très peu présent dans les pratiques sociales au Sud. Il demeure mal connu et mal décrit. A cet effet, nous avons porté notre intérêt sur les pratiques langagières des étudiants de l’université de Ghardaïa, grande ville se situant au sud de l’Algérie et qui semble être une zone géographique peu étudiée ainsi que les fonctions de ses langues, notamment du français. Nous nous interrogeons à ce titre sur la place qu’occupe le français dans le répertoire langagier des étudiants de

Ghardaïa notamment ceux inscrits au département de langue et littérature française pour poursuivre des études dans cette langue. Donc, une langue qu'ils doivent pratiquer à l'université pour leurs études.

Dans la région de Ghardaïa, le français garde un certain prestige auprès de la population locale. C'est l'élite qui fait usage assez fréquent de cette langue. Mais on pratique aussi cette langue dans les différentes institutions de l'Etat comme par exemple : les administrations, l'enseignement et la formation professionnelle. On utilise le français également dans la rue lorsque les locuteurs natifs se mettent en contact avec d'autres locuteurs qui viennent des pays avoisinants comme le Mali, le Niger... comme on l'utilise aussi dans le cadre de l'alternance codique.

La langue française est présente dans les médias. Elle est présente aussi dans certains foyers grâce à la parabole. De même, l'avènement des nouvelles technologies fait que de plus en plus de locuteurs accèdent à cette langue. Notons toutefois que la langue française existe de façon indirecte. La population de Ghardaïa emprunte au français de nombreux termes qu'elle arabise (communauté arabophone) ou qu'elle "berbérise" (communauté berbérophone). Les locuteurs qu'ils soient arabophones ou berbérophones, ceux qui ne connaissent pas le français, font usage de ces termes mais sans pour autant en avoir conscience.

La langue française occupe dans la ville de Ghardaïa une place à la fois symbolique et linguistique. Pour certains, le français demeure une langue d'ouverture sur le monde et qui permet d'aller à la rencontre de l'Autre. Pour d'autres, le français est considéré encore comme "un butin de guerre" pour paraphraser Y. Kateb. On peut donc se l'approprier sans forcément qu'il y ait une référence à la France surtout coloniale. Ce qui, du reste, n'est pas le cas pour une autre catégorie de locuteurs à qui le français renvoie au Français colonisateur d'où le désintérêt vis-à-vis de cette langue étrangère.

Mais le français reste pour une autre frange de la population la langue des "lettrés", des "intellectuels" un moyen par lequel on s'impose dans la société.

Concernant sa promotion, la langue française a bénéficié de l'ouverture d'un département de français au sein de l'université de Ghardaïa permettant ainsi un large accès pour de nombreux étudiants désirant poursuivre des études en vue d'obtenir une licence dans ce domaine.

1.2. Contexte didactique

1.2.1. L'enseignement du français à l'université de Ghardaïa

Afin de pouvoir évaluer les pratiques et les besoins d'une langue notamment sur le plan de l'écrit à l'université, il nous semble nécessaire de décrire au préalable le contexte dans lequel se déroule son enseignement/apprentissage.

Il s'agit donc de décrire certains aspects de l'enseignement du français à l'université, particulièrement avec l'application à la rentrée universitaire 2003-2004 de la réforme universitaire et du système licence-master-doctorat (LMD).

1.2.1.1. L'enseignement du français dans les différentes spécialités

De prime abord, il faut dire qu'avec la politique d'arabisation et donc le réaménagement linguistique opéré pendant la seconde moitié des années 70 et dont l'application s'effectue à grande échelle durant les années 80, l'enseignement des disciplines scientifiques commença à être administré en arabe dans le secondaire, contrairement à l'université où l'enseignement des disciplines scientifiques continua à être administré en langue française. Par la suite, l'enseignement de nombreuses disciplines scientifiques sera administré de manière progressive en langue arabe. De nos jours, l'enseignement de la plupart des disciplines scientifiques est administré en arabe. Ainsi, comme conséquence de la politique de l'arabisation, l'usage du français à l'université sera exclusivement réservé à certains domaines. Il est médium d'enseignement pour :

- les filières scientifiques et techniques (faculté de médecine, de pharmacie...);
- les filières études françaises ;
- les sciences de l'ingénierie

Dans ce contexte où il s'agit de décrire certains aspects inhérents à l'enseignement du français à l'université, notamment avec l'entrée en vigueur à la rentrée universitaire 2003-2004 de la réforme universitaire et du système licence-master-doctorat (LMD), il convient de souligner, que cette réforme a insisté sur l'importance des langues et de leur maîtrise d'autant plus qu'elle a réservé tout un module à cet enseignement. Le français, malgré la politique linguistique prônée par les autorités algériennes insistant sur l'usage et la forte présence de la langue arabe dans le système éducatif, occupe une place de

choix dans cette réforme d'autant plus qu'il est la langue d'enseignement des disciplines scientifiques (médecine, sciences mathématiques, sciences de la vie et de la terre), techniques (écoles d'ingénieurs).

Dans cet ordre d'idées, l'université de Ghardaïa, de création récente, ne peut à son tour échapper aux conséquences du réaménagement linguistique ayant concerné toutes les universités algériennes et, à des degrés divers, les domaines y afférents. La présence du français à l'université de Ghardaïa se manifeste à travers le label Français langue de spécialité. On le trouve ainsi présent dans différents domaines : sciences juridiques, sociologie, psychologie, etc. Le volume horaire consacré à cette matière est très réduit. L'on réserve seulement une séance chaque semaine pour l'enseignement du français. Dans ce cas le français est enseigné comme matière et constitue une partie intégrante du programme officiel tel que l'exige l'institution universitaire. Toutefois, cette matière revêt un caractère facultatif dans le sens où le passage d'une année à une autre pourrait naturellement s'accomplir.

Dans d'autres domaines, comme par exemple : les sciences économiques, les sciences de gestion, les sciences commerciales ou encore dans des domaines techniques (ex : mathématiques), l'enseignement se réalise, dans certains cas, par le biais de la langue française. Le français constitue donc un vecteur dans quelques enseignements scientifiques à l'université. Ce sont les enseignants ayant accompli un parcours universitaire en français qui font usage de la langue française en classe. Dans ces domaines précités le français n'est donc pas enseigné comme matière. Les étudiants en fin de parcours, doivent pouvoir comprendre et produire différents types de textes en rapport avec leurs domaines de spécialité.

1.2.1.2. L'enseignement du français au département de langue et littérature françaises

L'enseignement de français auquel sont soumis les étudiants inscrits aujourd'hui au département de français de l'université de Ghardaïa et dont quelques-uns feront l'objet de notre enquête se réalise dans le cadre d'une formation spécifiquement linguistique et littéraire.

On insiste sur l'apprentissage des compétences linguistique, culturelle et communicative en français. Aussi, c'est une formation qui s'inscrit dans le cadre de la réforme de

l'enseignement supérieur ayant abouti à l'avènement du nouveau système LMD (Licence- Master-Doctorat) et qui a pris place de l'ancien système appelé communément "système classique".

La mise en place du système LMD s'est traduite par la réduction du nombre d'années nécessaires pour l'obtention du diplôme de la licence (3 années) au lieu de (4 années) dans le système classique.

En ce qui concerne le Master, c'est un diplôme dont la formation doit être assurée en accomplissant une scolarité de 2 années.

Quant au Doctorat, l'obtention de ce diplôme est conditionnée par l'accomplissement d'un parcours scolaire estimé au moins à 3 années.

Nous soulignons à juste titre qu'au département de langue et littérature françaises de l'université de Ghardaïa l'on n'assure pas à l'heure actuelle les formations de Doctorat.

Sur un autre registre, les modules assurés dans les trois premières années de scolarité de l'université sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Modules	Niveau : 1ère année	Niveau : 2ème année	Niveau : 3^{ème} année
Module	Introduction à la linguistique	Linguistique	Linguistique
Module	Techniques du travail universitaire	Culture et civilisation de la langue	Etude des textes littéraires
Module	Initiation aux textes littéraires	Littérature de la langue	Etude de textes de civilisation
Module	Compréhension / Expression Orales	Compréhension / Expression orale	Compréhension / Expression écrite

Modules	Niveau : 1ère année	Niveau : 2^{ème} Année	Niveau : 3^{ème} année
Module	Compréhension / Expression Ecrite	Compréhension /Expression écrite	Compréhension / Production écrite
Module	Phonétique	Grammaire	Psychologie Cognitive
Module	Sciences sociales et humaines	Techniques de travail universitaire	Techniques de la recherche
Module	Grammaire	Introduction à la traduction	Introduction à la didactique
Module	Anglais	Anglais	Anglais
Module		Sciences humaines	Introduction aux langues de spécialité

Tableau1 : modules assurés dans la filière "français"

Nous constatons d'après ce tableau la forte présence des modules à dominante littéraire et linguistique. Cela confirme dans une large mesure notre idée qui consiste à qualifier la formation assurée au département de français de formation littéraire et linguistique.

Nous constatons également qu'aux modules essentiellement littéraires et linguistique se superposent d'autres modules comme l'Anglais et l'Introduction à la Traduction. En effet, des activités de traduction sont prévues dans les programmes de cette discipline. Il faut dire à ce propos que certains enseignants affiliés au département de français n'hésitent pas à recourir à une autre langue (souvent c'est la langue arabe) et ce, soit pour expliquer la signification d'un mot, définir une notion, clarifier une idée ou encore argumenter.

1.2.2. L'enseignement de l'écrit au département de langue et littérature françaises

L'enseignement de l'écrit est étroitement lié à l'enseignement de la langue. Autrement

dit, il est difficile de penser, particulièrement à l'ère du numérique, l'enseignement d'une langue et donc le français, sans tenir compte de l'aspect scriptural de cette langue. Au département de français de l'université de Ghardaïa, l'enseignement de l'écrit en tant que tel se cristallise dans le module Compréhension/Expression écrite. Ce dernier est d'une importance capitale pour l'étudiant car sa maîtrise de langue française se mesure à sa maîtrise de l'écrit mais aussi de l'oral de cette langue. Néanmoins, il demeure que les étudiants, toutes spécialités confondues, éprouvent des difficultés à écrire en français. D'où notre intérêt, dans notre travail, pour l'écrit. C'est pourquoi nous essayons de cerner d'abord les difficultés que rencontrent les étudiants à l'écrit, d'appréhender leurs sources et surtout de proposer des solutions en vue de remédier à ces difficultés.

Le module Compréhension/Expression écrite est intégré dans le programme des classes de 1^{ère} année, 2^{ème} année et 3^{ème} année.

Nous présentons ci-dessous les grandes lignes et les objectifs du programme de ce module.

1.2.2.1. Programme du module Compréhension/Expression écrite des classes de première année

1.2.2.1.1. Compréhension de l'écrit

Compétence à installer : Avoir accès au sens d'un texte.

Objectif : Mise en place des stratégies de lecture en fonction du type de texte proposé :

-Texte narratif/descriptif ;

-Texte argumentatif.

Contenus possibles :

-Qu'est-ce qu'un texte (Jean Michel Adam), (introduction, développement et conclusion) ;

-Fonctions et rôles des articulateurs logiques ;

-La cohérence ;

-La cohésion ;

-Les progressions thématiques.

1.2.2.1.2. Expression écrite

Compétence à installer : Maitriser les techniques de la prise de notes, du résumé et du commentaire.

Objectif 1 : être capable de prendre des notes à partir d'un texte lu.

Objectif 2 : être capable de restituer les idées directrices d'un texte lu tout en le reformulant.

Objectif 3 : être capable de faire un commentaire.

1.2.2.2. Programme du module Compréhension/Expression écrite des classes de deuxième année

1.2.2.2.1. Compréhension de l'écrit

Compétence à installer : Avoir accès au sens d'un texte.

Objectif : Mise en place des stratégies de lecture en fonction du type de texte proposé ;

-Texte argumentatif (suite),

-Texte explicatif.

Contenus possibles :

-Stratégies argumentatives ;

-Les rapports logiques ;

-Les caractéristiques du texte explicatif.

1.2.2.2.2. Expression écrite

Compétence à installer : Maitriser les techniques de la synthèse et de la dissertation.

Objectif 1 : être capable de produire un texte en puisant des informations contenues dans différents documents.

Objectif 2 : être capable de produire un texte à partir d'une citation ou pour exprimer une opinion.

Nous constatons à travers le programme du module Compréhension/Expression écrite que les écrits "sociaux" tout comme ce que certains didacticiens appellent écrits "authentiques" ne sont pas pris en considération. On entend par écrits "authentiques" des : « *documents "bruts", élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des "énoncés" produits dans des situations*

réelles de communication »²⁰.

La prise en compte des écrits sociaux et leur introduction dans une classe de langue, d'un point de vue didactique, présentent de nombreux intérêts :

- ils offrent l'opportunité aux apprenants de se mettre en contact direct avec l'usage réel de la langue ;
- ils peuvent être utilisés comme un moyen pour faire dissiper la monotonie des étapes répétitives qui structurent les unités didactiques ;
- ils peuvent être utilisés également comme support-complément aux activités de classe soit pour contribuer au développement de compétences particulières, soit pour contribuer au renforcement de l'acquisition de certains points ;
- ils constituent une grande source de motivation.

Ces écrits peuvent aussi servir de déclencheurs pour différentes activités de compréhension, d'expression, d'enrichissement lexical, de perfectionnement grammatical et textuel tout en faisant introduire dans la classe la réalité extérieure.

Il nous semble, ainsi, eu égard aux intérêts qu'ils présentent, qu'il est utile et nécessaire d'accorder de l'importance aux écrits sociaux.

Par ailleurs, nous considérons qu'il est possible, même lorsque le programme est imposé par l'institution et n'a pas intégré ce type de matériau, de remplacer une leçon par l'exploitation de ces écrits.

En somme la classe de langue gagnerait à faire usage des écrits sociaux. La prise en compte de ces derniers, leur exploitation et leur didactisation constituent l'objet de notre présent travail.

Le programme du module Compréhension/Expression écrite pour les deux niveaux (première et deuxième années), en plus de la non prise en compte des écrits sociaux, n'est pas assez détaillé. Cependant, s'il est partiellement détaillé dans le premier niveau il ne l'est pas dans le deuxième niveau.

En outre, l'étude du texte narratif inclus dans le programme des classes de première année n'est pas assez approfondie. Des éléments qui structurent ce type de texte (personnage, actions, etc.) sont absents. Il résulte que les étudiants de 2^{ème} année

²⁰ Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.431.

éprouvent des difficultés à produire un texte narratif.

Dans notre travail, nous tenons compte de ce type de texte écrit par les apprenants même dans un contexte extrascolaire, comme le montre d'ailleurs notre enquête (voire les chapitres 5-6), tout en l'introduisant et l'exploitant dans une classe de langue.

L'enseignement de l'écrit dans le cadre du module de la Grammaire se focalise essentiellement sur la définition de quelques concepts (nom, phrase, adjectif, pronom, etc.) et l'analyse logique (phrase simple, phrase complexe, la ponctuation, la proposition, la voix passive/ la voix active, etc.). L'on se base sur l'illusion que l'on ne peut produire un texte sans connaître les règles de la langue apprise.

L'écrit apparaît dans le module de traduction au moment où l'enseignant en classe réalise des activités de traduction. Il est question des mots, des phrases, des paragraphes en français traduits à une autre langue (anglais et parfois arabe classique). L'on perçoit clairement les limites de ce travail qui se limite au niveau phrastique et non textuel. A cela s'ajoute l'approximation dans le sens qui peut découler de la traduction.

Par ailleurs, dans les autres modules linguistiques et littéraires (initiation à la linguistique, littérature de la langue, etc.), l'écrit semble-t-il a un statut ambigu. Il est pour ainsi dire relégué au second plan en classe mais occupe une place prépondérante dans les épreuves que doivent passer les étudiants. En effet, l'enseignant en classe consacre une grande partie de la séance à l'explication de la leçon. Souvent, il l'accompagne, pour ce qui est de l'écrit, de la dictée. Certains enseignants préfèrent utiliser le polycop comme support pour expliquer la leçon. L'oral ainsi prédomine et prend souvent la place de l'écrit.

En revanche, dans les examens relatifs à ces modules auxquels seront soumis les étudiants, l'écrit est valorisé et devient important puisque il sera objet d'évaluation. Les étudiants sont appelés souvent à rédiger des textes ou encore des dissertations en réponse aux questions de l'examen.

A la lumière de ce qui précède (programme et méthodes de l'enseignement de l'écrit), l'enseignement/apprentissage de l'écrit doit constituer un objet d'intérêt de telle sorte à ce qu'il puisse devenir efficace en jetant un nouveau regard sur les écrits enseignés et qui sont déconnectés des réalités des étudiants et cela dans le but de contribuer à l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère (FLE).

1.2.3. Les modalités d'évaluation de l'écrit à l'université de Ghardaïa

L'évaluation continue de susciter à l'heure actuelle de moult discussions en classe et qui se traduit parfois par une interaction qui peut être très vive, entre les pairs, enseignants ou étudiants, et entre enseignants et étudiants. En effet, si elle était cantonnée pour longtemps dans son propre domaine et reposait sur un système de contrôle plus ou moins figé, l'évaluation est devenue, à partir des années 90, l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues de manière générale et la didactique du FLE de manière particulière. Elle a connu des transformations importantes autant dans sa méthodologie que dans ses pratiques. J-Pierre Cuq souligne à ce propos : « *renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelquefois même d'exclusion, elle est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage* »²¹. Dans la conjoncture pédagogique actuelle, où il est question de la centration sur l'apprenant, l'on met aussi l'accent sur l'autoévaluation.

A voir de près ce que représente et implique l'évaluation, on se rend compte illico-presto qu'elle peut bien être au centre d'intérêt, particulièrement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. En effet, dans la vie quotidienne, publique et privée et encore plus dans un processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation est un des moments cruciaux, redoutables et décisifs. Elle est perçue différemment par les enseignants et les étudiants. Pour les premiers, elle demeure une façon d'exercer un certain pouvoir sur les apprenants. Elle demeure également un moment pour l'enseignant de s'affirmer devant les autres enseignants mais aussi devant l'institution (sévère/souple, accommodant/strict, etc.).

Pour les seconds, les résultats de l'évaluation peuvent être déterminants pour leurs études ainsi que pour leur vie active future. A vrai dire, ces résultats permettent aux étudiants de remettre en question leurs capacités et leur savoir acquis face à ceux des autres. Ils peuvent, en outre, être perçus comme une récompense des efforts qu'ils ont fournis, une sanction voire même une injustice commise à leur égard.

1.2.3.1. Les différents types d'évaluation

On peut classer les types d'évaluation autour de trois grands prototypes selon

²¹ *Ibid.*, p.435.

leur fonction et leur situation temporelle.

1.2.3.1.1. L'évaluation diagnostique

Elle se situe en amont de la formation. Toutefois, elle est orientée vers le futur. En cours d'apprentissage, ce type d'évaluation permet de localiser un problème particulier. Comme il permet aussi de prédire les possibilités de l'apprenant, de construire son parcours et de proposer un ensemble de méthodes appropriées.

L'évaluation diagnostique n'est pas difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par l'usage fait des résultats du diagnostic pour adapter l'enseignement aux élèves tels qu'ils sont.

Ce type d'évaluation fournit aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages. Le diagnostic agit sur ses choix de progression, sur l'organisation interne de sa classe, sur les documents et exercices qu'il propose.

1.2.3.1.2. L'évaluation formative

Elle constitue un processus continu dont le rôle est la régulation de l'apprentissage d'autant qu'elle sert à recueillir des informations aussi bien sur les points faibles que sur les points forts de l'apprenant. L'identification des erreurs et l'analyse des acquis de l'apprenant est utile pour l'enseignant dans la mesure où cela lui permet d'ajuster un cours, de le réorganiser selon les besoins spécifiques de l'apprenant et les lacunes constatées dans ses productions notamment celles de l'écrit. L'évaluation formative ne se traduit pas par une note. Elle n'est donc pas un contrôle de connaissances, elle est plutôt une démarche pédagogique de formation ou encore d'autoformation. Dans cette perspective, elle est donc centrée sur le présent.

En somme, l'évaluation formative a pour but de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés afin de lui proposer des stratégies qui lui permettent de s'améliorer. Elle permet également de reconnaître les progrès individuels par rapport à l'objectif visé et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours. Il s'agit aussi dans ce type d'évaluation de proposer des activités d'aide aux apprenants qui rencontrent des difficultés, des activités plus complexes aux apprenants qui sont très performants.

1.2.3.1.3. L'évaluation sommative

Elle se traduit par une note. Elle se traduit également par une reconnaissance des acquis et aboutit à un classement, à une sélection ou à une certification.

Elle contrôle les acquis des cours réalisés au cours d'un semestre ou encore d'une année d'apprentissage. Elle teste ainsi le savoir acquis durant cette période. On la pratique lors des examens. Ce type d'évaluation se situe à la fin de l'action pédagogique. Il est porté essentiellement sur le passé.

En d'autres termes, l'évaluation sommative intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout. Elle revêt le caractère de bilan. Dans cette perspective, les bilans et les contrôles renvoient à l'enseignant comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs. L'évaluation sommative est publique car elle donne la possibilité de communiquer des résultats aux parents par un bulletin scolaire, d'attribuer un certificat ou un diplôme. Aussi, elle permet de vérifier que l'élève a atteint l'objectif. Ces trois types d'évaluation dans toute formation. Ils sont présents dans chaque formation soit de façon séparée, soit de façon mêlée. Ils permettent de vérifier le passage d'un état initial à un état final.

Au département de français de l'université de Ghardaïa, c'est ce dernier type d'évaluation (évaluation sommative) qui prend le dessus sur les deux autres types d'évaluation à savoir l'évaluation diagnostique et formative.

En effet, l'évaluation diagnostique ne constitue pas un centre d'intérêt des enseignants. Souvent, elle est mise à l'écart. De même, l'évaluation formative n'est pas véritablement prise en considération. Les enseignants interviennent en classe de FLE pour ajuster les cours tout en se focalisant sur les points faibles des étudiants notamment dans les séances consacrées aux travaux dirigés.

Il faut dire que certains enseignants exerçant leur métier au sein du département de français continuent de travailler, concernant l'évaluation, quand bien même les avancées constatées dans ce domaine, en s'inspirant de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues qui a prouvé, à plus d'un titre, ses limites.

1.2.3.2. L'autoévaluation

L'autoévaluation est considérée comme étant une pratique toujours présente, mais généralement inconsciente, et qui caractérise tout apprentissage. L'émergence de cette

pratique répond à une nouvelle vision de l'apprentissage prônant une centration sur l'apprenant, sur ses besoins et sur ses stratégies d'acquisition.

L'autoévaluation constitue une partie prenante dans l'espace de la formation notamment avec l'avènement de l'approche communicative. Elle s'inscrit désormais dans une pédagogie de la réussite. A ce titre, le travail consistant à préparer et à corriger les épreuves n'est de plus de mise. Il convient plutôt de proposer une évaluation progressive susceptible de favoriser l'autonomie de l'apprenant et engage sa responsabilité. C'est pourquoi il est important que l'apprenant puisse s'autoévaluer, soit de manière libre, soit de manière guidée. J-P Cuq souligne à juste titre :

« l'auto-évaluation doit faire partie du processus d'apprentissage : l'apprenant doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qui a été mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant d'être sanctionné par l'évaluation institutionnelle »²².

Il faut dire que l'utilisation de l'autoévaluation en classe pourrait contribuer grandement à la motivation des apprenants comme elle pourrait être également une source de reconnaissance de progrès.

A l'université de Ghardaïa, la pratique de l'autoévaluation est de moins en moins présente aussi bien du côté des enseignants que du côté des étudiants. Et pourtant, l'autoévaluation est un acte formatif qui apporte une contribution importante à l'appropriation d'une langue étrangère donc du FLE.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons mis l'accent sur les langues en présence dans la région de Ghardaïa et sur l'enseignement de la langue française et de l'écrit dans cette langue à l'université de Ghardaïa afin de contextualiser au mieux notre étude. L'intérêt de ce chapitre est de faire comprendre plus facilement les données que nous allons présenter dans la partie pratique.

²² *Ibid.*, p.218.

Chapitre 2

Une approche sociodidactique de la recherche

Introduction

Dans ce chapitre nous donnerons l'impression de nous répéter mais il s'agit beaucoup plus d'un allongement de ce que nous avons déjà développé au sujet des analyses des pratiques de l'écrit en contexte social et universitaire.

La didactique des langues, qui, dès son apparition, développait des principes méthodologiques censés être valides pour un grand nombre d'environnements (approches directe, communicative, etc.) tout en s'inscrivant dans une perspective universalisante s'appuie désormais sur une approche contextuelle, une contextualisation didactique qui oriente son regard surtout sur le terrain pour se définir.

Nous sommes ainsi convaincus que le dispositif didactique, pour être efficace, doit prendre en compte et intégrer les caractéristiques de son environnement, du contexte didactique dans l'élaboration de l'enseignement/apprentissage.

Nous portons notre attention sur la question récurrente des relations entre les pratiques langagières des étudiants et leur scolarisation. Cette question est en reformulation incessante étant donné l'évolution, d'une part, des publics scolaires et qui deviennent de plus en plus diversifiés, et, d'autre part, des attentes institutionnelles en matière de compétences langagières devenues plus complexes.

Nous étudierons donc les relations entre les pratiques langagières en classe et en dehors de la classe. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une approche sociodidactique qui est née de la rencontre entre didactique des langues et la sociolinguistique, qu'elle présente comme indissociables pour qui s'intéresse à la vie des langues et de manière particulière à leur transmission dans le cadre scolaire.

Notre objectif est d'orienter le regard vers les étudiants, de mieux connaître leurs identités, leurs pratiques et leurs représentations.

Nous nous intéresserons, en outre, au contexte de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, particulièrement à Ghardaïa, tentant de réaliser une approche ouverte qui vise à objectiver les principales variables agissant sur l'objet de la recherche.

2.1. La sociodidactique : émergence d'un concept

La sociodidactique essaie d'articuler les domaines de la sociolinguistique et de la didactique qui, chacun à leur manière, théorise la diversité sociale et l'activité humaine face à cette diversité.

Pour décrire l'entreprise sociodidactique à ses débuts nous nous sommes référés aux travaux réalisés par Michel Dabène et Marielle Rispaïl qui, dans un article publié en hommage à Jean-François Halté, soulignent à ce propos que:

« Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement-apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement »²³.

A travers cette citation, l'on décèle les raisons pour lesquelles il s'agit bien d'une didactique "de terrain". En effet, c'est le "terrain" et son observation qui ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations. Nous constatons, par ailleurs, que le "terrain" de la classe s'étend à d'autres situations sociales dans lesquelles sont pris en compte les acteurs de l'enseignement / apprentissage. Il est question donc d'acteurs sociaux qui emmagasinent une expérience linguistique et didactique et qui s'inscrit dans une expérience sociale plus large.

Il est donc nécessaire à ce sujet de porter un intérêt certain et d'étudier les pratiques langagières des apprenants et/ou des enseignants dans le contexte extrascolaire car elles entrent nécessairement en interaction avec les pratiques inhérentes au contexte scolaire de ces acteurs de l'enseignement/apprentissage incluant, en plus des enseignants et les apprenants, d'autres acteurs : les parents, les décideurs institutionnels et les inspecteurs, les concepteurs de manuels. En effet, ces études rendent compte du fait que :

« Les acteurs de l'école, et dans notre cas de la didactique des langues, ne se limitent pas au seul couple trop longtemps restreint apprenant / enseignant : les parents y ont leur place, comme les décideurs institutionnels, les formateurs et inspecteurs, les concepteurs de manuels ou les auteurs de manuels. C'est tout un tissu contextuel qui est visé, aux interactions riches et complexes, aux dynamiques à expliciter et aux

²³ M. Dabène & M. Rispaïl, *Introduction générale à une sociodidactique des langues*, CREA/CIM - Université Rennes 2, 2011.
[www.masterfpmi.fr/cours/2-1-1-1.htm] consulté le 14 mai 2012.

tensions évidentes, qui vont bien sûr toucher aux politiques linguistiques»²⁴.

La notion de variation, à la fois didactique et linguistique, occupe une place importante et constitue un centre d'intérêt pour la sociodidactique. Les représentations des acteurs de l'enseignement/apprentissage sont prises en compte au nom de l'hétérogénéité et de la variation car les langues s'organisent selon des jeux de relations parfois, auxquels font écho les représentations sur ces langues.

la notion de pratiques en situation est également importante en sociodidactique car selon M. Dabène et M. Rispaïl :

« si les phénomènes linguistiques sont bien avant tout des pratiques sociales englobées perçues et organisées dans des représentations sociales, cela implique que l'enseignement- apprentissage des langues ait pour moyen et pour objectif les représentations sociolinguistiques des apprenants et les pratiques linguistiques (et non pas, comme on le fait traditionnellement, la connaissance de la mécanique linguistique qui ne garantit aucunement la pratique effective en contexte social organisé par desreprésentations) »²⁵.

La sociodidactique s'inscrit principalement dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement ayant pour objet l'intervention sur les terrains analysés et balise le terrain pour un engagement du chercheur. C'est une recherche-action mais qui se présente sous des modalités diverses.

2.2. Définition du concept de sociodidactique

La notion de socio-didactique, d'approche socio-didactique ou sociodidactique est récente. En effet, les travaux réalisés en utilisant des moteurs de recherche sur Internet montrent que le concept est d'apparition récente. Damien Le Gal²⁶, dans sa thèse de doctorat, montre que lorsqu'il avait réalisé cette recherche en 2008, les moteurs n'avaient rapporté que quatre occurrences.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Damien Le Gal, *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*, thèse de doctorat, Philippe BLANCHET (dir), université Rennes 2, 2010, pp. 297-298.

[<https://tel.archives-ouvertes.fr/>] consulté le 21 mai 2012.

Pour M. Rispaïl, le terme de "socio-didactique" a été promu principalement à travers les recherches réalisées en la matière par Michel et L. Dabène. Elle souligne que ce terme :

« a été employé par Louise Dabène pour désigner, en didactique des langues, une didactique de la variation, qui prenne en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des élèves, dont la combinaison donnerait lieu à une typologie des situations d'apprentissage et permettrait de réaliser la "trop fameuse et rarement réalisée centration sur l'apprenant". Dans un autre contexte, celui de la didactique de l'écriture, Michel Dabène l'a repris, quelques années plus tard, pour prôner une didactique qui engloberait les variations individuelles pour les dépasser, tout en s'appuyant sur l'étude des représentations et des habitus culturels »²⁷.

Le terme de "sociodidactique" est surtout présent dans le domaine de l'enseignement des langues et l'approche qu'il véhicule y a progressivement essaimé et touche plus largement d'autres champs, principalement éducatifs. La sociodidactique observe et analyse les phénomènes sous l'angle didactique, d'un côté, et sous l'angle sociologique, de l'autre en veillant principalement sur les interactions entre ces deux plans.

Elle s'intéresse, en outre, à l'environnement dans ses différents aspects (psychologiques, géographiques, historiques, économiques, juridiques...). Elle s'intéresse, plus précisément, d'une part, au comment l'environnement œuvre-t-il à l'acquisition des savoirs ? D'autre part, comment cette acquisition peut-elle agir sur ce qui relève du social, et partant sur le hors-classe.

En ce qui concerne les langues, elles s'inscrivent dans une perspective sociodidactique dans le cadre de leurs usages. Autrement dit, elles sont abordées en tant que pratiques sociales. Il s'agit, en somme, et comme nous l'avons déjà souligné, d'une approche contextuelle car elle se construit à partir de l'environnement d'apprentissage et pour lui.

C. Cortier définit l'approche sociodidactique comme :

« Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une

²⁷ M.Rispaïl, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, Université de Grenoble 3, 1998. p.445.

part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d' autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l' élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes»²⁸.

Pour la sociodidactique, il est donc nécessaire de prendre en compte les caractéristiques environnementales afin de pouvoir identifier les besoins langagiers des apprenants ainsi que les compétences communicatives qui leurs sont nécessaires.

2.3. Connexité entre la sociolinguistique et la didactique

L'avènement de l'approche communicative révolutionna le paysage méthodologique des langues. Les résultats décevants obtenus des méthodologies s'inspirant du structuralisme expliquent l'apparition de cette nouvelle approche. S'ensuivirent donc de nouvelles orientations pour la didactique. Les approches méthodologiques s'accompagnèrent alors, à partir des années 80, d'une vision nouvelle de l'enseignement/apprentissage des langues, beaucoup plus ouverte sur les interactions, la communication et les aspects sociaux du langage.

Dans l'approche communicative les apprenants sont considérés comme étant des acteurs sociaux appelés à communiquer dans différentes situations de communication tels que : demander son chemin, acheter un billet, présenter un exposé, comprendre un article d'une revue, etc. Dans ce contexte, les apprenants sont alors amenés à développer différents usages langagiers : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Cette démarche proposée d'abord par le Niveau-Seuil (1976) et développée ensuite par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, Conseil de l'Europe, 2005), découle d'un questionnement :

« - Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère ?

²⁸ C. Cortier, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, AIRDF, 2007. [gerflint.fr/Base/Chine7/le_gal.pdf] consulté le 3 juin 2012.

- Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer ?
- Quels actes de parole devra-t-il être en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes ?
- Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes ?
- En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils? »²⁹.

Les réponses à ces questions sont susceptibles d'apporter les éléments de l'élaboration de séances de cours. Dans le premier cours, il est nécessaire de s'atteler à identifier les besoins des apprenants, de mettre en lumière leurs motivations et de se fixer des objectifs. Pour ce faire, l'on peut utiliser un questionnaire administré aux apprenants, provoquer une discussion en classe ou encore confectionner une fiche incluant des questions d'où la mise en pratique de ce questionnement.

Dans ce contexte, l'approche communicative et d'autres méthodologies de l'enseignement qui valorisent les interactions et les aspects sociaux du langage s'appuient alors sur des travaux réalisés dans le domaine de la sociolinguistique avec l'introduction de ceux de Labov notamment dans le domaine de l'enseignement du FLE. Il est donc nécessaire de faire appel aux travaux en sociolinguistique pour répondre à des préoccupations d'ordre didactique afin d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche dans le domaine de l'enseignement des langues notamment étrangères. Le rapport entretenu entre la didactique et la sociolinguistique se traduit par l'usage de nombreux concepts en didactique des langues et qui relèvent de la pragmatique et de la sociolinguistique, comme par exemple : actes de parole, répertoires langagiers, compétence plurilingue, etc.

A vrai dire, La sociolinguistique s'intéresse à tous les faits qui concernent la situation de communication : qui parle, à qui, où, quand, comment, pour dire quoi. Selon Baylon, elle prend en compte aussi le statut d'une langue :

« La sociolinguistique a affaire à des phénomènes très variés : les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la

²⁹ D.Coste & D. Courtillon, V & Ferenczi, *Un Niveau-seuil*, Credif/Hatier, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976, p.17.
[<https://www.erudit.org/culture/.../57148ac.pdf>] consulté le 7 octobre 2011.

langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur la planification et la standardisation linguistiques... Elle s'est donné primitivement pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales ; aujourd'hui, elle englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel »³⁰.

La question des relations entre les pratiques langagières des élèves et leur scolarisation se pose depuis des décennies pour la discipline du français langue étrangère. Cette question est en perpétuelle reformulation car les publics scolaires évoluent constamment et se diversifient et les attentes institutionnelles en matière de compétences langagières se complexifient davantage.

Ainsi, la problématique des difficultés rencontrées par les apprenants hétérogènes en classe de langue a pris place de celle de l'échec scolaire.

A vrai dire, les recherches dans le domaine de la sociolinguistique ont permis aux chercheurs en didactique des langues de procéder à une conception théorique tournée essentiellement vers les représentations sociales et sur les pratiques plurilingues.

P. Blanchet et A. Rahal affirment à ce propos :

« La sociolinguistique s'affirme, non plus comme la seule étude des usages des langues, mais comme un cadre théorique renouvelé posant pour «objet» prioritaire des sciences du langage les pratiques linguistiques comme pratiques sociales hétérogènes contextualisées »³¹.

En somme, La sociodidactique se situe, comme nous l'avons déjà souligné, au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Son objet de recherche s'articule autour de l'étude et l'analyse des pratiques et des interventions didactiques, tous types confondus, à travers le contexte et les représentations que se font les acteurs sociaux notamment les apprenants et les enseignants à propos des langues ainsi que des pratiques enseignantes et des programmes, etc.

³⁰ C. Baylon, *Sociolinguistique. Société, langue, discours*, Nathan, Poitiers, 1991, p.35

³¹ P. Blanchet & S. Aseelah-Rahal, *Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?*, dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 2008, p11.

2.3.1. Prendre en compte le social en sociodidactique

Les travaux réalisés par M. Rispaïl dans une perspective sociodidactique constituent de véritables modèles pour le travail d'approche de situation d'enseignement/apprentissage du FLE. L'usage de ce concept, selon M. Rispaïl revient à « *souligner le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'élève un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective* »³². Elle met l'accent également sur le rapport entretenu entre la langue et la société. La recherche qui se porte sur la classe, indique ce chercheur, doit nécessairement s'appuyer sur la situation sociale dans laquelle s'inscrit ce lieu d'apprentissage. D'où la nécessité de faire associer la dimension sociale à toute situation scolaire.

Dans ce contexte, M. Rispaïl affirme que :

*« Prendre en compte le social, c'est aussi [...] faire circuler les expériences, dire et faire dire, faire parler de la pluralité, poser la variation comme norme. [...] Nombre de chercheurs l'ont montré depuis longtemps, le milieu socioculturel pèse d'un poids plus grand que l'origine ethnique ; et dans le milieu socio-culturel, l'influence du groupe de pairs, souvent multiculturel, la culture forgée ensemble, risquent de marquer davantage l'enfant que son origine individuelle »*³³.

M. Rispaïl, dans ses recherches portant notamment sur l'oral, avec son dossier de H.D.R. sous la direction de P. Blanchet (2005) indique que :

*« [...] Une didactique de l'oral qui serait soucieuse du social serait donc aussi une didactique qui, non seulement prendrait en compte dans un généreux syncrétisme, les éléments diversifiés de l'origine des élèves, mais aussi une didactique qui se soucierait de ses propres répercussions sur le social, se situant à un point stratégique entre l'avant et l'après des élèves, le dans-la-famille et le dans-le-monde-adulte »*³⁴.

Il est donc important de tenir compte de la dimension sociale non seulement dans l'enseignement/ apprentissage de l'oral, comme le montre ici d'ailleurs M. Rispaïl

³² M. Rispaïl, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, Grenoble, Université de Grenoble 3, 1998. p.445.

³³ M. RISPAÏL, *op. cit.*, p.450.

³⁴ M. RISPAÏL, *op. cit.*, p.450.

dont de nombreuses recherches portent sur l'oral, mais aussi, dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit, objet de notre présent travail.

Par ailleurs, la dimension sociale dont nous parlons ici apparaît clairement dans le concept lui-même formé à partir du préfixe "socio-" qui met en valeur les aspects sociaux qui caractérisent la socio-didactique et le nom "didactique" d'où le terme "socio-didactique". Cependant, il ne faut pas confondre entre le terme "socio-didactique", utilisé comme nom et "socio-didactique", utilisé comme adjectif comme par exemple : approche sociodidactique, travail sociodidactique, etc.

En premier lieu, le terme sociodidactique utilisé en tant que nom représente une discipline qui donne une place de premier plan à la dimension sociale et au contexte dans l'enseignement/apprentissage. Dans cet ordre d'idées, D. Le Gal soutient :

« La socio-didactique fait alors référence à la discipline ou sous-discipline, école, courant, qui postule que la réflexion, l'élaboration didactique se doit de partir des caractéristiques -sociales particulièrement-, des enjeux du contexte dans lequel l'enseignement-apprentissage est inséré et de construire ses principes didactiques à partir de ces spécificités contextuelles. Cette socio-didactique place au premier plan l'analyse des situations dans leur complexité et leur caractère globalisé pour la définition de son E-A »³⁵.

En second lieu, le terme sociodidactique utilisé en tant qu'adjectif signifie l'action, l'objet qui met en œuvre et prend en compte le social dans le cadre de l'enseignement/apprentissage. L'approche sociodidactique, où la didactique et la sociologie s'entrecroisent, observe et analyse les phénomènes sous un plan didactique, d'une part, et sociologique, d'autre part.

L'approche sociodidactique adoptée dans notre travail accorde une grande importance au terrain et aux pratiques linguistiques liées essentiellement à la langue française ainsi qu'à l'écrit dans cette langue. La méthodologie que nous utilisons s'appuie principalement sur les techniques d'enquête employées en sociolinguistique comme

³⁵ Damien Le Gal, *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*, thèse de doctorat, Philippe BLANCHET (dir), université Rennes 2, 2010. pp.300-301.
[<https://tel.archives-ouvertes.fr/>]consulté le 24 novembre 2011.

l'observation et le questionnaire.

Notre étude a pour ambition d'identifier les représentations que ce font les étudiants et enseignants de la langue française et, plus précisément, de l'écrit en français susceptibles d'entraver le processus rédactionnel notamment des étudiants et ce, dans le but de mieux cerner les difficultés d'ordre didactique dans la classe de FLE.

2.3.2. Prendre en compte le contexte en sociodidactique

La sociodidactique, contrairement à certaines approches didactiques qui ne prennent pas en compte l'environnement dans leur étude des phénomènes, s'appuie principalement sur l'environnement de la classe, le contexte dans lequel ils s'y inscrivent.

Dans cet ordre d'idées, Gajo et Mondada , expliquent que « *l'acquisition n'est pas définie par des processus cognitifs universels et abstraits, donc décontextualisés, mais par des processus qui s'ajustent, s'adaptent constamment pour être le plus adéquats possibles aux situations sociales où ils se déroulent : ils sont donc situés* »³⁶.

Ainsi, si l'environnement de l'enseignement/apprentissage peut être considéré comme étant le cadre institutionnel, la salle de classe à l'école par d'exemple. Celui-ci inclut d'autres paramètres, comme les qualités historiques des écoles, la manière dont l'institutionnel définit les positions apprenants et enseignants et comment ces positions sont investies, de même que leurs ressources et leurs contraintes, par des personnes réelles dans des situations concrètes.

Dans cet ordre d'idées, le contexte est donc pris comme l'environnement, la situation complexe dans laquelle se situe le phénomène abordé.

Par ailleurs, la notion de contexte est importante dans toute étude, en didactique des langues en particulier, car l'on ne peut étudier une classe de langue sans intégrer les facteurs sociaux qui régissent les pratiques de l'enseignement de la langue étrangère, notamment le FLE.

Dans la perspective de notre travail, nous aborderons la notion de contexte de manière globale. Nous retiendrons des nombreuses définitions de cette notion où l'on y distingue des variantes historiques, géographiques, sociales, culturelles, etc., celle

³⁶ L. Gajo & L. Mondada, *Interactions et acquisitions en contexte, Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*, Fribourg, Éditions Universitaires, 2000. p. 23.

proposée par Jean Pierre CUQ quand bien même elle revêt un caractère générique, met l'accent sur un aspect terminologique déterminant. Selon cet auteur : « *la notion de contexte désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place* »³⁷. A la lumière de cette citation, l'on estime nécessaire de distinguer entre la notion de contexte et de celle de situation.

La notion de situation a été définie par Sophie Moirand comme étant un: « *Réseau de circonstances particulières entourant et déterminant un événement en tant que celui-ci est en relation de référence avec un énoncé* »³⁸.

L'usage de ces deux termes peut prêter à confusion du fait qu'ils sont synonymes dans la langue générale. La situation dans l'approche communicative notamment renvoie principalement aux situations de communication, d'énonciation mais aussi de situation pédagogique. En revanche, la notion de contexte est bien plus large, elle ne se limite pas au seul niveau de la classe, elle intègre différents paramètres et qui s'appliquent à mettre en rapport les pratiques de classe et les différents éléments sociaux, culturels et politiques.

Dans les lignes qui suivent, P. Blanchet et A. Rahal mettent en exergue la nécessité d'opérer une distinction entre les deux notions : contexte et situation.

« Ce changement conduit à la reconfiguration de la notion, déjà classique, de situation en didactique des langues puis qu'elle constitue soit l'unité de référence issue de la première sociolinguistique dans une approche communicative (situation de communication) soit l'unité de référence de l'analyse didactique (situation d'apprentissage ou de classe), vers la notion de contexte, qui élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe, l'institution éducative...) vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social voire économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques dès lors intriqués dans

³⁷ J-P CUQ&I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p. 54.

³⁸ Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990, p.14

l'ensemble du contexte global »³⁹.

En somme, Le contexte prend en considération différents aspects inhérents aux pratiques didactiques et qui conditionnent les représentations et déterminent les choix éducatifs, comme la politique linguistique, les contacts de langue d'où le bilinguisme, plurilinguisme..., les comportements qui se rapportent essentiellement aux facteurs culturels.

Dans notre travail portant sur l'écrit, dont une partie traite des représentations de l'écrit en français, réalisé dans le contexte algérien d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et plus particulièrement ghardaoui, met en valeur cette approche contextuelle. Cette dernière envisage :

« L'opportunité d'une "contextualisation didactique" [...]. La première hypothèse générale, de type épistémologique, est celle qui consiste à plaider pour une approche pédagogique fortement inspirée du contexte d'enseignement/apprentissage.

Précisons d'abord que cette spécificité ne signifie ni cloisonnement ni assujettissement à des besoins ponctuels et conjoncturels ; elle suppose une meilleure prise en compte des exigences propres à une situation d'enseignement/ apprentissage.»⁴⁰

Cette contextualisation s'assigne comme objectif d'étudier les phénomènes intralinguistiques et surtout extralinguistiques liés essentiellement aux différents contextes : social, politique et culturel. Aussi, elle a comme intérêt d'étudier les représentations que se font les apprenants et les enseignants ou encore l'ensemble des acteurs sociaux des pratiques linguistiques afin d'apporter des éléments de réponse aux différents questionnements relatifs à l'adaptation didactique des contenus et des méthodes. Pour cela :

«une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr

³⁹ P. Blanchet & S. Aseelah-Rahal, *Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?*, dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 2008, p. 31.

⁴⁰ M. Mohammed, *Quelles spécificités didactiques dans un contexte de français langue seconde ?*, dans Jean-Marc Defays (Dir.), *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*, Louvain, Université Catholique de Louvain, 2003, pp. 202-203.

linguistique est nécessaire. Il tente également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace, des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation..., c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent aux comportements, aux discours, aux projets... »⁴¹.

La contextualisation comme notion s'applique à étudier, évaluer et analyser les pratiques pédagogiques en rapport avec les environnements de leurs actualisations. Ainsi, on distingue deux types : contexte pour l'enseignant, contexte pour le chercheur. Il s'agit, dans le premier, des théorisations que l'enseignant est en mesure de construire des interactions contexte/pratiques. Dans le second, il est plutôt question des observations des dimensions des pratiques et du contexte, fixées par le chercheur. La mise en relation de ces deux cadres prétend saisir les contours des pratiques d'enseignement.

Cette notion, faut-il le souligner, sous-entend qu'il est aussi nécessaire, pour contextualiser des pratiques de classe, de prendre en considération les fonds théoriques et épistémologiques utilisés pour la mise en place des interventions didactiques. Ceci, en plus de de prendre en considération ce qui relève du social ou de ce qui est extérieur aux lieux de scolarisation. Il s'agit, autrement dit, de la contextualisation des objets et des méthodes de recherche.

En effet, le champ de la didactique, en général, et la didactique des langues, en particulier, s'élargit davantage. De nombreuses méthodes sont utilisées et de multiples théories sont employées afin d'améliorer les pratiques de classe et l'acquisition de la langue cible.

En didactique des langues, particulièrement le FLE, des disciplines tels que les sciences de l'éducation, la sociolinguistique, linguistique, la psycholinguistique, la psychologie, etc., s'entrecroisent pour proposer aux enseignants les outils nécessaires susceptibles de

⁴¹ P.Blanchet, K. Taleb-Ibrahimi , *Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb*, Cahiers de linguistique, n°3412008, Paris, L'Harmattan, 2009.
[www.eme-editions.be/index.asp?navig=catalogue&obj]consulté le 16 février 2012.

répondre aux besoins des apprenants. S'appuyer sur ces disciplines revient à répondre à des problématiques d'ordre didactique où il est nécessaire de mettre en place des méthodologies et de démarches scientifiques. Dans cet ordre d'idées, J. C. Beacco souligne que le cœur de cet espace est :

« celui des activités et tâches d'enseignement des langues et des cultures, des pratiques de classe et des matériels d'enseignement qui les informent, des interactions verbales qui s'y déploient, des méthodologies d'enseignement qui y sont convoquées. Les méthodes de recherche des zones d'intersection relèvent des disciplines connexes (par exemple, l'analyse du discours pour les enseignants des disciplines autres en français), celles concernant l'enseignement/apprentissage à proprement parler sont potentiellement plus spécifiques et souvent à créer... »⁴².

L'enseignant est alors appelé à mettre en œuvre une contextualisation des objets théoriques et des méthodes utilisées, notamment à l'université, pour élaborer un cours de FLE.

Mais il faudrait qu'il s'attelle à établir des rapports entre les mises en pratique de ces mêmes objets et méthodes, d'une part, et le contexte réel qui englobe l'aspect social, culturel et politique ainsi que les représentations des apprenants, d'autre part.

Il s'agit, en somme, de voir d'abord si les méthodes sur lesquelles s'appuie l'enseignant pour réaliser les activités en classe de FLE répondent aux besoins des étudiants. Ensuite, les méthodes utilisées par l'enseignant sont-elles adaptées au contexte dans lequel elles ont été mises en œuvre ?

Par ailleurs, dans notre travail, le terme de contextualisation signifie l'action de prendre en compte un objet comme par exemple : l'enseignement/apprentissage d'une langue, les pratiques pédagogiques, les principes didactique, etc., et le mettre en interrelation avec un environnement donné selon un processus dynamique d'adaptation aux paramètres de l'environnement.

Il s'avère dans cette perspective qu'il est nécessaire de décrire le contexte car

⁴² J.C. Beacco, *Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures*, dans Blanchet Philippe, CHARDENET Patrick (Dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 2011. p.11.

l'étude du contexte est d'une importance capitale pour comprendre des phénomènes.

A. Mucchielli affirme à ce propos que : « *Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux* »⁴³.

Dans le même ordre d'idées, J. P. Pourtois et H. Desmet mettent en valeur la notion du contexte en montrant son importance dans les recherches, donc celles qui relèvent de la didactique des langues. En effet, le contexte représente :

*« un élément incontournable des recherches [...] qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout. Le chercheur [...] doit étudier et décrire le contexte écologique dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers (contexte temporel) s'il veut aboutir à des conclusions crédibles et transférables ».*⁴⁴

Dans notre travail deux contextes sont principalement abordés. D'une part, l'environnement de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie et celui de la recherche menée.

2.4. Mise en œuvre de l'approche sociodidactique

La mise en place de l'approche sociodidactique peut se réaliser en posant quelques questions qui correspondent à un journalistique Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?

- Qui ? Cette question (Qui sont mes apprenants ?) nous permet de connaître l'origine des apprenants, leurs centres d'intérêt. Elle nous permet également de connaître leur culture d'apprentissage, leurs habitudes et leurs motivations liées à l'apprentissage du français ainsi que leurs principales difficultés rencontrées dans l'apprentissage.

- Où ? L'on cherche à travers cette question de mettre en relief le cadre dans lequel le français est utilisé, d'identifier le contexte institutionnel. L'on se penche aussi sur la relation de l'enseignement/apprentissage du français réalisé dans le contexte

⁴³ A. Mucchielli, *Systémique (approche)*, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Paris, Armand Colin, 2004, p. 23.

⁴⁴ J. P. Pourtois, H. Desmet, *Rôle du contexte dans le paradigme compréhensif*, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Paris, Armand Colin, 2004, p. 36.

institutionnel avec d'autres contextes (la ville, la région, le pays).

- Quoi ? Cette question nous mène à identifier les besoins des apprenants, de connaître la place qu'occupe le français dans leur vie. L'on s'interroge aussi sur les compétences que doivent développer les apprenants (Quelles compétences doivent-ils construire ?), tout comme les tâches de communication dont ils ont besoin (Quelles tâches de communication ont-ils besoin de pouvoir réaliser ?)

- Quand ? Il s'agit de mettre en rapport l'enseignement/apprentissage du français avec l'actualité.

- Comment ? L'on met l'accent ici sur les activités réalisées en classe susceptibles de répondre aux besoins des apprenants. L'on se pose entre autres questions (quelles activités mettre en place pour répondre aux besoins des apprenants ? Quels dispositifs ? Quelles voies pédagogiques sont les plus appropriées ?)

2.4.1. Le contexte algérien

Pour contextualiser au mieux notre travail, nous nous attellerons à présenter ici un résumé sur l'Algérie tout en mettant l'accent sur le système éducatif algérien. Nous partons du principe que la contextualisation ne commence pas seulement à partir du lieu de scolarisation, l'université algérienne dans notre cas. A vrai dire, pour comprendre le fonctionnement de l'université algérienne, il est nécessaire pour un lecteur venant d'autres horizons, d'avoir des informations ne serait-ce que sommaires sur la société algérienne à la fois sur le plan culturel, politique et économique.

2.4.1.1. Géographie

L'Algérie est un pays de l'Afrique du Nord, situé dans le Grand Maghreb. Sa capitale : Alger. La superficie du pays est la plus grande d'Afrique, avec 2381741Km². L'Algérie est bordée au nord par la mer Méditerranée ; à l'est par la Tunisie et par la Lybie ; au sud par le Niger et le Mali ; au sud-ouest par la Mauritanie et le Sahara Occidental et, à l'ouest par le Maroc. Le sol du pays est couvert de nombreuses forêts au centre, vastes plaines à l'est et le Sahara qui représente à lui seul 84% du territoire.

On trouve en Algérie beaucoup de grandes villes comme par exemple : Oran, Annaba, Constantine, etc.

Pour les besoins de notre étude, nous présenterons la situation géographique de

Ghardaïa, la ville où se trouve l'université dans laquelle nous allons effectuer notre recherche.

Ghardaïa est une ville qui se situe au Sud de l'Algérie. Elle est une commune de la wilaya de Ghardaïa, dont elle est le chef-lieu. Elle constitue une sorte de porte qui s'ouvre sur le Sahara de l'Algérie. Il faut dire que le Sahara, avec son étendue d'environ 2 millions de km², occupe les ¾ de la superficie du pays. Ghardaïa est limitée, au Nord, par la wilaya de Laghouat ; au nord-est par la wilaya de Djelfa ; au Sud, par la wilaya de Tamanrasset; à l'Est, par la wilaya de Ouargla ; à l'Ouest, par la wilaya d'El Bayadh et d'Adrar.

Pour l'ensemble de la ville, le relief qu'elle présente n'est pas contrasté. Elle occupe une place au centre d'une zone aride. La roche et le sable se partagent la grande partie de cette région.

Ghardaïa fait partie du patrimoine mondial et elle est considérée comme site touristique d'importance majeure en Algérie, de par son architecture et son histoire.

2.4.1.2. Le système politique

L'Algérie est une république d'où l'appellation "République Algérienne Démocratique et Populaire". Le choix de ce modèle politique s'est opéré après l'indépendance du pays en 1962. Durant une longue période, la vie politique était animée par un seul parti (FLN : Front de Libération Nationale). Aujourd'hui, la vie politique est animée par de nombreux partis. La décision d'ouvrir le champ politique a été prise à partir de 1988.

2.4.1.3. L'économie

L'Algérie dispose de ressources pétrolières considérables. Le pétrole constitue la base de l'économie algérienne. Il est la principale source de revenus pour la majorité des Algériens. Le taux des exportations en pétrole est estimé à (97%). Mais, l'économie de l'Algérie s'appuie également sur l'industrie (sidérurgie, cimenterie, automobile...) et l'agriculture car l'Algérie dispose de grandes plaines notamment au Nord (Mitidja), à l'est, à l'ouest et dans une moindre mesure au sud.

2.4.1.4. Cultures

En Algérie, de nombreuses cultures enrichissent le paysage culturel. La situation

géographique où l'Algérie occupe une place stratégique a contribué à la diversité et à la richesse culturelle de ce pays. On y trouve plusieurs ethnies qui cohabitent : arabes et amazighes, à titre d'exemple.

Sur le plan religieux, l'Algérie tolère la pratique de différents cultes. Toutefois, l'Islam est la religion dominante dans ce pays.

La diversité culturelle se traduit par différentes formes d'expressions essentiellement artistiques tels que : le tissage de tapis, la poterie, le chant et la danse, etc.

2.4.1.5. Le système éducatif algérien

En Algérie, la première année de scolarité est la première année de primaire.

L'enseignement est obligatoire à l'âge de 6 ans. Chaque enfant a le droit et doit s'inscrire soit dans une école publique ou privée car la Constitution algérienne garantit le droit à l'enseignement pour tous. L'école est gratuite de la première année d'école jusqu'à l'université.

Le système éducatif algérien est scindé en plusieurs niveaux : préparatoire, fondamental (primaire, moyen), secondaire et enfin l'enseignement supérieur.

2.4.1.5.1. L'éducation préparatoire

L'éducation préscolaire a pour objectif de préparer les enfants avant leur entrée à l'école primaire. Elle regroupe les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois à six ans. Cette éducation est dispensée dans différents lieux : des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires.

L'éducation préparatoire se doit de contribuer à l'épanouissement de la personnalité des enfants, leur faire acquérir de bonnes habitudes par le travail en groupe, par exemple, dont l'objectif est de les entraîner à la vie en collectivité. Elle permet de développer les pratiques langagières des enfants à travers des situations de communication s'appuyant sur les activités proposées et le jeu. Elle permet également d'initier les enfants aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul à travers des activités notamment ludiques.

A ce niveau commence l'apprentissage de la première langue étrangère (FLE).

Par ailleurs, l'éducation préparatoire n'est pas obligatoire pour l'enfant.

2.4.1.5.2 L'enseignement primaire et moyen

L'enseignement fondamental comporte deux phases : l'enseignement primaire d'une durée de cinq ans et l'enseignement moyen d'une durée de quatre ans. Il constitue une étape de scolarité obligatoire. L'école primaire accueille généralement les enfants de 6 à 11 ans. L'enseignement à ce niveau est d'une durée de cinq ans. Il a pour objectif de consolider les acquis du préscolaire. La fin de scolarité dans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final qui permettra l'accès au cycle moyen.

L'enseignement moyen est d'une durée de quatre ans. La fin de scolarité dans ce cycle est sanctionnée par un examen final qui permettra à l'élève d'accéder au secondaire.

L'intérêt de l'enseignement fondamental est de doter les élèves d'outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul, de leur faire acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leurs vie. L'intérêt de cet enseignement c'est également initier les élèves à l'observation, l'analyse, le raisonnement et la résolution des problèmes. Il est aussi question de faire imprégner les élèves des valeurs de la citoyenneté.

2.4.1.5.3. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire qui comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technologique est dispensé dans des lycées. Il s'étale sur une durée de trois ans. Il peut être dispensé dans des établissements publics ou privés d'éducation. La fin de la scolarité dans l'enseignement secondaire général et technologique est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.

L'intérêt de cet enseignement est de consolider les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires. Il permet de développer les méthodes et les capacités de travail de l'élève (personnel /en groupe). Il permet également d'affiner ses capacités d'analyse, de synthèse, de raisonnement et de communication. L'objet de l'enseignement secondaire est aussi de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

2.4.1.5.4. L'enseignement supérieur

Le secteur de l'enseignement supérieur en Algérie, en quête de performance, a entamé des réformes afin de s'adapter à un contexte en pleine mutation sur le plan : économique,

technologique et social. A ce titre, la réforme de l'enseignement supérieur s'est imposée comme la réponse à une exigence de performance. Elle devient effective avec la mise en place d'une architecture de l'enseignement à trois cycles de formation (LMD) : Licence, Master, Doctorat.

L'enseignement supérieur en Algérie a connu une évolution remarquable et un changement considérable sur un double plan : quantitatif ou qualitatif. En effet, l'enseignement supérieur a connu une massification des effectifs et une mise en place de pôles d'excellence (grandes écoles et instituts spécialisés), ayant la tâche de former des ingénieurs, des managers, des cadres supérieurs de haut niveau.

On dénombre 1,5 million d'étudiants qui ont fait leur rentrée universitaire (2015-2016) à travers le pays.

La population estudiantine est répartie à travers 49 universités dont celles de la formation continue, 10 centres universitaires, 20 écoles nationales supérieures et 7 écoles normales supérieures, soit 98 établissements répartis à travers l'ensemble des wilayas du pays.

L'accès à l'enseignement supérieur en plus grand nombre a pour objectif de relever le niveau d'éducation de la nation. La gratuité ou la quasi-gratuité des services comme par exemple (inscription, logement, transport) s'inscrit dans cette perspective.

Le nouveau régime LMD a pour objectif de répondre aux priorités suivantes :

- « -Répondre à la demande économique et sociale en matière de compétences ;
- S'adapter à l'environnement international ;
- Donner un cadre homogène aux multiples établissements d'enseignement supérieur ;
- Offrir aux bacheliers un choix selon leurs capacités et leur rythme ;
- Renforcer la contribution des entreprises privées dans la prise en charge des missions de l'enseignement supérieur»⁴⁵.

Actuellement l'université algérienne donne une importance particulière à la recherche scientifique, au développement des sciences, des techniques et des savoir-faire par

⁴⁵ Khalil Chergui, *Le Management des institutions de l'enseignement supérieur en Algérie*, dans Selatnia Belkacem (dir), *Revue des Sciences Humaines*, Université Mohamed Khider Biskra, n° 27/28, 2012, p. 11.

la recherche et l'innovation, la formation de compétences et leur promotion et la diffusion des connaissances dans tous les domaines du savoir.

La formation à l'université a pour but la préparation des étudiants à la vie active et au marché du travail.

2.4.1.6. Le paysage linguistique de l'Algérie

La richesse du paysage linguistique de l'Algérie fait d'elle une véritable source d'interrogations et de recherches. La coexistence de nombreuses langues et plusieurs variétés de langues (l'arabe classique, l'arabe dialectal, le berbère et le français) nous renvoie à l'idée de cohabitation ou de conflits entre les langues. En effet, les Algériens, comme nous l'avons déjà développé dans le premier chapitre de notre présent travail, se trouvent confrontés à plusieurs langues : la langue maternelle, qui peut être l'arabe dialectal « darija » avec ses différents parlers, ou le berbère avec ses différentes variétés (Le kabyle, le chaoui, le mozabite, le tachelhit) ou encore les langues étrangères ; principalement le français.

En ce qui concerne l'usage des langues dans le domaine de l'enseignement, l'arabe standard (classique et moderne) occupe une place de premier plan car il est utilisé dès les premières années du primaire de manière générale. Il y a récemment l'introduction de Tamazight à l'école. On note la présence de cette langue dans les lieux de scolarisation dans plus de vingt wilayas du pays. La langue française est également présente à l'école. Elle est utilisée dès les premières années de la scolarité mais avec un volume horaire réduit par rapport à la langue arabe.

Quant à l'anglais, il n'est utilisé qu'à partir du cycle moyen de l'enseignement avec un volume horaire très réduit par rapport aux autres langues.

Dans ce contexte multilingue, les langues et variétés de langues cohabitent de manière pacifique pour certains, conflictuelle pour d'autres.

2.4.1.7. Le paysage linguistique de Ghardaïa

Le contexte multilingue trouve sa meilleure expression à Ghardaïa où coexistent d'ailleurs plusieurs langues : arabe, berbère et français.

La langue arabe s'est implantée dans le territoire algérien aidée par l'Islam qui fit d'elle une langue sacrée en Algérie. C'est le cas de Ghardaïa où la langue arabe

dans sa version classique est sacralisée. Cette sacralisation place cette langue en position avantageuse par rapport aux autres langues sur l'échiquier linguistique national et local. Dans son analyse, Benzakour affirme:

« C'est en effet en arabe que fut révélé le Coran, livre saint des Musulmans. Cette spécificité historique a une double répercussion:

-Don du Coran, l'arabe classique est sacralisé et acquiert un statut de langue.

-Le coran lui sert de référence pour fixer sa norme »⁴⁶.

La promotion de la langue arabe dans sa version standard à Ghardaïa, à l'instar des autres régions du pays, avec notamment la mise en œuvre du processus de l'arabisation, se traduit par une forte présence à l'école, dans l'administration, dans les médias, dans les mosquées et dans la production intellectuelle. Cependant, elle n'est la langue maternelle d'aucune communauté.

Statutairement, la langue arabe classique est à la fois une langue nationale et officielle.

La langue arabe dans sa version "daridja", appelée aussi "arabe dialectal" contrairement à l'arabe standard, ne jouit d'aucun statut officiel quand bien même elle est utilisée par la majorité des algériens.

De ce fait, elle n'est pas utilisée dans la sphère étatique c'est-à-dire formelle mais pratiquée plutôt dans des situations de communication informelles. Ce dialecte est de tradition orale. Il constitue le véhicule d'une culture populaire riche et variée. Il constitue également la langue maternelle de la majorité du peuple algérien.

L'arabe dialectal demeure la langue de l'usage quotidien de la masse, est utilisé essentiellement dans des situations de la vie privée et de la vie communautaire comme il est aussi utilisé à l'oral dans les administrations.

La langue berbère ou Tamazight jouit d'un statut juridique. Elle a le statut de langue officielle. Actuellement, on enseigne cette langue dans plus de vingt

wilayas du pays. Sa généralisation à l'ensemble des établissements du pays se fera de manière progressive. La langue berbère se pratique généralement dans les situations de communication informelles, au sein de la famille, par exemple. La semi-officialisation de cette langue a vu son introduction à la télévision. Sa promotion

⁴⁶ Fouzia Benzakour, *Le français au Maroc*, Bruxelles, Duculot. 2000, p.67.

se traduit notamment par une prise en charge dans les domaines de la production littéraire ainsi que son insertion dans la recherche scientifique.

En plus de la langue arabe (classique et daridja) et la langue berbère avec ses différentes variétés, le paysage linguistique algérien s'enrichit de la présence de la langue française. Cette dernière occupe une place prépondérante dans notre société, et ce, dans tous les secteurs : social, économique et éducatif. A ce propos, C. Hagege souligne que :

« la plupart d'entre eux avait pourtant combattu la France coloniale, avec les armes mêmes que leur avait données les écoles de la France, c'est-à-dire sa langue et sa culture. Mais une fois que la France qui n'avait plus les moyens d'avoir un empire colonial, a négocié l'indépendance de ces pays, leurs élites sont restées non seulement des passionnées de la France et de sa culture, mais sont également devenues demandeuses de langue française. »⁴⁷. Les français ont progressivement compris qu'ils étaient les dépositaires et non les propriétaires. Aujourd'hui encore, ce sont les pays francophones qui sont les fers de lance de ce mouvement en faveur du français. En résumé, la langue française occupe une place fondamentale dans les pays anciennement colonisés.

En effet, la langue française continue à marquer sa présence par rapport aux langues (arabe et berbère) avec lesquelles elles coexistent malgré la politique linguistique prônée par l'Etat algérien, qui ne plaide pas en sa faveur, en lui conférant le statut de langue étrangère avec un volume horaire très réduit pour son enseignement. C'est une langue qui est présente dans la vie quotidienne des algériens, toutes catégories confondues : étudiant, commerçant, médecin, administrateur, homme d'affaires, homme politique, etc.

C'est aussi une langue d'enseignement pour certaines disciplines à l'université comme les mathématiques, la physique, les sciences médicales, etc. Pourtant, l'Algérie, deuxième pays francophone, demeure le seul pays du Maghreb qui n'a pas encore adhéré à la Francophonie, un espace que se partagent ceux qui ont en commun la langue française.

Pour ce qui est de son enseignement, son champ d'utilisation se réduit sans cesse mais

⁴⁷ C. Hagege, *Une autre manière de concevoir et de dire le monde*, Entretien sur TV5. [http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/France/INDEX/i26.htm] consulté le 10/03/2012.

s'ouvre sur l'enseignement des matières scientifiques ce qui s'explique par la politique linguistique menée par l'Etat algérien reléguant cette langue au second plan. Certains domaines sont encore réservés exclusivement pour la langue française (médecine et pharmacie, par exemple).

2.4.2. La politique linguistique en Algérie

On définit la "politique linguistique" comme étant : « *l'intervention des instances étatiques en vue d'instaurer une langue nationale et officielle, dans un contexte plurilingue* »⁴⁸. Cependant, une langue locale est rarement promue au rang d'une langue nationale. Safia Asselah-Rahal et al, soutiennent à ce sujet : « *c'est rarement une langue locale qui est hissée, promulguée, au rang de langue officielle, particulièrement dans de nombreux pays africains qui ont recouvré leur indépendance* »⁴⁹. C'est le cas en Algérie où l'on constate que les préoccupations des autorités officielles s'articulaient plutôt autour des statuts des différentes langues en présence dans le pays que de leurs aménagements afin qu'elles puissent devenir plus performantes, servir de véhicule à la science ou encore au savoir technologique.

La question des langues en Algérie est de nature complexe. Il existe autant de paradoxes qui concernent le statut des langues et leurs usages effectifs dans la société algérienne et donc dans la région de Ghardaïa, que de contradictions entre les textes officiels et les pratiques sociales quant à l'usage des langues (maternelles, secondes et étrangères) dans la société algérienne en général et son système éducatif en particulier.

La population algérienne et ce, durant la guerre de libération (1954-1962), s'attelaient à libérer le pays du joug colonial. Cet objectif et cet idéal regroupait les Algériens toutes catégories confondues. Tout ce qui est susceptible de générer des divisions est mis à l'écart. Il va falloir transcender les particularismes (linguistiques, culturels, ethniques...) afin de recouvrer l'indépendance du pays.

Après 1962, date de l'indépendance, il faut désormais se tourner vers la reconstruction du pays qui a été détruit par une guerre meurtrière. Mais cela ne va pas se faire sans le maintien de l'unité nationale et de la cohésion sociale car les questions qui peuvent

⁴⁸ S. Asselah-Rahal et P. Blanchet, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôle du français en contexte didactique*, Fernelmont, Éditions Modulaires Européennes, 2007, p. 12.

⁴⁹ *Ibid.* p. 12.

conduire à la division du pays sont reléguées au second plan des préoccupations des autorités officielles de l'époque.

Les responsables politiques Algériens avaient choisi de mettre en place un modèle de régime politique qui s'inspire fortement du modèle du régime politique centralisateur français. Alors, un modèle monolingue voit le jour avec comme conséquences la valorisation de langue arabe classique et la mise à l'écart voire l'exclusion de l'échiquier linguistique national des langues nationales notamment le berbère et l'arabe dialectal.

Ainsi, les autorités officielles de l'époque qui avaient hérité du régime politique jacobin français avaient opté pour une gestion centralisatrice de la question des langues en Algérie. Dans ce contexte :

*« la langue arabe, dite classique se retrouve doublement valorisée :
-symboliquement, du fait qu'elle est dite langue de la « révélation »,
langue du Coran, langue sacrée donc ;
-institutionnellement, puisque depuis l'indépendance de l'Algérie (1962)
jusqu'en 2002, elle est l'unique langue nationale et officielle, et de ce
fait, elle jouit de tous les avantages que lui concède ce statut »⁵⁰.*

Le système éducatif algérien au lendemain de l'indépendance, comme nous l'avons déjà souligné, n'était que le prolongement du système de la période coloniale. A ce moment, l'arabe avait un statut de "langue étrangère" et a été enseigné comme objet. On lui accordait un volume horaire assez réduit de quatre heures par semaines. En revanche, le français était la langue d'enseignement pour toutes les disciplines.

Apparaît ensuite l'idée proclamant comme nécessaire l'algérianisation des programmes et contenus hérités de la période coloniale. Dans cette optique, on enlèvera du programme, concernant le français, des textes revêtant un caractère fortement idéologique. L'enseignement du français se déroulait dans le cadre de la méthode traditionnelle de l'enseignement. L'enseignant établit la progression qui se limitait à un point de grammaire. Aussi, l'enseignant au même titre que les élèves doivent réserver un usage exclusif à la langue objet d'enseignement sans aucune référence à une autre langue.

A partir de 1964, l'Institut Pédagogique National (IPN) se charge de la confection des

⁵⁰ *Ibid.* p. 13.

méthodes et des programmes. Nous présenterons ci-dessus quelques dates-références dans la promotion des langues en Algérie puisées principalement des travaux réalisés par K. Taleb Ibrahim⁵¹ et ceux de S-Asselah Rahal et P. Blanchet⁵².

-1964 : l'arabisation de la première année du primaire à raison de quinze heures par semaine.

-1967 : l'arabisation de la deuxième année du primaire à la rentrée. L'arabe classique devient la langue d'enseignement.

Les années 1970 : des transformations ont été décidées de telle sorte que le système éducatif puisse s'adapter aux besoins de nouvelles politiques, économiques et sociales du pays. L'ancienne école est présentée comme déficiente avec des résultats décevants notamment sur le plan idéologique.

Ainsi 1971 fut cette année qui a été décrétée 'année de l'arabisation'.

Durant cette période, la langue française connaît un changement d'ordre statutaire car on lui attribue un statut de langue étrangère alors qu'elle était langue d'enseignement.

L'on porte un nouveau regard sur l'enseignement de cette langue d'autant que celui de l'après-guerre est sujet à la critique. D'ailleurs : « *on reprochait à l'enseignement du français [...] une vision fragmentaire de la langue qui se fixait comme objectif principal le développement des aptitudes à l'écrit et négligeait la compétence communicative orale* »⁵³. Il semble donc nécessaire de développer des compétences communicatives notamment orales mais qui vont de pair avec les compétences linguistiques, ce qui explique donc le choix de la méthodologie audio-visuelle qui privilégie l'oral sur l'écrit. Il est question à vrai dire de doter l'apprenant d'un instrument de communication de telle sorte qu'il puisse faire adapter son registre de langue aux exigences de la situation de communication.

-1980 : cette date porte essentiellement sur l'application de l'ordonnance du 16 avril 1976 qui modifie en profondeur le système éducatif algérien. C'est à partir de la quatrième année du primaire que commence l'apprentissage de la première langue étrangère, le français. Cette dernière fait partie des langues d'enseignement dans les

⁵¹ Taleb. Ibrahim. K, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Ed El hikma, Alger, 1995.

⁵² S. Asselah-Rahal et P. Blanchet, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôle du français en contexte didactique*, Fernelmont , Éditions Modulaires Européennes, 2007.

⁵³ S. Asselah-Rahal et P. Blanchet, *op. cit.*, p.35.

universités.

-1991 : annonce de l'arabisation par le ministre de l'enseignement supérieur.

-1996 : de nouveau, la promulgation de la loi sur la généralisation de la langue arabe suspendue en 1992.

-2000 : le Conseil Supérieur de l'Education se charge de la réforme du système éducatif.

A partir de 2003, il y a lieu de concevoir de nouveaux programmes concernant l'enseignement des langues étrangères avec une nouveauté portant sur l'évaluation. Il s'agit entre autres de l'évaluation des apprentissages, des enseignements et des enseignants, des programmes et des moyens didactiques, de l'organisation du système scolaire, de son fonctionnement ainsi que de son efficacité.

En somme, au regard de la politique linguistique prônée par les autorités algérienne, le français ne peut que perdre du terrain notamment dans certains domaines scientifiques.

Conclusion

Dans ce chapitre, il était question de montrer l'intérêt de la prise en compte de la sociodidactique dans la perspective de notre travail. La sociodidactique qui est à la croisée des chemins de deux disciplines donne une grande importance au terrain. C'est une forme de recherche-action qui met en valeur les techniques d'enquête issus d'autres domaines notamment la sociolinguistique et la

didactique des langues. L'approche sociodidactique que nous envisageons de suivre dans ce travail accorde une grande importance à la fois au terrain et aux pratiques de l'écrit. La méthodologie que nous allons suivre fait appel aux techniques d'enquête employées en sociolinguistique comme l'observation, le questionnaire et l'entretien.

Conclusion

Cette partie a été consacrée à la mise en exergue du contexte social et scientifique de notre étude. Elle a été consacrée à deux volets principaux : le contexte sociolinguistique et didactique de notre étude et l'approche sociodidactique de la recherche que nous avons adoptée.

Cette partie a présenté les différentes langues présentes à Ghardaia : arabe, berbère et français. Cependant, notre attention a été orientée de manière particulière vers la langue française. En effet, nous avons mis l'accent sur l'enseignement du français à l'université de Ghardaïa mais aussi et surtout l'enseignement de l'écrit au moyen de cette langue dans les différents départements de cette université, plus particulièrement le département de langue et littérature françaises.

En plus de l'identification des différentes langues marquant le paysage linguistique de Ghardaïa nous avons mis en lumière l'approche sociodidactique de la recherche pour laquelle nous avons optée et qui se focalise sur le contexte et le social.

Par ailleurs, nous aborderons dans la partie suivante la production de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Partie II

La production de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du FLE

Introduction

Dans cette partie, nous avons jugé nécessaire de mettre en lumière quelques éléments inhérents à l'écrit afin de cerner les contours de notre sujet. Nous présentons d'abord l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en mettant l'accent sur la place de l'écrit dans quelques méthodologies de l'enseignement du FLE et les approches de l'écrit selon une conception socioconstructiviste de l'apprentissage. Ensuite, nous consacrons cette seconde partie à la définition de l'ensemble des termes et concepts que nous utiliserons dans la présente recherche car le champ conceptuel représente la charpente théorique de tout projet de recherche et doit ainsi présenter l'ensemble des notions auxquelles fera appel la méthodologie. Nous tenterons ainsi de focaliser notre intérêt sur la notion de "représentation" ainsi que celle de la "motivation" et leur impact dans le processus de l'enseignement/apprentissage de l'écrit du français langue étrangère. Enfin, nous cernerons des termes qui gravitent autour de la production écrite, principalement, le récit.

Chapitre 3

Etat des lieux de l'enseignement apprentissage de l'écrit

Introduction

Dans ce troisième chapitre, nous focaliserons notre intérêt sur quelques éléments de réflexion portant sur la didactique de l'écrit en langue étrangère. Il sera question en premier lieu de se pencher tout brièvement sur la place qu'occupe l'écriture dans les différentes méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues.

Ensuite, nous mettrons l'accent sur les approches de l'écrit selon une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, le rôle du contexte dans l'apprentissage en particulier celui de l'écrit et l'apprentissage collaboratif.

3.1. La place de l'écrit dans les méthodologies de l'enseignement des langues

L'enseignement / apprentissage de l'écrit en FLE ces dernières années, a fait l'objet d'investissements importants en matière de recherche et développement pédagogiques et la connaissance des processus à l'œuvre dans la production du texte écrit a considérablement avancé.

L'écriture est définie comme étant :

« une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné »⁵⁴.

Les évolutions, incontestables, en matière d'orientation méthodologique dans l'apprentissage des langues, par leur caractère certainement trop global, semblent avoir sensiblement modifié le répertoire des pratiques de l'écrit aussi bien en classe ou en dehors de la classe.

Cependant, avant de montrer la place de l'écriture à l'heure actuelle dans les différentes approches, il serait toutefois important de jeter un coup d'œil rétrospectif sur la place de l'écriture dans quelques approches pédagogiques.

Il s'agit, en d'autres termes, d'exposer d'abord un résumé de la place qu'occupe l'écrit dans les différentes méthodologies d'enseignement du FLE. Pour cela nous ne

⁵⁴ Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 2002, p.58.

retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative car elles sont celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues. Puis de parler des approches de l'écrit selon une conception socioconstructiviste de l'apprentissage et ses implications en didactique de l'écrit.

Par ailleurs, il nous semble pertinent de préciser que par méthodologie nous entendons : « *un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent* »⁵⁵. Chaque méthodologie constituée se différencie des autres en particulier par le choix, l'organisation et la hiérarchisation interne de ses procédés.

3.1.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction ou encore méthodologie classique, est considérée comme étant la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. C'est une méthodologie qui a perduré plusieurs siècles. Elle était utilisée au départ dans l'enseignement des langues dites "mortes" : le grec, le latin. Puis, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XXème siècle. Mais elle connaît un rayonnement au XIXe siècle.

L'enseignement est assuré, comme son nom l'indique, en se basant sur la grammaire et la traduction. L'enseignant après avoir expliqué une règle grammaticale en se référant à la langue maternelle demande à l'apprenant de l'appliquer. L'enseignement de la grammaire est explicite et s'appuie sur un raisonnement déductif.

La traduction occupe une place prépondérante d'autant qu'elle est quasiment la seule activité proposée en classe. L'un des objectifs de la méthodologie traditionnelle est la traduction des textes littéraires (thèmes/versions). L'écrit est mis en exergue contrairement à l'oral qui est relégué au second plan. L'enseignement de l'écrit va de pair avec l'enseignement de la littérature. Dans ce contexte, la littérature a été envisagée comme moyen pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. De plus,

⁵⁵ J-P Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 254.

la pratique de la langue littéraire pourrait être un moyen efficace pour devenir rédacteur. C'est ce qui explique, dans ce cas, le choix des textes littéraires que devaient imiter les apprenants dans leurs productions et auxquels seraient attachés des exercices d'écriture basés sur la grammaire. De ce point de vue, il semble illusoire de pouvoir former un scripteur habile puisque l'on propose un modèle imitatif et où l'apport personnel de l'apprenant et sa part de créativité dans l'activité d'écriture est négligé.

Aussi, du fait que la place que l'on accordait à l'écrit dans cette méthodologie se limitait à la réalisation de versions et de thèmes de textes classiques de la littérature, on ne faisait donc, en réalité, que des traductions. Sous cet angle, cette pratique de l'écrit ne pouvait pas mener l'apprenant à faire de la langue un instrument de communication.

De même, quand bien même la place primordiale que l'on accordait à l'écrit dans la méthodologie traditionnelle, toutefois, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'écrit d'autant que les activités consacrées à l'écrit sont limitées et se focalisent essentiellement sur des points de grammaire tels que l'ordre des mots dans la phrase (article, nom, etc.), élaboration d'une phrase simple, complexe, etc. selon Cornaire Claudette, Patricia Mary Raymond : « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions* »⁵⁶.

En somme, la méthodologie grammaire-traduction ne peut donner lieu, au regard de ce qui précède, à aucune réelle compétence notamment pour l'écrit.

3.1.2. La méthodologie directe

Le paysage méthodologique de l'enseignement des langues se voit enrichi par une nouvelle méthodologie qui prend le nom de méthodologie directe. Elle est née au début du XX^e siècle. Il faut dire qu'une forte polémique entre partisans et opposants avait caractérisé l'avènement de cette méthodologie avant qu'elle soit officiellement dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 2001. Elle est venue en réponse à la méthodologie traditionnelle qui utilise un procédé indirect (traduction) dans l'enseignement d'une langue étrangère. Aussi, c'est une méthodologie

⁵⁶ Claudette Cornaire & Mary Raymond Patricia. *La Production Ecrite*. Paris, Clé International, 1999, pp 4-5.

qui s'élabore en fonction de nouveaux besoins sociaux en relation avec l'extension de l'industrie et du commerce. A cette époque se répand l'idée que le but principal assigné à l'enseignement des langues consiste d'abord à apprendre à les parler puis à les écrire. L'accent est donc mis sur l'acquisition de l'oral. En revanche, l'écrit est relégué au second plan.

La méthodologie directe est considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues étrangères. Sa principale originalité est d'utiliser, tout en présentant une conception de l'apprentissage qui s'oppose aux idées précédentes, dès les débuts de l'apprentissage la langue étrangère pratique mais surtout en évitant tout recours à la langue maternelle. Sa nouveauté réside dans le fait qu'elle tient compte de quelques éléments importants dans l'apprentissage. En effet, elle tient compte de la motivation de l'apprenant, de ses intérêts, de ses besoins et de ses capacités en s'appuyant nécessairement sur une progression allant du simple au complexe. La méthodologie directe insiste sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication. A vrai dire, l'on conçoit l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Par conséquent, cette conception de l'apprentissage attribue à l'écrit un statut de subordonné à l'oral. En d'autres termes, l'oral prime sur l'écrit. L'apprenant est appelé à transcrire ce qu'il sait employer oralement à travers la dictée par exemple. Cela s'inscrit dans le cadre du "passage à l'écrit" ou de "l'oral scripturé". Pour C. Germain : « *Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler* »⁵⁷.

La méthodologie directe, quand bien même elle n'a pas pu proposer des solutions à tous les problèmes de l'enseignement, toutefois, elle a le mérite de poser les jalons de base qui ont poussé l'apprentissage des langues vers la modernité.

3.1.3. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale est apparue aux Etats-Unis au cours de la Seconde Guerre mondiale. Elle s'est développée durant la période 1940-1970. Son émergence répond au départ à un besoin de l'armée. D'où son appellation "méthode de l'armée". Elle a donc d'abord évolué dans un contexte qui n'est pas scolaire mais plutôt militaire. L'armée

⁵⁷ Claude Germain & Le Blanc Raymond, *La Pédagogie de la Communication : Essai de Définition*, Bruxelles, De boeck, 1988, p.127.

américaine avait adopté une stratégie qui vise essentiellement à former rapidement des militaires plurilingues en mesure de comprendre et de parler les langues inhérentes aux différents champs de bataille. Pour ce faire, les initiateurs de ce projet se référaient à deux théories : le structuralisme linguistique et le béhaviorisme. Dans cette perspective, l'apprentissage d'une langue consiste en « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes* »⁵⁸. Cette méthodologie s'appuie donc fortement sur le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement.

Sous cette approche, comme l'indique son nom, on privilégiait surtout l'oral. La prononciation devient un objectif majeur dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue. Ainsi, elle a mis à profit l'apparition de nouvelles technologies de l'époque en utilisant, par exemple, les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue, etc.

En revanche, l'écrit était considéré comme un prétexte pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Cela s'explique par le fait que l'on accorde la priorité à l'oral et que, par conséquent, l'écrit est relégué au second plan. Les exercices se rapportant à l'écrit sont, pour la plupart, des exercices structuralistes de substitution. Aussi, ces derniers sont en petit nombre, selon C. Germain, « *ils se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution* »⁵⁹ où d'ailleurs le sens est négligé.

Dans ce contexte, il ne s'agit donc pas d'un véritable apprentissage de l'écrit, d'une vraie communication écrite et encore moins d'une autonomie à l'écrit. Ainsi, former un bon scripteur demeure un objectif difficilement réalisable étant donné l'importance minimale accordée à l'écriture dans l'apprentissage.

En somme, la méthodologie audio-orale quand bien même elle a été rapidement contestée, elle a néanmoins joué un rôle important et « *elle a été la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre de renouvellement méthodologique* »⁶⁰.

⁵⁸ Claudette Cornaire & Mary Raymond Patricia, *op.cit.*, p.5.

⁵⁹ Claude Germain & Le Blanc Raymond, *op. cit.*, pp 5-6.

⁶⁰ J-P Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.260.

3.1.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Cette méthodologie est née au début des années 1950, précisément en 1953 grâce à Petar Gubérina de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb (Croatie). Les préoccupations politiques sont à l'origine de l'avènement de nouvelles méthodologies qui viennent enrichir l'éventail méthodologique des langues. La France, au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, a engagé une politique de diffusion du français tout en se fixant comme objectifs : le renforcement de ses implantations dans ses colonies, l'intégration d'une vague d'immigration et la lutte contre l'expansion de l'anglais qui confirme, de jour en jour, son statut de langue internationale. Sous cette approche, la langue est considérée avant tout un moyen d'expression et de communication orale. De même, la langue est définie comme un ensemble acoustico-visuel.

On insistait sur l'importance de la communication dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Mais on accorde la primauté à l'oral bien que l'écrit ne soit pas totalement négligé car, pour les adeptes de cette approche, la communication était avant tout un acte oral.

L'utilisation d'un dialogue enregistré et d'un film fixe en classe de langue, considérés comme étant les noyaux de la leçon, permet de faire accéder l'apprenant à une situation de communication qu'il perçoit globalement.

Mais, en ce qui concerne l'écrit, la principale activité sur laquelle l'on se base pour faire apprendre l'écriture, la dictée. Pour ce faire, on utilise le procédé la répétition. Ainsi, l'apprenant est appelé à imiter les textes modèles donc à produire des textes qui trouvent leur meilleure expression chez les écrivains.

Dans cette perspective, le recours à la dictée n'est envisageable que comme un moyen pour revenir à l'oral. C. Cornaire souligne à juste titre qu'elle « *devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire* »⁶¹.

De plus, l'écrit, étant donné son statut de subordonné de l'oral, devait venir après une soixantaine d'heures de cours consacrés à l'oral à travers l'écoute de documents oraux.

J-P Cuq souligne à ce propos que :

« l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral ; son apprentissage est donc différé afin que les signes comme un dérivé de

⁶¹ C. Cornaire. M. R. Patricia , *La Production Ecrite*, Paris, Clé International, 1999, p.8.

l'oral ; son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction. C'est ainsi que, généralement, le livre de l'élève n'est constitué que des images sans la transcription de dialogues»⁶².

En somme, il découle de cet état de fait qu'il est vraiment difficile de faire acquérir une compétence de l'écrit à l'apprenant. Cependant, c'est dans l'approche communicative qui est à l'origine du renouveau dans l'enseignement des langues, que l'on va accorder de l'importance à l'écrit.

3.1.5. L'approche communicative

Cette nouvelle méthodologie de l'enseignement des langues est appelée trop souvent approche communicative et ce, par souci de prudence, puisqu'on ne la considérerait pas comme une méthodologie constituée solide mais aussi pour souligner sa souplesse.

L'approche communicative, comme l'indique son nom, a pour but essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Elle s'est développée à partir des années 70. Son avènement coïncide avec le "recul" de la méthodologie audio-orale qui a montré ses limites d'autant plus que l'apprenant se trouve incapable d'exploiter les connaissances qu'il a acquises en matière de langue principalement étrangère. En effet, son apparition se veut une réaction aux méthodologies précédentes notamment aux méthodologies audio-orales et SGAV tout en prétendant combler leurs lacunes.

L'apparition d'un nouveau public composé essentiellement d'apprenants adultes ayant de nouveaux besoins et qui viennent pour la plupart de pays étrangers a contribué à l'émergence de l'approche communicative. Ce nouveau public donc intéressait à plus d'un titre les didacticiens. Ces derniers étaient confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non natifs et novices. C'est pourquoi il est nécessaire de proposer une nouvelle méthodologie qui puisse s'adapter aux besoins langagiers de chaque public.

Il paraît non moins utile de dire que la notion de besoin est mise en valeur, dans l'approche communicative, par *le niveau seuil*. L'on voit apparaître une nouvelle conception de l'apprentissage où l'on considère la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Dans ce sens C. Cornaire et al. Soutiennent :

⁶² J-P Cuq, I. Gruca, *op. cit.*, p.262.

« les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis, la connaissance des structures d'une langue étant une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer »⁶³.

L'approche communicative a contribué à donner une place très importante à l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère que l'on conçoit, d'ailleurs, comme un instrument réel de communication et d'interaction sociale. Dans cette perspective, *« savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.) »⁶⁴.*

Pour rappel, dans les méthodologies précédentes, l'écrit était toujours considéré comme un sous-savoir à faire acquérir selon un mode hiérarchique. L'enseignement de l'écrit commence principalement par un enseignement de règles de grammaire et d'orthographe. En revanche, étant donné les modifications profondes qu'avait apportées l'approche communicative, enseigner l'écrit ne consiste plus à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique, mais il s'agit plutôt de faire écrire des textes dans des conditions nécessairement authentiques ou encore de se doter d'une grille d'évaluation, guidée ou libre, pour mieux évaluer les écrits.

Les pratiques de l'écrit sont alors aussi divergentes que les besoins de communication à l'écrit de l'apprenant comme l'affirment, d'ailleurs, Claudette Cornaire et *al* :

« Dans ces circonstances, l'écrit va continuer à prendre de plus en plus de l'importance, étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. »⁶⁵.

Ce coup d'œil rétrospectif nous permet de constater que la place de l'écrit a évolué en fonction de l'évolution des différentes méthodologies de l'enseignement des langues.

⁶³ C. Cornaire. M. R. Patricia, *op. cit.*, pp 11-12.

⁶⁴ C. Germain & L. B. Raymond, *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire*, Paris, Clé International, 1993, p.204.

⁶⁵ C. Cornaire. M. R. Patricia, *op. cit.*, pp 11-12.

Si l'enseignement de l'écrit était un prétexte pour revenir à l'oral, comme c'est le cas dans la méthodologie audio-orale, en revanche, il va prendre de plus en plus d'importance notamment dans l'approche communicative.

3.2. Les approches de l'écrit selon une conception socioconstructiviste de l'apprentissage

De prime abord, il est utile de souligner que pour mieux comprendre la démarche de construction des connaissances il convient de mettre en évidence les apports transversaux des grands courants constructivistes élaborés par Piaget et Vygotsky.

En d'autres termes, parmi ces apports transversaux, il importe de mettre au premier plan les théories constructivistes de Piaget et, au second plan, les théories socioconstructivistes de Vygotsky. Ces dernières se caractérisent par l'apparition de nouveaux éléments évoqués ci-après.

3.2.1. Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui a été développée par Piaget. Il est apparu en réaction au béhaviorisme qui préconisait un apprentissage se limitant au schéma : stimulus-réponse-renforcement. Le constructivisme s'attache plutôt à mettre en avant l'activité et la capacité de chaque sujet. Ainsi, il sera en mesure d'appréhender la réalité qui l'entoure. Le constructivisme se veut également un examen de nos pratiques pédagogiques. En effet :

« le constructivisme, n'en déplaise aux assoiffés et aux assoiffées de vérité et d'absolu, n'est pas une ontologie. De manière métaphorique, c'est plutôt une invitation en bonne et due forme à examiner les fondements et les effets de nos théories et de nos pratiques éducatives de façon à accroître notre contrôle réflexif sur celles-ci et à rendre traitables les questions et les problèmes éventuellement soulevés, et ce, sans en appeler à une instance occulte »⁶⁶.

L'approche socioconstructiviste s'attelle à étudier le mode de construction des

⁶⁶ M. Larochelle & N. Bednarz, *A propos du constructivisme et de l'éducation*, dans M. Larochelle & N. Bednarz, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n°1, 1994. PP 5-19. [<http://id.erudit.org/iderudit/031697ar>] consulté le 6 janvier 2013.

connaissances chez l'individu. Elle conçoit l'apprentissage dans l'interaction entre un sujet et son environnement. Autrement dit, le sujet apprend en s'adaptant à un milieu dans lequel il évolue ; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. Il s'agit donc d'un apprentissage par l'action. Cette approche, en outre, contrairement à celles qui proposent des programmes valables pour tous tout en considérant le public comme homogène, met en avant l'idée que chaque apprenant a son propre rythme d'évolution.

3.2.1.1. La construction des connaissances

La connaissance est construite, dans une perspective socioconstructiviste, par celui qui apprend dans les différentes situations où elle est utilisée selon le processus assimilation/ accommodation/équilibre. Selon les socioconstructivistes, apprendre c'est construire et organiser ses connaissances par son action propre. Pour Piaget, le développement est considéré comme une construction interne du sujet, issue de l'interaction avec les objets. Plus précisément, le développement se réalise par le passage d'une structure à une autre par le processus d'équilibration tout en tenant compte du processus d'assimilation et d'accommodation. En outre, L'adaptation est décrite comme une recherche d'un équilibre entre le sujet et le milieu. L'adaptation s'opère nécessairement par assimilation et accommodation.

Le schéma ci-dessous nous montre comment se fait l'adaptation.

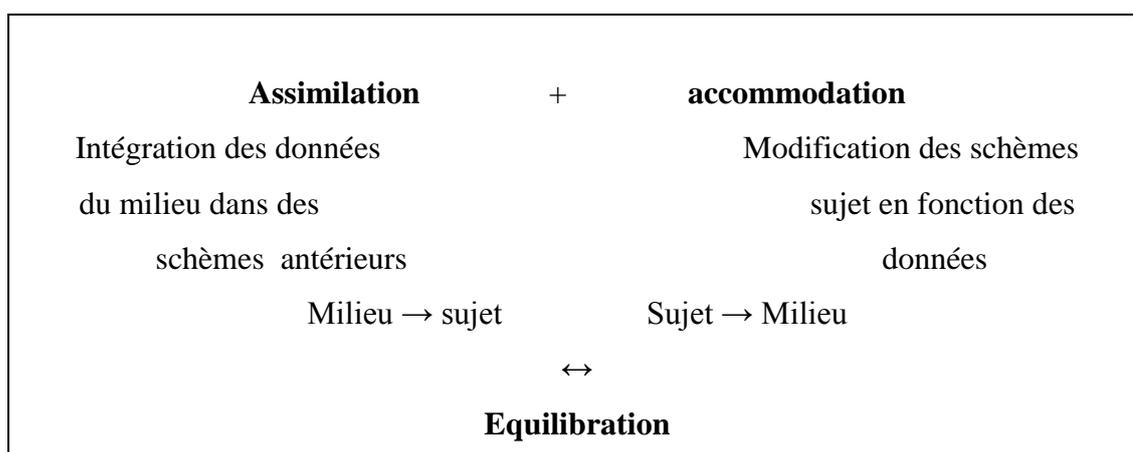


Figure 1. L'adaptation⁶⁷

De plus, les constructivistes mettent en avant l'idée qu'il y a :

⁶⁷ Isabelle Girault, *Théories d'apprentissage et théories didactiques*, Cours de master IC2A / Spécialité didactique des sciences, 2007.

[<http://prevert.upmf-grenoble.fr>]consulté le 14 février 2013

« suffisamment de degrés de liberté dans la structure du monde pour permettre aux individus de construire leurs propres théories et leurs environnements. Ils peuvent aussi se débrouiller et se conduire adéquatement à partir de leurs perceptions du monde, des autres et d'eux-mêmes. Les contraintes dans la construction des connaissances viennent fondamentalement de la communauté à laquelle ils appartiennent et de l'ajustement perceptuel qui permet une certaine objectivité atteinte grâce à un processus de négociation interindividuelle »⁶⁸.

On peut donc dire que la communauté constitue une source de contrainte à la construction des connaissances par le sujet.

3.2.1.2. La centration sur l'apprenant

Dans les approches traditionnelles c'est la centration sur l'enseignant qui a toujours prévalu. Elle met en exergue le « maître » en le plaçant au cœur du dispositif éducatif. Dans ce cas, l'apprentissage ne peut se concevoir en dehors de l'enseignement. Mais pour les constructivistes, au contraire, c'est la centration sur l'apprenant qui prévaut. Le mouvement constructiviste a donné donc naissance à la centration sur l'apprenant. Il est désormais nécessaire de prendre l'intériorité du sujet apprenant comme centre de perspective. L'apprenant est au cœur des préoccupations didactiques. Il forge la connaissance au moyen d'activités cognitives. L'apprentissage se réalise par l'interaction établie entre le savoir et l'environnement à partir des représentations que les apprenants ont sur ces composantes. Par ailleurs, d'un point de vue constructiviste, la construction du savoir est un « *processus complexe de construction qui émerge de la relation dialogique que l'être humain développe avec le monde et avec les autres et qui est étroitement associé aux dimensions socio-historiques* »⁶⁹. Aussi, on met très

⁶⁸ A-J Deschênes, et alii. *Constructivisme et formation à distance*, dans *Distances*, vol.1, n° 1, 1996, pp 9-25.

[http://cqfd.telug.quebec.ca/Activites/DistanceS/dist_ant_/Vol1N1/vol1n1.htm] consulté le 26 février 2013.

⁶⁹ Isabel Orellana, *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, université du Québec, 2002.

[www.Archipel.uqam.ca/7213/] consulté le 18 mars 2013.

nettement l'accent sur l'apprenant en tant qu'acteur de son apprentissage. Il est question, en d'autres termes, d'une responsabilisation de l'apprenant voire même de son autonomie.

L'objectif recherché est donc de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. Selon les constructivistes, il est impératif que l'apprenant s'engage dans son apprentissage. L'enseignant est alors appelé à se mettre constamment à l'écoute de l'apprenant, répondre aux besoins des apprenants et servir de guide, d'où la complexité de la tâche. Au centre de cette réflexion W. Monique énonce « *La tâche du maître-accoucheur-en-devenir est complexe : il doit non seulement être à l'écoute, répondre aux besoins des élèves, mais aussi guider le dialogue de manière suffisamment cohérente et économique pour atteindre ses objectifs* »⁷⁰.

L'enseignant doit, de plus, servir d'intermédiaire entre l'apprenant et la langue car : « *le rôle de l'enseignant et de la méthode devient dès lors prépondérant pour servir d'intermédiaire entre l'apprenant et la complexité infinie de la langue et pour fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière.* »⁷¹. L'enseignant se doit donc de proposer des méthodes d'apprentissage où il y a lieu de rendre une place active à l'apprenant car les activités qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage sont celles qui doivent être déterminées à la fois par le besoin et l'intérêt de l'apprenant.

3.2.1.3. Le rôle du contexte dans l'apprentissage

Les approches constructivistes, contrairement aux approches traditionnelles pour qui l'apprentissage se réalise par conditionnement, considéraient plutôt l'apprentissage comme la construction des activités mentales mais en interaction avec l'environnement. Ce dernier est d'une importance capitale pour la construction des connaissances. Il joue un rôle de premier plan dans le processus d'apprentissage. Pour Jonassen, le processus d'apprentissage est :

« inscrit dans une réalité culturelle et contextualisée où la compréhension des objets et des événements est directement reliée à la

⁷⁰Waendend Monique, *Profession : maître-accoucheur, Le Français dans le Monde*, n° spécial "Recherches et applications", juillet 1995, p. 61.

⁷¹Richterich René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. "F - Recherches/Applications"), 1985, p. 9.

forme dans laquelle elle se produit. En décontextualisant l'apprentissage, la connaissance devient inerte ou difficile à utiliser car elle se construit en interaction avec un environnement différent de celui où elle a été créée (en particulier pour les savoirs pratiques) ou de celui où elle devra être utilisée »⁷².

De ce point de vue, la compréhension se fait essentiellement au moyen de l'usage contextualisé des connaissances. L'enseignant, de par sa présence, est donc appelé non seulement à faire acquérir des connaissances aux apprenants mais également leur apporter son aide pour mieux les organiser. L'apprenant, en revanche, étant un responsable de son apprentissage, peut acquérir des connaissances en rapport avec le contexte dans lequel elles seront utilisées. Aussi, le contact continu qu'il maintient avec son environnement lui permet d'accéder aux divers savoirs pratiques.

3.2.2. Le socioconstructivisme

La didactique des langues qui s'est appuyée jusque-là sur des théories linguistiques pour apporter des éléments de réponse aux questions inhérentes à l'acquisition des langues se tourne, désormais, vers la psychologie cognitiviste et socioconstructiviste avec une prise en compte, pour cette dernière, d'éléments nouveaux comme par exemple : interactions, co-construction et co-élaboration.

3.2.2.1. Qu'est-ce que le socioconstructivisme ?

Class et al., définissent le socioconstructivisme comme étant :

« la variante sociale du constructivisme, philosophie d'apprentissage qui considère que l'apprenant construit son savoir et ses compétences lui-même en fonction de ses expériences et des savoirs déjà acquis. Il modifie ainsi les schémas mentaux déjà construits et en construit de nouveau. Le facteur social,(...) part du principe qu'en plus de ce processus de construction individuelle, l'interaction avec des pairs et des experts permet de confronter les schémas cognitifs que l'on a ainsi

⁷² Jonassen et al., cité par Deschênes, A.-J. et al., *Constructivisme et formation à distance*, Distances, 1 (1), 1996, pp. 9-25
[cqfd.telug.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf] consulté le 9 avril 2013.

construit, ce qui développe l'argumentation et la verbalisation et est propice au développement d'une plus grande conscience de ses propres schémas mentaux»⁷³.

De ce point de vue, l'apprentissage collaboratif, celui de l'écrit notamment, peut être considéré comme une instance de l'approche socioconstructiviste qui met en exergue cette interaction sociale.

Selon l'approche socioconstructiviste, la dimension du contact avec les autres est nécessaire pour la construction des connaissances. Tout en portant un regard critique sur certains principes du cognitivisme basés sur des mécanismes individuels, le socioconstructivisme se focalise plutôt sur les dimensions sociales dans la formation des compétences. Dans ce sens, Bruner, en mettant l'accent sur l'importance des interactions, explique que : « *c'est pour l'essentiel au travers de l'interaction avec autrui que les enfants découvrent en quoi consiste la culture dans laquelle ils évoluent et comment elle conçoit le monde* »⁷⁴.

Les socioconstructivistes, contrairement aux constructivistes qui ont mis à l'écart la dimension du monde extérieur et son influence sur le développement des compétences du sujet, ont introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre.

Vygotsky, dont les nombreux travaux constituent une référence dans le domaine, met en lumière la notion de médiation. Pour cet auteur, l'apprentissage se réalise essentiellement à travers les interactions que l'apprenant vit dans son contexte social en s'appropriant les outils de pensée construits avec la médiation.

Les socioconstructivistes décrivent les interactions sociales comme des actions réciproques qui peuvent être verbales (explications, conseils, feedback, ...) et/ou non verbales (gestes, attitudes, ...). Elles peuvent également être d'une tonalité plutôt positive (coopération, participation, intégration,...). Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, ces interactions peuvent se concevoir et s'organiser selon le choix et la mise en œuvre en temps réel d'interventions spécifiques comme, par

⁷³ Barbara Class, Daniel Schneider, *Socioconstructivisme et capitalisation des connaissances dans un portail communautaire utilisé en éducation à distance*. In: Colloque EIFAD (École d'ingénierie de la formation à distance du CNED), Poitiers (France), novembre 2004. [<http://archive ouverte.unige.ch/unige/>] Consulté le 20 mars 2013.

⁷⁴ Bruner cité par Carine Charrier, *La production d'écrits pour des adolescents dans l'enseignement spécialisé*, Hal, 2012, p. 28. [<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas/>] consulté le 10 avril 2013.

exemple, celles relatives au regroupement des élèves.

3.2.2.2. Les concepts fondamentaux du socioconstructivisme

Les constructivistes n'adhèrent pas à l'idée consistant en une vision individualiste de l'apprentissage. Ils considèrent ce dernier comme la construction des connaissances par l'individu en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui. Selon Vygotsky, qui a posé les jalons du constructivisme, tout en insistant sur le rôle primordial des interactions sociales dans l'acquisition de nouvelles connaissances, il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage. Ainsi, pour défendre sa thèse, il émet l'hypothèse sur l'existence d'une zone sensible et propose le concept de "Zone de Proche Développement". Vygotsky définit la Zone de Proche Développement (ZDP) comme « *la différence entre le niveau de développement réel de l'enfant lorsque celui-ci résout seul un problème et le niveau de développement potentiel de l'enfant lorsque celui-ci résout un problème avec l'aide de l'adulte ou en collaboration avec des pairs plus expérimentés* »⁷⁵. De plus, La notion de Zone de Proche Développement a été proposée par Vygotsky pour expliquer :

- l'écart entre le niveau actuel de l'individu (ce qu'il est capable de produire seul) et
- le niveau de développement potentiel qu'il peut atteindre (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide d'une autre personne).

L'apprentissage, dans cette perspective, serait alors le résultat d'une négociation entre une personne qui sait moins et une autre qui sait plus c'est-à-dire entre une personne novice et une autre experte. Il serait également le résultat de constructions qui sont toujours développées à deux au moins.

Le concept de ZDP développé par Vygotsky et qui distingue entre développement actuel et zone proximale lui permet de mettre en lumière :

« le sens du développement : du social vers l'individuel. L'intervention du médiateur dans la ZPD permet à l'apprenant de dépasser ses compétences actuelles, et d'intérioriser des procédures acquises dans

⁷⁵ Vygotsky cité par Thi Bich Thuy Do, *Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère*, Véronique Daniel (dir), thèse de doctorat, université de Provence, HAL, 2011, pp 21-22.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/> Consulté le 28 avril 2013.

l'interaction sociale, pour qu'il puisse les mettre en œuvre de façon autonome »⁷⁶.

Le travail en groupe, dans une perspective socioconstructiviste, est également important pour acquérir de nouvelles connaissances. Il permet, à juste titre, une confrontation entre conceptions opposées ce qui est susceptible de provoquer un déséquilibre dans les systèmes de pensée des apprenants. Pral Pitteloup distingue cinq étapes du conflit. Il s'agit de :

- « - Mise en commun des différentes perceptions, représentations ou savoirs.*
- Réalisation du constat que ces dernières divergent sur de nombreux points, c'est le conflit.*
- Nécessité de reconstruire des représentations plus justes : étape du déséquilibre.*
- Recherche, expérimentation pour aller vers le nouveau savoir*
- Etablissement des nouvelles représentations »⁷⁷.*

3.2.2.3. Le socioconstructivisme et l'écrit

Vygotsky, le père de la médiation, montre que le tutorat ou la tutelle joue un rôle de premier plan dans l'éducation. Il considère que les interactions sociales avec des personnes sachant plus et ayant de l'expérience sont primordiales afin d'acquérir de nouvelles connaissances.

La théorie du socioconstructivisme proposée par Vygotsky est souvent qualifiée de socioculturelle, d'autant plus qu'elle met en exergue la culture et l'environnement social et qui sont des éléments susceptibles de contribuer au développement de l'apprenant.

Il convient de préciser que le concept de zone proximale de développement comporte deux éléments importants. Premièrement, selon cette théorie, l'on peut atteindre une performance en travaillant avec l'apprenant un peu au-dessus de ses capacités propres. Il s'agit, en d'autres termes, de proposer une tâche assez proche du niveau réel de

⁷⁶ B. Schneuwly. et J-P Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985, p.109.

⁷⁷ Pral Pitteloup cité par Carine Charrier, *La production d'écrits pour des adolescents dans l'enseignement spécialisé*, Hal, 2012, p. 30.
[<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas>] Consulté le 11 mai 2013.

l'apprenant pour qu'il ait envie de progresser, pas trop éloignée au risque de tomber dans l'échec. Deuxièmement, Vygotsky proposait de mesurer le potentiel d'apprentissage de l'apprenant (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide d'une autre personne : adulte ou pair expérimenté) plutôt que le niveau réel (ce qu'il est capable de réaliser en étant seul). L'enseignant ou un pair expérimenté peut alors, dans une classe de langue, aider l'apprenant dans son processus d'apprentissage en matière d'écriture en tenant compte de la ZPD. Il peut agir sur cette ZPD de l'apprenant faible de manière à l'aider à progresser.

Notons, toutefois, que Vygotsky n'a pas précisé la manière dont les adultes, les pairs expérimentés et les apprenants travaillent à l'intérieur de la ZPD. D'autres travaux viennent alors compléter ceux réalisés par Vygotsky en introduisant de nouvelles notions : étayage ou tutelle ou tutorat.

3.2.2.3.1. L'étayage et l'écrit

L'étayage découle directement des théories socioconstructivistes. Thuy Do le définit comme « *un processus interactif dans lequel chaque adulte ou chaque pair expérimenté ajuste à la fois la quantité et le type de support qu'il offre à l'enfant, le menant ainsi à la maîtrise éventuelle de la matière enseignée* »⁷⁸. Selon les socioconstructivistes, aider l'élève dans son processus d'apprentissage ou lui fournir un étayage efficace nécessite de commencer le travail d'abord, par encourager l'apprenant à agir à la limite de ses possibilités. Dans le cas où l'apprenant ne répond pas, l'intervention de l'adulte ou du pair expérimenté consiste en l'adoption d'une attitude plus dirigée et qui se résume à proposer des types d'aide variés. En revanche, l'intervention de l'adulte ou du pair expérimenté sera plus indirecte au moment où l'enfant commence à réussir. Il convient donc de réduire le niveau d'aide tout en encourageant l'apprenant à résoudre les problèmes rencontrés tout seul.

Le concept de ZPD constitue un étayage primordial pour le développement du processus d'apprentissage d'où l'intérêt de la collaboration avec les pairs et les tuteurs. Toutefois, il est à préciser qu' « *il ne peut y avoir de différence fondamentale entre apprentissage de l'enfant et apprentissage de l'adulte, puisque dans les deux cas ce*

⁷⁸ Thi Bich Thuy Do, *op. cit.*, p.22.

*sont les mêmes mécanismes qui sont à la base de la formation des habitudes. La différence se réduit à la facilité et à la rapidité plus ou moins grande du processus d'apprentissage »*⁷⁹

Bruner, à la suite de Vygotsky, a développé une théorie de l'étayage. Ce dernier est considéré comme un processus de soutien. L'adulte joue le rôle de tuteur. Il peut alors jouer sur différentes pratiques. Bruner⁸⁰ distingue 6 fonctions interactives :

- L'enrôlement : cette attitude permet de produire l'adhésion de l'élève dans la tâche de l'écrit. Il s'agit, autrement dit, de soutenir l'intérêt du sujet par rapport à la tâche. Il s'agit également de tenir un discours qui permet de développer une envie d'écrire.
- La réduction des degrés de liberté: cette pratique consiste à simplifier la tâche pour aider l'apprenant à résoudre le problème posé. L'expérimentation porte essentiellement sur les interactions enseignant-apprenant ainsi que apprenant-apprenant qu'il est nécessaire de favoriser pour simplifier la tâche d'écriture. L'enseignant et les pairs sont appelés à soutenir le débutant de telle sorte à ce qu'il puisse combler ses lacunes en matière d'écriture.
- Le maintien de l'orientation : il faut s'assurer que l'apprenant ne s'écarte pas de l'objectif fixé par la tâche. Il s'agit aussi de voir quelles sont les interactions les plus appropriées à maintenir l'élève dans le champ.
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : l'on porte l'intérêt sur les éléments pertinents de la tâche. Le tuteur montre en utilisant différents moyens les caractéristiques les plus pertinentes de la tâche.
- Le contrôle de la frustration : à ce niveau, l'on focalise l'attention sur la gestion de l'angoisse de l'échec. Il faut faire en sorte que les difficultés sur lesquels butent les élèves ne se transforment pas en échec.
- La démonstration : cette dernière étape est synonyme de la fin de la tâche. L'apprenant va imiter.

B.Schneuwly et J-P Bronckart montrent dans ces lignes où expliquent-ils l'intérêt de l'imitation, que : « *l'enfant (...) peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin*

⁷⁹ B. Schneuwly & J-P Bronckart, *op. cit.*, p. 113.

⁸⁰ Bruner cité par Carine Charrier, *La production d'écrits pour des adolescents dans l'enseignement spécialisé*, Hal, 2012, p. 30.

[<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas>] Consulté le 2 juin 2013.

les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome»⁸¹. L'apprenant peut alors imiter un pair ou l'enseignant. Ce dernier aurait déjà montré à l'apprenant comment s'y prendre pour planifier, mettre en texte et réviser son texte.

Dans le cadre de notre travail, pour un récit, à titre d'exemple, l'étayage de l'enseignant se charge de guider l'apprenant sur le but assigné au récit, aux actions qui permettront d'atteindre ce but, à l'ordre séquentiel à suivre, ainsi qu'à la sensibilité de ce qui est normal ou pas. Le discours de l'enseignant, accompagnant l'étayage, devra être simple mais aussi soutenu.

3.2.2.3.2. L'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif est une méthode éducative qui a été développée à partir de la théorie de Vygotsky. C'est une méthode qui met en valeur la collaboration entre pairs comme un élément qui joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage. De même, il constitue une démarche d'apprentissage en vue de la construction progressive des connaissances. F. Henri et K. Lundgren- Cayrol formulent la définition suivante :

*«l'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe »*⁸².

⁸¹ B. Schneuwly & J-P Bronckart, *op. cit.*, p. 108.

⁸² F. Henri & Lundgren- K. Cayrol, *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*, bureau des technologies d'apprentissages, centre de recherche LICEF, 1998, p.24.
[education.devenir.free.fr/.../Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf]
Consulté le 22 juin 2013.

La collaboration constitue un facteur qui facilite l'apprentissage, particulièrement celui de l'écrit. En fait, concernant l'écrit, nous ne faisons que mettre en mots notre conception du monde lorsque nous produisons un écrit. Lorsque l'enseignant organise des activités qui favorisent les interactions productrices d'écrit avec lui ou encore avec des pairs, il agit nécessairement sur les représentations de l'apprenant. L'écrit sous cet angle représente donc le monde de l'apprenant. Cependant, si l'apprenant rencontre des difficultés dans cette tâche de représentation, réaliser cette tâche de manière collective et qui favorise l'apprentissage mutuel, est un facteur facilitant.

3.2.2.3.2.1. Le rôle de l'enseignant

Il est nécessaire, dans une perspective socioconstructiviste, d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage. La personne accompagnatrice s'attribue alors le rôle de guide. Plus précisément, son rôle est d'aider à activer les connaissances antérieures des apprenants, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Pour ce faire, une interaction entre l'enseignant et l'apprenant est nécessaire. L'interaction est à juste titre considérée comme :

« la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre. Elle a lieu soit dans un système de dyade, l'action de l'enseignant affectant l'élève et réciproquement, soit dans un système plus étendu de la classe : le sujet se plaçant par rapport au groupe ou à des sous-groupes »⁸³.

Il devient alors important, pour l'enseignant, lorsqu'il prépare son cours, d'émettre des hypothèses sur les acquis ainsi que les potentialités des élèves. Il apporte des aides à l'apprenant pour lui permettre de faire en contexte interactif ce dont il sera capable de faire quand il est seul. Il organise alors des dispositifs de manière à instaurer un climat favorable à l'apprentissage. L'enseignant, de même, en partant de ces hypothèses :

« met en place des dispositifs correspondants et organise le milieu de façon à créer les conditions favorables à l'apprentissage d'une LVE,

⁸³ M. Postic, *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001. [books.google.com/La_Relation_educative.html?id] consulté le 5 septembre 2013.

(...), à la réussite de chacun : il devient pour ses élèves une personne ressource, il dédramatise l'erreur et explique qu'elle fait partie du processus d'apprentissage, il encourage et valorise les propositions des élèves, il crée un climat de confiance, il reformule les énoncés pour parfaire la prononciation (...), sans inhiber l'élève dans sa prise de parole, tout en invitant celui-ci à garder sa spontanéité »⁸⁴.

De plus, dans les environnements de collaboration, l'enseignant, dans les séances qu'il consacre à l'écrit, aide les groupes d'apprenants à progresser. Son rôle prépondérant est de faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances, particulièrement, celles inhérentes à l'écrit. Ses interventions auprès des apprenants consistent à expliquer les méthodes de travail et clarifier les contenus d'apprentissage. L'enseignant se met alors à l'écoute des apprenants, il répond à leur besoin, il favorise la collaboration entre les membres du groupe en fonction d'un objectif commun. Il favorise également la participation de chacun et stimule les interactions. Dans le groupe-classe, sa mission consiste à faciliter l'atteinte de son but le plus efficacement possible. L'enseignant doit s'employer également à concevoir des activités de l'écrit et qui auront comme but explicite le développement de l'habileté à collaborer.

3.2.2.3.2.2. Le rôle de l'apprenant

L'approche socioconstructiviste, de prime abord, implique une redéfinition des statuts et rôles de l'apprenant. Ce dernier devient le pôle principal d'apprentissage.

L'apprenant, dans le cadre du travail collaboratif, est appelé à chercher l'information, à l'analyser. Il s'attelle à réorganiser les idées et se contente d'accepter les solutions jugées valables. En outre, Il fait le bilan de ses propres positions et il formule une appréciation de la cohésion et la productivité du groupe après avoir fait la synthèse de l'ensemble de l'expérience.

L'apprenant, dans cette perspective, prend conscience qu'il sera appelé à prendre de plus en plus de responsabilités face à son apprentissage. Il assume donc une

⁸⁴ Marie-José Moussu, Jocelyne Accardi et Frédérique Bonnaud, *Un dispositif d'enseignement/ apprentissage motivant construit en LVE à l'école, Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIV N° 2 | 2005, [URL : <http://apliut.revues.org/2922> ; DOI : 10.4000/apliut.2922] consulté le 6 septembre 2013.

responsabilité personnelle pour contribuer à son propre apprentissage notamment celui de l'écrit. Mais ceci n'implique pas obligatoirement que l'apprenant doit être seul pour réaliser cela. Cette prise de conscience l'incite à acquérir les compétences requises dans les différentes étapes de collaboration à travers les rôles qu'il sera appelé à jouer.

Si dans les approches traditionnelles le rôle de l'apprenant est passif, dans l'approche socioconstructiviste, au contraire, il devient plus actif. L'environnement, où la collaboration est mise en exergue et dans lequel évolue l'apprenant, fait qu'il s'implique activement dans la construction de ses connaissances et où il utilise les habiletés cognitives qu'il a à développer comme la capacité à résoudre les problèmes inhérents à l'écrit, par exemple.

L'apprenant fait d'ailleurs appel aux pairs et à l'enseignant pour apprendre à écrire dans le cadre d'un système d'entraide entre les différents apprenants.

Etant au centre du système de formation, l'apprenant devient plus autonome. Dans ce contexte, le développement de l'autonomie chez les étudiants est primordial dans le sens où celui-ci sera capable de prendre en charge son propre apprentissage. En effet, selon, Derya Toruç :

« L'autonomie de l'apprenant renforce également l'interaction avec les autres enseignants, sa capacité à communiquer, à s'adapter à la vie scolaire et à la société. Autrement dit, l'apprenant autonome devient sociable, sensible, actif et ouvert aux nouvelles approches et idées dans ses apprentissages et dans sa vie au cœur de la société »⁸⁵.

Pour ce faire, il est nécessaire que l'apprentissage se réalise donc en se confrontant à des situations- problèmes en petits groupes. De plus, le travail collaboratif réalisé en classe permet de réduire la complexité de la tâche d'écriture à laquelle est confronté l'apprenant. L'apprenant, désormais, n'est plus seul devant sa feuille vierge. En groupe, il peut résoudre les problèmes de cohérence au fur et à mesure de l'élaboration du texte. La cohérence sera mieux construite si elle est travaillée en groupe d'autant plus que le texte aura été lu, commenté et critiqué par plusieurs participants.

⁸⁵ Toruç Derya, *comment peut-on développer l'autonomie des étudiants en classe des langues étrangères surtout en classe de FLE*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/10 Fall 2013, p. 664-665, Ankara-Turkey. [www.turkishstudies.net/DergiPdfDetay.aspx?ID=5409] consulté le 4 octobre 2013.

3.2.2.4. L'évaluation des apprentissages en contexte collaboratif

Dans les approches traditionnelles, l'évaluation est contrôlée uniquement par les enseignants. Dans les approches socioconstructivistes, en revanche, le contrôle de l'évaluation est partagé. L'évaluation constitue une partie intégrante de l'apprentissage. Dans une démarche collaborative, plus particulièrement, l'évaluation se rapporte souvent à l'auto-évaluation ou l'évaluation par les autres participants, qui sont considérées comme des habiletés nécessaires à l'apprentissage autonome notamment en matière d'écriture. L'évaluation des performances à l'écrit se doit d'être partagée entre l'enseignant, amené à adopter une nouvelle attitude, et les apprenants. De ce point de vue, l'évaluation permet à l'apprenant de réaliser des feedbacks en permanence. Nous proposons d'utiliser ces trois types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative.

-L'évaluation diagnostique : l'usage de ce mode d'évaluation répond au besoin de savoir si les apprenants, avant de s'engager dans une démarche collaborative, sont prêts et capables pour collaborer.

-L'évaluation formative : l'apprentissage à ce niveau se réalise dans un but formatif.

L'évaluation formative peut être utilisée par l'apprenant, en premier lieu, comme un élément suscitant la motivation et, en second lieu, comme un indice qui renseigne sur la productivité.

L'apprenant tout comme l'enseignant peuvent rendre effectif son usage. En ce qui concerne l'écrit, l'évaluation formative porte soit sur le produit des échanges soit sur le processus de collaboration en mettant en relief le regard que porte le groupe sur sa cohésion et sa productivité.

-L'évaluation sommative : ce mode d'évaluation intervient au terme de l'apprentissage collaboratif. Il intervient, plus particulièrement, lorsque l'apprenant, tout naturellement, est soumis aux épreuves d'un examen.

Toutefois, dans une démarche collaborative, l'enseignant est appelé à collaborer et à accompagner les apprenants au moment de la préparation des examens. De même, il donne du feed-back constructif et propose aussi des tests contenant nécessairement des questions et des problèmes à résoudre.

En somme, le partage de l'évaluation entre l'enseignant et les apprenants, d'une part et les apprenants entre eux, d'autre part contribue sans nul doute à l'amélioration de l'apprentissage en faisant bénéficier les deux parties.

3.2.2.4.5. Le récit, un support adapté aux apprenants

Dans la perspective de notre travail, nous considérons le récit comme le support qui permet l'apprentissage de compétences langagières narratives écrites. Les séances d'apprentissage sont organisées en petits groupes. Les activités réalisées en classe vont de pair avec de véritables situations-problèmes. Il s'agit pour chaque apprenant appartenant au groupe, dans le cadre de l'apprentissage en collaboration, d'exposer ses représentations, d'expliquer le choix des stratégies et des procédures utilisées. Il s'agit aussi de proposer et défendre ses hypothèses de solution. Ce travail de collaboration entre les différents participants, qui crée une confrontation entre les divers points de vue, aboutit à l'accomplissement d'une réponse commune.

Nous considérons également que le récit constitue certainement un matériau propice à la réalisation des tâches inhérentes à l'écrit dans le cadre de l'apprentissage collaboratif. L'apprenant, en construisant son récit, est amené à produire un discours cohérent, une histoire qui se déroule avec un début, un développement et une fin. Cette fin est pressentie par le lecteur, un autre participant appartenant au groupe, dans ce cas. L'apprenant/ lecteur fait irruption alors dans le récit en s'identifiant au héros, entrant dans sa quête, traversant les épreuves parsemées d'embûches en relevant les défis et en surmontant les obstacles qui s'érigent devant son chemin. Le lecteur attend aussi, naturellement, un dénouement.

Le récit, de par sa structure : référence à de nombreux personnages et aux différents caractères, forte présence des lieux et qui reviennent en permanence, existence d'objets qui parfois revêtent un caractère magique, constitue alors une source inépuisable et un élément déclencheur de la motivation chez l'apprenant en termes d'écriture.

Au cours des séances consacrées à l'écrit, l'apprenant au sein du groupe, est appelé à raconter une histoire tout en donnant libre cours à son imagination. Le texte, incluant cette histoire sera soumis à la lecture par ses pairs et son enseignant. Les feedbacks réalisés par ces derniers sont sans doute utiles au groupe-classe.

3.2.2.4.6. La pédagogie du projet

C'est dans le cadre des théories de l'apprentissage comme le constructivisme et le socioconstructivisme que s'inscrit le projet. A partir de là, l'approche pédagogique préconisée, dans une perspective socioconstructiviste plus précisément, est l'approche

par projets ou méthode par découverte.

La pédagogie par le projet propose une alternative à la pédagogie transmissive où l'élève adopte une posture caractérisée par la passivité et se met souvent à seulement écouter le maître.

Cependant, il est à préciser que ce nouveau regard porté sur l'enseignement/apprentissage a comme visée essentielle l'épanouissement des apprenants. La pédagogie du projet se veut donc une réponse au problème de démotivation des apprenants. Il est donc nécessaire de les motiver et de les rendre acteurs de leurs apprentissages d'où la proposition de situations d'apprentissage susceptibles de motiver les apprenants en prenant en considération les domaines d'expériences de vie. Il convient ici de dire que les apprenants ne donnent véritablement un sens aux activités d'apprentissage et au savoir qu'à partir de leur expérience sociale. Notre choix du récit comme support, comme nous l'avons déjà souligné ci-dessus, obéit à cette logique.

Le cours de langue n'est donc plus centré sur l'enseignant mais sur l'apprenant. En d'autres termes, l'apprenant doit prendre en charge son propre apprentissage de manière autonome. Le socioconstructivisme au même titre le constructivisme met donc en avant l'importance du projet. Seulement, le socioconstructivisme met l'accent sur la collaboration interindividuelle. C'est qu'il y aura, en effet, dans une salle de classe, collaboration entre les apprenants qui seront mis en situation d'apprentissage au cours des activités pédagogiques, entre l'apprenant et ses pairs ou encore avec l'enseignant.

L'accent est mis sur la nature constructiviste de l'acquisition d'un savoir.

Les constructivistes et socioconstructivistes se partagent la même idée. Pour les premiers, l'enfant construit son savoir à travers l'expérience avec l'objet. Autrement dit, l'enfant apprend par l'action. Pour les seconds, c'est par l'interaction sociale que l'enfant construit progressivement son apprentissage. La pédagogie de projet est à ce titre utile dans la mesure où elle permet l'accès au savoir. Ainsi, l'apprenant mis dans une situation de recherche-action doit construire et reconstruire les savoirs. Il doit être actif. Il doit aussi connaître l'utilité des apprentissages. Pour ce faire, l'apprenant doit être placé dans des situations différentes où il peut se poser des questions, se lancer dans la recherche en vue de résoudre un problème rencontré au cours de l'apprentissage.

Il convient à ce sujet de s'intéresser à la pédagogie de projet car elle donne du sens aux apprentissages. En classe, elle semble être profitable et pour les enseignants et pour les

apprenants vu que ces derniers sont mis dans une situation authentique. La classe devient alors ce lieu de vie où il est loisible de s'ouvrir sur le monde extérieur et où les apprentissages ne pourraient plus être accumulés mais plutôt vécus. B. Michonneau indique à juste titre :

« Il nous faut donc apprendre à proposer aux élèves des projets pédagogiques ayant un sens pour eux pour qu'ils aient envie de s'y impliquer. Intégrant des objectifs d'apprentissage précis et programmés, chaque projet doit se matérialiser dans une réalisation à laquelle chacun aura participé car pour ces jeunes "faire" quelque chose en français doit être synonyme de "fabriquer" »⁸⁶.

La pédagogie de projet est à ce titre importante car elle favorise l'implication de l'apprenant dans ses apprentissages. Dans la pédagogie du projet, l'objectif recherché est de proposer une démarche qui permet particulièrement à l'apprenant de se mettre en projet et de se construire un projet. La méthode des projets préconise un apprentissage par l'action. Au lieu d'apprendre en écoutant comme nous le propose la méthode traditionnelle, l'apprenant doit, au contraire, apprendre en faisant. Pour ce faire, il est donc nécessaire de tenir compte de la créativité ainsi que de la motivation dans le processus d'apprentissage. A ce titre, l'enseignant, en classe de langue, au cours des séances de l'écrit, se doit de proposer des activités qui soient susceptibles de motiver et stimuler l'imagination de l'apprenant. Aussi, en ce qui concerne la motivation, il est question d'articuler l'école à la vie de l'apprenant car ce qui est susceptible de rendre l'élève actif et motivé sont les expériences vécues en dehors même du contexte scolaire. Articuler donc l'école à la vie de l'apprenant de telle sorte que soient prises en comptes les expériences vécues en dehors même du contexte scolaire, permet de rendre l'élève actif et motivé. Dans ce contexte, proposer des activités portant sur le récit s'avère pertinent.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons focalisé notre intérêt sur la place de l'écrit dans les

⁸⁶ B. Michonneau, *Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi*, le bulletin de L'EPI, 1999.

[<http://www.uis.unesco.org/glossary/index.aspx?lang=fr>] consulté le 7 décembre 2013.

différentes approches pédagogiques. Les approches de l'écrit selon une conception socioconstructiviste de l'apprentissage étaient largement abordées. Nous tentons de saisir la production de l'apprenant tout en tenant compte d'un ensemble de facteurs qui peuvent intervenir lors de cette activité scripturale comme par exemple, le contexte. Nous pensons que la production de l'écrit, en raison de sa complexité, peut être saisie dans une démarche qui consiste à tenir compte de scripteur, du milieu situationnel et du produit écrit final.

Chapitre 4

**Les représentations et les motivations de l'écrit
dans le cadre de l'enseignement apprentissage du
FLE**

Introduction

Dans ce chapitre il sera essentiellement question de la notion de “représentation” et l’intérêt de sa prise en compte pour la didactique de l’écrit. La notion de “représentation” se situe au carrefour de plusieurs disciplines tels que l’histoire et l’anthropologie. Elle est empruntée aux travaux réalisés dans le domaine de la sociologie, d’une part et dans le domaine de la psychologie sociale et la psychologie cognitive, d’autre part.

4.1. L’émergence de la notion de “représentation”

La théorie des représentations sociales, dans le champ de la psychologie sociale, est héritée de Durkheim. Ce dernier, dans un article de la *Revue de métaphysique et de morale* (1898) s’attelle à fonder la réalité et préciser la nature des représentations collectives. Il souligne à juste titre :

« puisque l’observation révèle l’existence d’un ordre de phénomènes appelés représentations qui se distinguent par des caractères particuliers des autres phénomènes de la nature, il est contraire à toute méthode de les traiter comme s’ils n’étaient pas »⁸⁷.

A vrai dire, Durkheim s’efforce dans ces lignes de légitimer les représentations comme objet d’intérêt scientifique.

Le terme " représentation" a été ensuite repris et utilisé par Serge Moscovici. En effet, la notion de ”représentation sociale” réfère à la théorie élaborée par S. Moscovici (1961). En évoquant cette notion Moscovici tente de montrer sa spécificité. Pour lui, ce qui constitue la spécificité de la représentation sociale c’est le fait qu’elle soit collectivement produite.

En d’autres termes, il s’agit de représentations sociales produites par un groupe donné. La notion de représentation sociale qui constitue un objet d’étude pour la psychologie sociale permet d’assurer dans une certaine mesure la relation de l’individu au groupe. Dans le même ordre d’idées, on peut dire que les représentations sociales sont présentes quotidiennement aussi bien dans la vie mentale des individus que celle des groupes.

⁸⁷ Durkheim cité par P. Mannoni, *les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p.36.

4.2. La notion de "représentation" : tentatives de définition

4.2.1. La représentation en général

L'usage du terme "représentation" est très répandu dans de nombreuses branches de l'activité humaine, avec des sens parfois très différents. Mais il est considéré, à l'heure actuelle, comme un concept important de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale, d'où il diffuse vers les secteurs d'analyse des connaissances notamment vers le secteur de l'éducation donc vers celui des langues. Le terme "représentation" revêt différentes acceptions en psychologie et en didactique.

D'abord, le terme "représentation" désigne dans le sens général du terme, l'action de « rendre présent à nouveau »⁸⁸ et son résultat. Il est désigné également comme "savoir de sens commun" ou encore "savoir naïf", "naturel" cette forme de connaissance est distinguée entre autre de la connaissance scientifique. Le terme "représentation", selon Guy Brousseau, désigne aussi :

« cette idée de la connaissance [...], idée propre à l'apprenant, idée construite à partir d'idées véhiculées par la culture et travaillées par son expérience « personnelle ». Cette représentation comprendrait non seulement des caractères et des opinions, exacts ou non, relatifs à la connaissance et à la situation en question, mais aussi des caractères et des opinions sur l'institution elle-même et sur les situations d'emploi de la connaissance »⁸⁹.

Cette définition serait, de notre point de vue, utile d'une certaine manière pour la didactique car elle est susceptible de faire des représentations des « sortes d'accoucheuses de l'apprentissage »⁹⁰.

4.2.2. La notion de "représentation" en psychologie sociale

Souvent, le terme "représentation" est associé à des adjectifs. On trouve entre autres : représentations mentales, représentations sociales.

⁸⁸ Guy Brousseau, *Les représentations étude en théorie des situations didactiques*, 2011, p. 1. [<http://guy.brousseau.com/wp-content/uploads/2011/les-representations-etude-en-theorie-des-situations-didactiques.pdf>] consulté le 19 novembre 2013.

⁸⁹ *Ibid.* p.4.

⁹⁰ *Ibid.*

4.2.2.1. Les représentations mentales

Evoquer cette notion de "représentation mentale" renvoie sans doute à la recherche cognitive de manière explicite ou implicite. Les représentations mentales sont en fait prises en compte dans ce cas et d'une manière générale comme étant des entités de nature cognitive. A cet effet, on précise que le système mental de l'individu fonctionne, en réalité, en produisant une image et non pas en reproduisant l'objet et cela se réalise en utilisant les facultés cognitives.

4.2.2.2. Les représentations sociales

La notion de "représentation" a vocation pour intéresser toutes les sciences humaines. On la retrouve ainsi à l'œuvre en : sociologie, anthropologie, histoire, etc. C'est une notion qui est située à l'interface du psychologique et du social.

P. Mannoni, dans son ouvrage traitant des représentations sociales, note à propos de celles-ci :

« Situées à l'interface du psychologique et du sociologique, les représentations sociales sont enracinées au cœur du dispositif social. Tantôt objet socialement élaboré, tantôt constitutives d'un objet social, elles jouent un rôle déterminant dans la vie mentale de l'homme dont les pensées, les sentiments, les plans d'action, les référents relationnels, leur emprunte tous quelque chose »⁹¹.

En outre, les recherches menées sur les représentations sociales, celles de D. Jodelet notamment, tirent leurs sources des travaux réalisés par S. Moscovici.

D. Jodelet propose alors la définition suivante du concept des représentations sociales:

« Le concept de représentations sociales désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun dont les contenus manifestent l'opération du processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale »⁹².

A vrai dire, cette forme de connaissance porte les traces de la société dans laquelle elle prend naissance. Elle constitue également un savoir orienté vers la communication ainsi

⁹¹ P. Mannoni, *op. cit.*, p.8.

⁹² D. Jodelet, *Représentation sociales ; phénomènes, concepts et théorie*, dans S.Moscovici, Psychologie sociale, Paris, PUF, 1984, pp 357-378 [http://fr.wikipedia.org/wiki/Représentation_sociale] consulté le 5 janvier 2014.

que la maîtrise de l'environnement social. Dans un sens plus large, le concept de représentations sociales désigne « *une forme de pensée sociale* »⁹³.

4.3. Représentation et connaissance

L'utilisation du terme "représentation" au lieu de celui de "connaissance" évite un grand inconvénient : celui d'utiliser le même terme pour désigner les connaissances attribuées au sujet et celles établies par l'humanité, au risque de les confondre ou de leur attribuer le même statut.

Le risque de confondre les connaissances attribuées au sujet et celles établies par "représentation" au lieu de celui de "connaissance". Cela nous évite sans doute un grand inconvénient. Le terme connaissance désigne « *souvent le savoir, les connaissances scientifiques* »⁹⁴. Il en résulte, dans ce cas, qu'une connaissance fautive ne serait pas une connaissance. Mieux encore, les sujets ne pourraient que : soit connaître, soit ignorer. Cependant, on a besoin d'un terme qui met en relief le reflet de la réalité. Il s'agit du terme "représentation" comme l'affirme, d'ailleurs, dans ces lignes, Guy Brousseau :

« Il [...] est donc nécessaire de reconnaître aux sujets un répertoire de possibilités qui fonctionnent dans leur activité mentale comme des connaissances et qui sont parfois différentes ou inconnues dans celles de l'humanité. Le terme « représentation » laisse une place à ces possibilités et laisse penser que le reflet devrait ressembler davantage à son modèle réel »⁹⁵.

Ce qui permet, en somme, de distinguer la représentation de la connaissance.

Par ailleurs, ce que l'enseignant travaille avec les connaissances des apprenants est à la source de la difficulté quant à l'utilisation de cette notion en didactique. Ou encore quand il s'accommode comme il peut des représentations de ses apprenants. C'est pourquoi Il convient de ne pas confondre les unes avec les autres, à plus forte raison, lorsque la psychologie, introduite dans son domaine, l'incite à le faire.

⁹³ *Ibid*

⁹⁴ Guy Brousseau, *Les représentations étude en théorie des situations didactiques*, 2011, p. 4. [<http://guy.brousseau.com/wp-content/uploads/2011/les-representations-etude-en-theorie-des-situations-didactiques.pdf>] consulté le 12 janvier 2014.

⁹⁵ *Ibid*.

4.4. Représentations et socio- constructivisme

Le concept de représentation prend une importance particulière dans la perspective socio- constructiviste de l'enseignement/apprentissage. A vrai dire, les élèves construisent leurs connaissances à partir de leurs savoirs acquis antérieurement ou encore de leurs représentations. Dans ce contexte, les représentations constituent un système d'accueil pouvant faire obstacle ou servir de point d'appui à l'assimilation du savoir. Par conséquent, il est nécessaire pour les enseignants d'identifier les représentations des apprenants, ce qui leur permet éventuellement de les faire évoluer vers des représentations plus appropriées à l'apprentissage.

On considère l'apprentissage, dans la perspective socio- constructiviste, comme étant le résultat de l'intériorisation des expériences d'interactions sociales vécues par l'élève avec l'enseignant ou avec des pairs plus avancés. Ces interactions, se déroulent dans un contexte socio-culturel dont l'impact sur l'apprentissage s'avère important. De ce point de vue, les types d'activités proposées par l'enseignant et les discours qu'il véhicule sur l'écrit notamment peuvent contribuer au développement des représentations de ce dernier.

4.5. La place de la notion de "représentation" en didactique

On retrouve dans la revue des « sciences de l'éducation » dans son deuxième numéro, un article de Guy Brousseau qui traite de la notion de représentation. Il pose, en termes plus précis, la question de la légitimité de l'importation de la notion de représentation de la psychologie cognitive et de son usage en didactique. En fait, Il semble naturel d'emprunter un concept, ici la représentation, à la psychologie cognitive dans la mesure où il est loisible de considérer la didactique comme un champ d'application de la psychologie. Le terme représentation, à juste titre, est utilisé au regard des travaux réalisés en la matière, de manière souple, tantôt avec un des sens communs, tantôt avec un des sens scientifiques.

4.5.1. Utilité des représentations

4.5.1.1. Pourquoi s'intéresser aux représentations des apprenants ?

La prise en compte des représentations est indispensable dans la démarche

pédagogique. L'intérêt des représentations, pour la didactique, donc pour la didactique de l'écrit, se manifeste lorsqu'on veut mettre l'apprenant en situation de construction de son savoir en mobilisant et en confrontant ses représentations de sens commun ou ses représentations initiales aux réalités scientifiques. Dans cette perspective, les théories socioconstructivistes avec les travaux réalisés par Dalongeville et Huber⁹⁶ et ceux réalisés par Audigier⁹⁷ en psychologie cognitive sont illustratifs. Cependant, il convient de s'interroger sur l'intérêt de ces pratiques. Cela nous permet, d'une part, d'identifier les connaissances des élèves, d'évaluer leurs connaissances mais aussi leurs manques afin de préparer et réaliser des séances qui tiennent compte des besoins de la classe. L'élaboration de ces séances se fait par l'adaptation des objectifs et des contenus à ces besoins. Pour Dalongeville, il est nécessaire de connaître les représentations des apprenants car la connaissance des représentations permet de savoir ce qu'il faut nécessairement déplacer et transformer chez l'apprenant pour acquérir un savoir. D'autre part, l'intérêt porté aux connaissances des apprenants permet d'éviter de réaliser des activités rebutantes ou l'apprenant, ennuyé, ne trouve pas son compte. A l'opposé, cela permet de construire des activités qui favorisent la motivation chez l'apprenant. Cela est d'autant vrai dans la mesure où s'intéresser à la vision du monde de l'apprenant, à ses pensées ainsi qu'à ses difficultés est susceptible d'aider à savoir ce qui le motive et ce qui le concerne directement en vue de le solliciter, éventuellement, au cours des apprentissages.

En outre, l'élève constitue une partie intégrante dans le processus d'apprentissage dans le sens où l'on peut exploiter ses intérêts pour l'élaboration et le déroulement de la séance. Dans ce contexte, F. Audigier, affirme que *«ces pratiques changent la motivation des élèves à la fois de par la nouveauté de la démarche et surtout parce que les mettre à l'étude de leurs propres énoncés c'est leur signifier que l'on donne à ce qu'ils savent un statut positif»*⁹⁸.

La prise en compte des représentations serait d'un apport positif pour l'enseignement/apprentissage, notamment pour celui de l'écrit.

⁹⁶ Alain Dalongeville, Michel Huber, *Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé*, Lyon, Chronique sociale DL, 2002, pp.229-230.

⁹⁷ François Audigier, *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*. Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.12.

[www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_85_1_1432] consulté le 3 février 2014.

⁹⁸ *Ibid.* p. 16.

Trouvant de fait une application directe en pédagogie, la notion de "représentation" a été utilisée comme point d'appui à l'enseignement, permettant ainsi de connaître les conceptions initiales des apprenants et de les déplacer ou les modifier si elles s'avéraient inadéquates. De plus, les élèves deviennent motivés dans les situations d'apprentissage lorsque l'on mobilise leurs représentations. Aussi, les élèves seront amenés à se poser des questions qui seront le point de départ pour l'acquisition des connaissances. Donc, il est nécessaire de tenir compte des représentations dans le cadre de l'enseignement du fait que le travail sur les représentations ouvre la voie et constitue une aide à la formulation des questions des élèves.

La confrontation des différents points de vue des apprenants, dans une séance, contribue à l'enrichissement des représentations à condition qu'il ne soit mis à l'écart aucune opinion. Cela contribue également à la décentration de l'apprenant puisque l'opinion de chaque élève est valorisée.

De plus, les points de vue travaillés en classe permettent à l'apprenant d'en apprécier les différences. Il s'agit donc pour l'enseignant de construire des activités, en classe, qui travaillent ces différents points de vue et non pas d'élaborer des séances où il est question de reproduction de connaissance dont l'évaluation se fera en terme de vrai ou faux.

Pour les apprenants, ils sont appelés à prendre en considération les différents points de vue émis par les autres. En fait, le but de ce travail est de contribuer à l'émergence d'un questionnement sur lequel sera basée la séance. De même, la réalisation d'un travail sur les représentations permet à l'apprenant de savoir distinguer de ce qui relève de ses connaissances et de ce qui relève de la réalité scientifique. Et cela se réalise au moment où les élèves effectuent un retour sur leurs représentations. En outre, ce retour permet aux élèves de faire une évaluation de leur avancement en matière d'acquisition de connaissances.

Le rapport au savoir est au centre du travail sur les représentations. A vrai dire, le travail sur les représentations se fixe comme objectif la transformation du rapport de l'apprenant au savoir. Le travail des apprenants consiste dans ce cas à construire leur savoir en se référant à leur conception d'origine du fait qu'ils ne sont plus dans une situation de reproduction du savoir.

Au sujet de ces conceptions, il faut dire que dans certains cas, elles font obstacle à

l'acquisition de la plupart des connaissances scolaires. En effet, de par leur plasticité, elles répondent suffisamment aux besoins quotidiens de l'apprenant.

Ils lui assurent le maintien de l'image de soi et une certaine tranquillité cognitive.

De là résulte un conservatisme dans lequel se confine l'élève et qui fait obstacle à son apprentissage. De plus, l'apprenant, face à une notion nouvelle, n'est pas neutre. Les représentations et les interprétations qu'il produit constituent dans certains cas des obstacles à l'élaboration de la connaissance correcte de la notion à apprendre. A plus forte raison, quand on sait aussi que ces représentations sont souvent structurées, résistantes et partagées par de nombreux apprenants.

4.5.1.2. La mobilisation des représentations

Après avoir passé en revue quelques apports que peut susciter la prise en compte des représentations pour la didactique, notre intérêt se portera désormais sur la façon de mobiliser ces représentations.

Pour avoir accès aux représentations des apprenants, le cas échéant celles des enseignants, il est utile de se référer aux études sociologiques et qui se rapportent aux représentations. Il se trouve que plusieurs types de recherches sont mises au point. Certaines recherches se basent sur des verbalisations (orales/écrites) des élèves ou des enseignants. Les productions des élèves peuvent être également ciblées. Ou encore certaines activités étudiées sous l'angle des conceptions sous-jacentes qu'elles révèlent. D'autres recherches se basent sur des discours directs provoqués à partir des questions posées traitant des représentations dans des entretiens ou incluses dans les questionnaires. Ce peut être aussi des traces indirectes qui émergent dans les discours au moment de la réalisation des activités.

4.5.1.2.1. L'entretien, un outil pour faire émerger les représentations

On réalise un entretien dans le contexte scolaire en vue de faire ressortir les représentations des apprenants considérées comme des idées fausses qu'il faut nécessairement éliminer. Il peut être utilisé dans différentes situations d'apprentissage : soit individuellement, soit avec un groupe de quelques élèves ou avec le groupe classe. Les questions sont posées oralement. La verbalisation permet à l'élève de prendre conscience de son raisonnement et de le structurer. Ainsi, en classe, l'enseignant peut

demander à chaque apprenant d'explicitier sa production, ce qui conduit à dégager différents modèles explicatifs. Aussi, on peut utiliser un autre procédé qui consiste à organiser des explications en petits groupes, amorçant ainsi la confrontation des représentations. Cependant, ce procédé présente des inconvénients. D'une part, certains apprenants n'oseront pas s'exprimer. D'autre part, les échanges risquent de ne pas être très riches.

4.5.1.2.2. Le questionnaire, un outil pour faire émerger les représentations

Le questionnaire est un procédé fréquemment utilisé dans la pratique pédagogique. Il peut prendre diverses formes : QCM (document contenant des questions à choix multiples), texte à trou. Il doit être élaboré minutieusement par l'enseignant. Les discussions avec les apprenants, en outre, peuvent être un élément privilégié contribuant à l'émergence des représentations. A ce sujet, G. De Vecchi propose : « *soyez toujours à l'écoute des élèves et observez-les: les conceptions apparaissent à n'importe quel moment de la démarche ... et ce sont souvent celles qui sont les plus intéressantes* »⁹⁹.

En somme, pour faire émerger les représentations des apprenants, on peut utiliser plusieurs outils : entretien, questionnaire, schéma, etc. Dans la perspective de notre travail, cette phase de recueil des conceptions, préalable à leur traitement, repose sur deux outils principaux : l'entretien et le questionnaire écrit. Cette phase initiale est considérée comme une phase d'expression des conceptions et une phase d'évaluation-diagnostic.

Les représentations des apprenants peuvent être utilisées de différentes façons. En classe, l'enseignant, en adoptant une stratégie pédagogique dans une séance, peut utiliser des représentations en tant qu'outil de diagnostic pour l'apprenant. Aussi, l'enseignant peut se servir de ces représentations comme un outil d'apprentissage.

Toutefois, l'intérêt que l'on accorde à la façon dont les apprenants conçoivent le monde s'explique par le fait de vouloir faire les accéder à la conception scientifique d'un phénomène. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit nécessairement se doter de connaissances scientifiques et maîtriser les contours de son sujet. En outre, si l'on veut réaliser un travail sur les concepts clés du sujet, il est nécessaire de maîtriser le

⁹⁹ G. De Vecchi, *Des représentations oui, mais pour en faire quoi?*, Cahiers pédagogiques, N°312, mars 1993, p.50.

savoir de référence. En fait, la question du savoir préalable des apprenants pourra se poser en fonction de ces concepts. Cerner ces derniers amène l'enseignant à anticiper les représentations des apprenants. A vrai dire, cette étape constitue un prérequis nécessaire au bon déroulement des apprentissages.

Par ailleurs, il convient de souligner qu'il n'est pas nécessaire de mener un travail qui consiste, à tout bout de champ, à mobiliser les représentations des élèves. Deux raisons au moins expliquent cela. D'abord, la représentation est quelque chose de difficilement saisissables chez l'apprenant. C'est aussi une notion complexe aux contours mouvants. Ensuite, il existe des "noyaux durs"¹⁰⁰ concernant la représentation des individus sur un sujet donné. De plus, il existe une diversité de représentations. Etant donné qu'il y a une très grande variabilité des représentations possibles, cela est déroutant pour l'enseignant et peut être source d'incompréhension. Cependant, l'on peut faire émerger ces représentations en tenant compte de ces noyaux durs ou encore à partir des questions que l'on pose aux apprenants. Dès lors, l'enseignant peut intervenir pour aider à déplacer ou modifier la représentation de l'apprenant.

4.5.2. L'évolution des représentations

La question des représentations est au centre d'intérêt pour de nombreuses recherches en didactique. Partant de l'idée que certaines représentations sont assez résistantes, des chercheurs ont tenté de trouver des moyens pour les transformer vers un savoir plus scientifique (J-P Astolfi, 1989).

4.5.2.1. Objectifs-obstacles

J-P Astolfi¹⁰¹ propose une démarche de franchissement d'obstacles dont l'objectif est de franchir les obstacles sur lesquels butent les apprenants en classe. L'enseignement est envisagé sous l'angle d'obstacles à franchir. Cette démarche consiste à identifier et à dépasser les obstacles dans une situation didactique. Il s'agit donc d'identifier les obstacles à l'apprentissage ainsi que les conceptions ou erreurs fréquentes des

¹⁰⁰ C. Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p.62.

¹⁰¹ J-P Astolfi & M. Develay, *La Didactique des sciences*, Paris, PUF, Collection Que sais-je ? 1989, p.14.

apprenants. Il s'agit, aussi, dans une séance, de choisir les obstacles à dépasser, de définir comme objectif le franchissement de ces obstacles, ce qui contribue au développement intellectuel des apprenants. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs susceptibles de remédier, le cas échéant, aux difficultés des apprenants.

4.5.2.2. La situation-problème

L'enseignant doit mettre nécessairement les apprenants en situation-problème après avoir identifié leurs représentations. Dans une perspective constructiviste, l'apprenant est mis au centre de l'enseignement/apprentissage. L'enseignant, alors, ne doit pas proposer à tout bout de champ des solutions aux élèves. L'apprenant étant l'acteur de ses apprentissages construit lui-même son savoir. Donc, il doit se mettre lui-même en situation de pouvoir transformer ses conceptions. D'où l'intérêt de la situation-problème qui incite l'apprenant à remédier à ses difficultés en essayant de trouver des réponses adéquates. Par ailleurs, on peut citer trois étapes que constitue une situation pédagogique : le questionnement, la formulation d'hypothèses et la confrontation.

La première étape consiste en la prise en compte des questions que formulent les apprenants en classe notamment au début de la séance, ce qui constitue un facteur motivationnel pour eux. La deuxième étape qui consiste en la formulation d'hypothèses que les apprenants doivent émettre ensemble à propos d'une question permet de créer un environnement susceptible d'attiser la curiosité de l'élève. Enfin, La dernière étape permet à l'apprenant de se mettre en conflit avec ses propres conceptions, ce qui l'incite, par conséquent, à chercher des éléments plus pertinents. Par ailleurs, la confrontation se produit avec les représentations des autres apprenants ou avec l'investigation lorsque l'apprenant se met en recherche des informations sur le sujet abordé.

En d'autres termes, l'apprenant pour faire évoluer sa représentation, doit se trouver face à un ensemble d'éléments convergents susceptibles de la rendre difficile à gérer. Ce qui se réalise par une confrontation des représentations des apprenants face à la réalité comme les faits, les documents, par exemple ; mais aussi face aux représentations des autres apprenants.

Se rendre compte qu'on n'a pas une seule façon de concevoir le monde, qu'on ne pense pas de la même façon est une étape nécessaire à la transformation des représentations des apprenants. La production de nouvelles conceptions pour l'apprenant et la construction de nouveaux apprentissages sont alors les résultats auxquels l'on peut y parvenir.

4.5.2.3. Le conflit socio- cognitif

Le conflit socio- cognitif suppose l'existence d'une relation conflictuelle entre au moins deux apprenants d'où l'émergence de modes de pensée différents. Les relations voire les interactions entre les apprenants, placées sous l'angle du conflit socio- cognitif, constitue un facteur de développement. En ce qui concerne le conflit socio- cognitif, celui-ci contribue à la restructuration des conceptions des apprenants. En effet, dans ce conflit il est mis en évidence différentes façons de concevoir le monde. Les apprenants, alors, une fois dépassée cette confrontation, auront une nouvelle façon de concevoir le monde et surtout commune et qui s'élabore d'ailleurs par le réajustement des réponses des apprenants.

Aussi, le conflit fait émerger chez les apprenants deux types de déséquilibres : individuel et intra-individuel. Le déséquilibre individuel est le premier qui émerge dans un conflit. Les apprenants, étant dans une situation de confrontation avec d'autres représentations, peuvent se décentrer en tenant compte des représentations des autres et tout en prenant conscience de leurs propres représentations. Cependant, ce premier déséquilibre mène au second. En effet, le déséquilibre intra-individuel apparaît lorsque l'élève, dans un conflit, considère qu'il est nécessaire de transformer ses représentations après s'être rendu compte de la nécessité de ce changement.

Le conflit socio- cognitif est considéré comme une théorie de l'apprentissage qui prend en compte le social et se penche donc vers le socioconstructivisme. Ce qui constitue un intérêt pour notre travail de recherche.

Nous considérons que les méthodes qui reposent sur le vécu, l'activité et les représentations des apprenants, et qui créent des situations favorisant la confrontation des différentes représentations sont les plus efficaces.

Les représentations sont un élément essentiel dont il faut tenir compte en cours d'apprentissage. Mieux encore, il faut surtout les laisser évoluer. Pour ce faire, il est

nécessaire, d'abord, de faire émerger les représentations des apprenants; ensuite, créer des situations qui favorisent leurs transformations.

L'évolution de ces représentations se réalise en général par des retours en arrière et de nouvelles constructions et non pas de manière linéaire. Selon Jean Berbau¹⁰², les représentations sont des constructions provisoires, passant par des reconstructions de plus en plus élaborées, au fur et à mesure que l'on travaille sur le concept. En revanche, en ce qui concerne le contenu des représentations sociales, la définition proposée par Abric qui considère la représentation sociale comme étant « *un ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet* »¹⁰³ rend compte de la variété du contenu des représentations sociales. Ainsi, on y trouve des opinions, des images, des croyances mais aussi des stéréotypes voire des attitudes.

4.5.2.4. Les obstacles : des "noyaux durs" pour les représentations

Les obstacles sont présentés en didactique comme des structures et des modes de pensée qui font résistance dans les enseignements et apprentissages. A vrai dire, l'idée ici est de mettre en relief l'existence d'un rapport entretenu entre les obstacles et les représentations. En effet, on considère les obstacles comme étant les noyaux durs des représentations. Dans ce contexte, précise-t-on, plusieurs représentations peuvent avoir un seul et même obstacle, tout comme plusieurs obstacles peuvent expliquer une seule représentation.

Les origines faisant émerger les obstacles sont multiples. Les travaux de Astolfi¹⁰⁴ font sortir cinq origines principales aux obstacles : épistémologiques, psychanalytiques, psychogénétiques, sociologiques et didactiques. On retient ces deux dernières dans le cadre de notre recherche.

En ce qui concerne les origines sociologiques, celles-ci émanent des représentations

¹⁰² J. Berbaum, *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF Editeur, 1998.

¹⁰³ J- C. Abric, *Exclusion sociale, insertion et prévention*, ERES, 2003.

[<https://www.cairn.info/exclusion-sociale-insertion-et-prevention--9782865864423-p-11.htm>] consulté le 1 mars 2014.

¹⁰⁴ Pascal Duplessis, *Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ?* [en ligne], Séminaire du GRCDI, *Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information*, Rennes, 12 septembre 2008. Site de l'URFIST de Rennes, 2008. [http://culturedel.info/grcdi/?page_id=80] consulté le 5 mars 2015.

sociales et des préjugés de l'environnement du sujet, donc de l'apprenant ce qui est susceptible d'avoir une influence sur la construction de sa pensée.

En ce qui concerne les origines didactiques, elles se révèlent dans les choix pédagogiques effectués par les enseignants. Elles se révèlent également dans la manière de transmettre les savoirs scolaires aux apprenants et qui sont susceptibles de s'ériger contre l'acquisition de nouvelles connaissances. Aussi, les outils pédagogiques que l'apprenant utilise en classe peuvent être considérés comme des obstacles. Alors pour franchir cet obstacle, il est nécessaire de réaliser un travail qui consiste en le réajustement des situations didactiques d'enseignement. D'autres obstacles sont conceptuels car ne pas maîtriser un concept peut conduire à ne pas maîtriser d'autres.

Il est nécessaire de dépasser ces obstacles et ce, quelle que soit leur nature car la progression des connaissances des apprenants dépend en grande partie du franchissement de ces obstacles et ce. D'où la nécessité de les dépasser en faisant rupture avec certaines conceptions. Toutefois, le fait de surmonter ces obstacles s'avère coûteux pour l'apprenant puisque cela exige une grande opération mentale. Conséquemment, certains obstacles resurgissent alors qu'on les croit dépassés.

4.6. Les opinions et les attitudes, des sous-catégories des représentations sociales

Les opinions et les attitudes constituent une sous-catégorie des représentations sociales car elles sont les produits de ces dernières. On distingue les attitudes des opinions tout en précisant que les deux notions sont empruntées à la psychologie sociale.

4.6.1. Les opinions

L'opinion correspond essentiellement aux dires et aux déclarations de l'individu. Dans ce sens, elle est considérée comme étant un énoncé au moyen duquel l'individu adopte une position dans une situation donnée.

4.6.2. Les attitudes

A l'opposé, les attitudes se rapportent plutôt aux comportements de l'individu dans une situation donnée. Elles seraient alors plus directement articulées aux comportements qu'elles dirigeraient ou coordonneraient. Selon Jacqueline Billiez et al., les attitudes sont généralement définies comme : « *une sorte d'instance anticipatrice des*

comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné ; ce qui n'exclut pas, d'ailleurs, que l'on puisse considérer aussi l'attitude comme conséquence du comportement »¹⁰⁵.

Elle ajoute aussi qu'elles constituent un élément important entre les représentations sociales et le comportement. En effet : « *L'attitude pourrait donc représenter un élément charnière et dynamique entre les représentations sociales et le comportement, régulant en quelque sorte leurs rapports »¹⁰⁶. Les attitudes sont des prédispositions à agir plutôt que des actions comme telles. Aussi, elles ne changent pas spontanément. De plus, elles s'organisent selon une configuration régulière de manifestations individuelles envers un objet ou un sujet; enfin, elles engagent émotivement les individus envers des objets et des sujets sociaux.*

Le concept d'attitude est en général associé à celui d'opinion. Toutefois, le premier est plus complexe à saisir que le second. Ce qui caractérise la relation entre les opinions et les attitudes c'est : la concordance ou la discordance. Aussi, la relation entre les opinions et les attitudes paraît à certains égards comme problématique. En effet, il est difficile, voire impossible, de faire la distinction entre les opinions et les attitudes. Cela s'explique par le fait que l'expression d'une opinion par l'individu est synonyme de la position d'un acte. Autrement dit, il s'agit d'un comportement. La relation entre les deux notions peut être conflictuelle ou non. Alors, à partir d'une attitude adoptée par l'apprenant et affichée en classe, l'enseignant peut recourir à ces notions pour vérifier si celle-ci est liée à une opinion sous-jacente. Dans le cas positif, l'on peut se référer à l'opinion si l'attitude ne favorise pas la progression de l'apprenant. Dans le cas négatif, il faut chercher l'explication du comportement dans les autres dimensions liées à l'écriture et non pas dans les opinions.

Dans ce contexte, il s'avère donc nécessaire de mettre en relief que la distinction faite entre les notions citées ci-dessus s'avère utile pour la didactique des langues de manière générale autant qu'à la didactique de l'écriture de manière particulière. En effet, l'enseignant dans une classe, par exemple, pourrait connaître éventuellement les opinions des apprenants à travers leurs attitudes vis-à-vis de l'écriture.

¹⁰⁵ Jacqueline Billiez & Agnès Millet, *Représentations sociales, trajets théoriques et méthodologiques*, p.5 [http://www.academia.edu/4241341/REPRESENTATIONS_SOCIALES_TRAJETS_THEORIQUES_ET_METHODOLOGIQUES] consulté le 28 mars 2014.

¹⁰⁶ *Ibid.*

Les travaux réalisés particulièrement, dans ce sens, par C. Barré- De Miniac (2000) mettent en relief que le recours à la notion d' "opinion" ou d' "attitude" serait en mesure d'expliquer certains phénomènes relatifs à l'écriture. Ainsi, après avoir introduit un groupe d'apprenants dans un atelier d'écriture pour les besoins de l'expérimentation, il y en a un qui affiche deux attitudes :

-l'absentéisme : cet apprenant s'absente fréquemment aux cours.

-le désintérêt pour l'écrit : lorsqu'il est présent, cet apprenant affiche un désintérêt à propos des activités proposées pour écrire.

Sur ce point, les notions "investissement/ désinvestissement" auxquelles on faisait systématiquement recours pour expliquer certains phénomènes s'avèrent, pour celui-ci, impertinentes. En revanche, cela peut être le fait d'une opinion se rapportant au rôle de l'écriture dans le monde professionnel. En fait, cet apprenant se perçoit, tout en se projetant sur l'avenir, comme un ouvrier exerçant dans une usine ou l'écriture n'est nullement nécessaire pour affirmer sa position sociale ce qui, en toute évidence, n'aide pas l'élève à progresser dans son apprentissage en matière d'écriture. Il s'avère donc que certaines opinions liées à l'écriture peuvent se répercuter négativement sur son apprentissage.

En somme, les opinions et les attitudes se résument à des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements exprimés et des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle. Elles sont sans doute fortement marquées par des processus de différenciations sociales et culturelles.

4.7. Les représentations en didactique : quels apports ?

4.7.1. Les représentations en didactique des langues

La notion de représentation occupe une place très importante et devient une référence incontournable en didactique des langues. Ce qu'affirme d'ailleurs D. Moore en indiquant que « *la notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues* »¹⁰⁷.

¹⁰⁷ D. Moore, cité par Himéta Mariko in "La notion de représentation en didactique des langues". [www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/] consulté le 16 février 2014

Les représentations inhérentes aux langues sont au centre d'intérêt de nombreuses investigations menées en didactique. A vrai dire, les démarches didactiques se focalisant sur les représentations ont pour but de faciliter la mise en place de repositionnements qui favorisent mieux l'apprentissage. Par ailleurs, l'essentiel du processus d'apprentissage réside dans une reconnaissance de l'apprenant comme acteur. Le travail au niveau des représentations constitue donc une modalité d'application du principe de centration sur l'apprenant.

Des didacticiens qui se sont servis de cette notion mettent en relief l'importance des représentations des sujets vis-à-vis des langues et de leurs usages. En effet, Veronique Castellotti et Daniel Moore, en montrant l'intérêt que l'on doit accorder aux représentations sociales dans l'enseignement des langues, indiquent que les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société donnée, sur les langues d'autrui, peuvent avoir un impact sur les attitudes envers ces langues. En didactique, les représentations que se font les apprenants de la langue cible, donc d'une langue étrangère - pour notre travail il s'agit du français langue étrangère (FLE) - sont des éléments qui peuvent déterminer en partie le succès ou l'échec dans l'apprentissage de la langue cible.

Autrement dit, les représentations acquises aussi bien dans le milieu formel qui est l'école ou dans le milieu informel tel le milieu familial agissent sur le processus de l'enseignement/ apprentissage des langues. En effet, Castellotti et Moore indiquent à juste titre que les représentations « *déterminent le pouvoir valorisant, ou à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même* »¹⁰⁸.

En d'autres termes, la manière d'appréhender une langue ainsi que ses normes exerce une influence sur les stratégies qu'adopte l'apprenant pour apprendre une langue.

Toutefois, les représentations des apprenants notamment celles attachées aux langues se produisent à partir de l'ensemble des idées, des faits ainsi que des observations sociales qu'ils font à propos d'un quelconque objet.

¹⁰⁸ V. Castellotti & D. Moore, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, vol. 27, n°10. [<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>] consulté le 13 avril 2014

4.7.2. Les représentations en didactique de l'écrit

La notion de représentation est essentielle pour la didactique de l'écrit. Elle doit nécessairement problématiser l'usage qu'elle fait de cette notion. De nombreux travaux réalisés en didactique de l'écrit se sont imprégnés de la notion de représentation comme ceux de Dominique Bourgoïn et qui est la première à avoir utilisé cette notion dans ses recherches. Elle propose une définition des représentations dont nous retenons les éléments essentiels suivants : d'abord, elles sont considérées comme des savoirs spécifiques à un moment donné, tout comme elles sont aussi des rapports liés au savoir. Elles sont également liées à la réalité. Enfin, elles sont objectives. Conséquemment, on voit clairement ici qu'il y a une relation didactique entre le sujet et les représentations.

La notion de représentation est aussi utile car elle permet de saisir l'élaboration de certaines pratiques comme par exemple les savoir-faire techniques, les images, voire même les mythes.

Toutefois, l'utilité des représentations sont à la source de plusieurs hypothèses : elles peuvent constituer des aides à l'apprentissage notamment celui de l'écrit. A l'opposé elles peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage en particulier celui de l'écrit. Les représentations sont également modifiables. Elles sont aussi en relation avec les performances.

Dans notre présente étude, nous partons de l'idée que les représentations peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage donc celui de l'écrit.

La prise en compte des représentations en didactique s'explique aussi par le fait qu'elles sont présentes dans toutes les étapes de l'apprentissage. Elles sont présentes soit dans le processus d'appropriation d'un objet nouveau soit dans la connaissance effective de l'objet.

Les représentations entretiennent un rapport avec d'abord, les performances des apprenants mais avec la pratique et l'apprentissage de la langue ainsi que les obstacles de la pratique et de l'apprentissage de la langue mais aussi avec les modifications qui en découlent.

La notion de représentation revêt un caractère polysémique et ce, en raison de l'usage fréquent voire même populaire qui se fait de cette notion. Elle est cependant utile pour la didactique de l'écriture car elle permet de donner un contexte plus précis à la définition du rapport à l'écriture de l'apprenant et de l'enseignant.

4.7.3. Le rapport à l'écriture et les représentations

4.7.3.1. Qu'est-ce que l'acte d'écrire ou l'écriture?

De prime abord, nous estimons qu'il est utile de cerner d'abord les contours de l'acte de produire un texte et montrer quelles en sont les compétences requises avant d'aborder la notion du rapport à l'écrit. L'écriture est donc une pratique par laquelle le scripteur « *laisse des traces de ce qu'il inscrit, s'inscrivant par là-même dans une situation ou un contexte institutionnel* »¹⁰⁹. Cependant, la production d'un texte requiert et ce, quel que soit la nature et le contexte de production, une mobilisation des compétences en langue écrite et des attitudes. Pour écrire, il faut alors prendre une décision, ce qui veut dire accepter de se mobiliser et prendre le risque que représente tout écrit qui correspond à l'analyse des situations de production et des enjeux personnels, sociaux et institutionnels qui y sont liés.

L'écriture est aussi : « *un outil symbolique, inscrit si profondément dans l'histoire individuelle de chaque scripteur autant dans l'histoire de la société auquel il appartient* »¹¹⁰. C'est pourquoi, outre le rapport à l'écriture, nous avons abordé dans notre travail les notions de la représentation, des attitudes et des opinions et de la pratique.

L'acte d'écrire doit constituer pour l'élève un moyen de repenser l'expérience qui n'est pas forcément associée à la seule remémoration. Il ne doit pas se réduire seulement à la rédaction ni à la communication différée. En revanche, l'acte d'écrire constitue pour l'apprenant un moyen de travailler le savoir et d'apprendre d'une manière qui n'a pas d'équivalent. Il résulte de cette façon de concevoir l'écriture ce que l'on désigne par le rapport à l'écrit où le scripteur doit nécessairement mobiliser tout son corps pour réaliser l'acte d'écrire.

Toutefois, pour évoluer dans ce processus complexe on se réfère à la notion du *rapport à*¹¹¹ qui suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne vers un objet social et sa mise en pratique dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. En ce qui concerne le *rapport à l'écrit*, celui-ci désigne globalement :

¹⁰⁹ C. Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p.12.

¹¹⁰ *Ibid.* p.13.

¹¹¹ *Ibid.* p.13.

« des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages »¹¹². En fait, le rapport à l'écrit, examiné dans ses différentes dimensions, peut aider à progresser dans la connaissance du sujet-scripteur.

En ce qui concerne l'écriture, il est à noter qu'elle constitue un moyen qui mobilise et révèle l'individu donc l'apprenant sur un double plan : affectif et singulier. C. Barré-De Miniac indique à juste titre que : « L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière »¹¹³. En outre, l'écriture, en tant qu'expression de soi, permet à l'individu de dire mais aussi de se dire et de se dévoiler.

Les facteurs sociaux agissent le fonctionnement des scripteurs. Cependant, étant en relation avec les rapports sociaux et tout en se situant au centre du système des représentations, l'écriture « peut et doit utiliser les différents apports des sciences sociales, sans dogmatisme, jamais dans une démarche qui ''ce processus d'aller-retour'' entre l'expérimentation didactique sur le terrain et le renouvellement des questionnements générés par ces sciences »¹¹⁴. Ce point de réflexion nous conduit à centrer notre intérêt sur la notion de représentation sociale.

4.7.3.2. La notion de représentation sociale en rapport avec l'écrit

La notion de représentation sociale est particulièrement utile dans la mesure où elle contribue à appréhender l'écrit dans plusieurs de ses dimensions. La position qu'elle occupe, étant au carrefour de concepts sociologiques et de concepts psychologiques, explique cela. En fait, cette position lui permet de jouer une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe auquel il appartient.

Cette notion tel qu'elle se présente est composée des termes "représentation" et "social". Celui-ci accolé au premier est un élément important et cela pour deux raisons. D'abord, la représentation sociale se distingue de l'objet pour des raisons qui sont

¹¹² *Ibid.* p.13

¹¹³ *Ibid.* p. 20.

¹¹⁴ Mohamed El Kamel Metatha, *l'écriture et son apprentissage sous le prisme du "rapport à l'écrit"* dans Saddek Aouadi & Jacques Cortès, Synergie Algérie, Analyse de(s) Discours, GERFLINT, n° 11, 2010. p. 99.

souvent de nature sociale. S. Moscovici affirme à ce propos : « *ce n'est pas la nature de l'objet qui différencie le social du non social mais le rapport qu'on avec lui. Il y a des chats sacrés et des maisons sacrées et il y a des êtres humains qui sont moins que des objets, pour leur médecin, par exemple* »¹¹⁵. Ensuite, il est nécessaire de ne plus rapporter les représentations sociales à un individu isolé mais plutôt à des groupes d'individus.

Au centre de cette réflexion, C. Barré-De Miniac souligne que : « *la compréhension des lois qui régissent leur genèse ainsi que leurs fonctions nécessite qu'on les étudie non sur des individus isolés mais sur des groupes d'individus* »¹¹⁶.

Par ailleurs, il est à noter que la notion de représentations de l'écrit a pour objet de faciliter la compréhension et la nature du rapport à l'écriture. De plus, les dimensions attribuées aux représentations sociales aident à mieux situer le rapport à l'écriture.

Les représentations s'organisent autour de différents pôles. Il s'agit, du pôle valorisation/ dévalorisation pour Y. Reuter (2002) et du pôle distinction/ banalisation qui découlent des représentations-motivations pour. Aussi, on ne peut considérer une représentation sociale comme une image figée puisque elle est sans cesse en rapport avec notre vécu autant que notre environnement et se présente comme le résultat d'une intersubjectivité (l'enseignant et les élèves, le milieu familial, etc.). Il est clair que les apprenants arrivent en classe avec un vécu et des représentations qu'ils se font du monde et donc de l'écrit. C'est pourquoi il est impertinent de ne pas situer les représentations dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage notamment celui du FLE comme il est difficile voire impossible de les mettre à l'écart.

En revanche, l'enseignant doit être conscient de leur rôle. Pour les élèves, l'appropriation des savoirs et des savoir-faire se réalise de manière effective lorsqu'ils sont ancrés dans leur vécu et puisés de leur expérience personnelle. Dès lors, un important travail d'explicitation doit être effectué à ce niveau surtout que des représentations du sens commun jugées tenaces peuvent coexister, sans que nous en ayons conscience, avec des connaissances savantes apprises et connues par ailleurs. Dans le même registre, il convient donc de faire un recueil des représentations pour

¹¹⁵ S. Moscovici, *l'ère des représentations* in C. Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p.57.

¹¹⁶ C. Barré-De Miniac, *op. cit.*, p.57.

tenter éventuellement de les faire évoluer ou encore de les modifier totalement si cela s'avère nécessaire, ce qui correspond à une démarche de réflexion et va de pair avec une prise en compte des représentations. Mais peut-on modifier les représentations y compris les représentations sociales ?

4.7.3.2.1. Modifier les représentations sociales inhérentes à l'écrit : est-ce possible ?

La question de la modification des représentations, étant de nature théorique pour la psychologie sociale, se pose de manière cruciale pour le didacticien. Cette question nous amène à nous interroger sur ce qui est susceptible d'être modifié : la structure et non la représentation elle-même. Les travaux consacrés à cet effet montrent qu'il y a une mouvance certaine des éléments périphériques (C. Barré-De Miniac : 2000).

4.7.3.2.2. Organisation et structure des représentations sociales

J. Abric est un des premiers auteurs à s'être interrogé sur la structure de la représentation sociale. Il met en relief l'idée d'une organisation de la représentation autour d'un noyau central composé d'un ensemble d'éléments périphériques. Il convient désormais de distinguer entre ces différents éléments qui structurent les représentations sociales.

4.7.3.2.2.1. Le noyau central

Le noyau central est l'élément essentiel de la représentation. Il a une fonction organisatrice. En effet selon J. Abric « *toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation.* »¹¹⁷. Le noyau central a pour rôle de définir les liens qui se tissent entre les différents éléments constituant la représentation. Par rapport aux autres éléments, c'est celui qui résiste le plus au changement. Il est constitué d'éléments stables c'est pourquoi il est souvent statique. Le noyau central se définit par rapport au social qui s'articule, à son tour, à l'histoire voire même à l'idéologie. Aussi, il évolue de manière lente car il est très ancré dans le système de valeurs que partage les membres du groupe.

¹¹⁷J.-C. Abric dans P. Mannoni, *les représentations sociales*, Que sais-je, n°3329, Paris, Puf, 1998. [<https://books.google.fr/books?isbn=2130623859>] consulté le 24 mai 2014.

4.7.3.2.2. Les éléments périphériques

Les éléments périphériques sont des éléments moins centraux de la représentation sociale mais ils sont essentiels. Contrairement au noyau central, les éléments périphériques sont plutôt définis par le contexte, par tout ce qui est relatif à l'individuel. Ils sont également nourris des expériences individuelles et partant ils intègrent les données du vécu et des situations spécifiques. Ils permettent également à la représentation d'être souple et mouvante. Par ailleurs, modifier les représentations sociales de l'écriture revient à considérer celles-ci comme élément périphérique. Le noyau central a comme objet l'école.

La modification des représentations sociales relatives à l'écrit, de par le caractère mouvant de l'élément périphérique, est réalisable. Cependant, en considérant l'écriture comme objet de représentation, il est possible de faire une action sur l'écriture elle-même et qui peut faire évoluer les représentations qui y sont associées. A ce propos C. Barré-De Miniac indique : « *que l'écriture ne soit pas un noyau central mais un élément périphérique ne ferait que conforter l'intérêt d'agir sur cet élément, en tant qu'il peut être moteur d'une modification de la représentation* »¹¹⁸.

L'évolution des représentations sociales de l'écrit ou leur transformation qui se réalise par un « *glissement progressif de sens* »¹¹⁹ est donc d'une grande importance pour la didactique.

4.7.3.3. Les représentations comme processus et produit

Dans sa définition des représentations, Jean Clenet en introduit les termes "processus" et "produit" :

*« Les représentations sont des créations d'un système individuel ou collectif de pensée. Elles ont une fonction médiatrice entre le "percept" et le concept. En ce sens, elles sont à la fois processus (construction des idées) et produits (idées). Elles se valident, se construisent et se transforment dans l'interaction "pensées"- "actions" »*¹²⁰.

Cette distinction est utile pour l'usage de la notion de représentation en didactique.

¹¹⁸ C. Barré-De Miniac, *op. cit.*, p.57.

¹¹⁹ C. Barré-De Miniac, *op. cit.*, p.57.

¹²⁰ J. Clenet, *Cours DEA*, Sciences de l'éducation, C.U.E.E.P de Lille, 1999, p. 25.
[daimon.free.fr/mediatrices/representations.html] consulté le 8 juin 2014.

Dans le même ordre d'idées, J. Jodelet indique que la notion de représentation sociale renvoie « *aux produits et aux processus caractérisant la pensée de sens commun, forme de pensée pratique, socialement élaborée, marquée par un style et une logique propres, et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel* »¹²¹.

La notion de représentation est utilisée dans une acception libre et ce, dans les différentes sciences sociales, la didactique en particulier. Les recherches se situent du côté des processus plus que des produits qui résultent du travail mental de traitement par l'individu des expériences de l'écrit en termes d'images, d'attentes, d'opinions ou de conceptions de l'écrit et de ses usages.

M. Dabène introduit la question des représentations-motivations dans le champ de la didactique de l'écrit. Dans ses recherches, il met en relief l'idée que les représentations-motivations font partie prenante des compétences scripturales et c'est là l'originalité de son travail. Autrement dit, elles sont une composante essentielle de ces compétences ; elles ne se surajoutent pas aux compétences scripturales car celles-ci ont une existence indépendante des représentations.

M. Dabène propose à juste titre un modèle de compétence constitué de trois composantes : des éléments constitutifs de savoirs, des éléments constitutifs de savoir-faire et des éléments constitutifs des représentations-motivations.

4.8. Des représentations aux pratiques de l'écrit

L'apparition de la notion de pratique est l'un des effets de la prise en compte des études menées en sociologie des pratiques culturelles et plus particulièrement de la lecture.

La notion de pratique occupe une place centrale dans les écrits didactiques. La notion de pratique de lecture est largement diffusée en didactique notamment la didactique de l'écrit. Ainsi, elle trouve rapidement écho dans les revues didactiques et les textes programmatiques. Cela s'explique, d'une part, par le fait qu'il y a une certaine proximité entre les chercheurs en didactique et les chercheurs en sociologie. D'autre part, par l'intérêt qu'il y a à accorder à la dimension sociale des apprentissages. Ce qui

¹²¹ D. Jodelet, *Représentation sociale*, in S. Mesure, P. Savidan (eds), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris, PUF, p. 103.

[<https://books.google.fr/books?isbn=2813001309>]consulté le 17 juin 2014.

se réalise par une sensibilisation des mouvements pédagogiques et des enseignants à cette dimension.

La notion de pratique a trouvé à partir des années quatre-vingts un large écho dans les travaux réalisés sur la lecture. A titre d'exemple, la revue de didactique de français *Pratique* consacre, en 1986, un numéro spécial qui traite de ce sujet et dont le titre est plus qu'illustratif : " pratiques de lecture ". Yves Reuter, chercheur dont la plupart des travaux portent sur l'écrit, publie un article intitulé (lire/une pratique socioculturelle) inclus dans la section " sociologie de la lecture ". Brigitte Duhamel explique dans la présentation de ce numéro:« *Les expériences de l'écrit et les apprentissages en lecture s'inscrivent dans des familles, dans des quartiers, dans des groupes sociaux avec leurs histoires, leurs valeurs, leurs pouvoirs ou leur exclusion. Les classes de l'école sont traversées par les classes de société* »¹²².

Parmi les terrains que se sont partagés et se partagent encore la sociologie et la didactique, la lecture, son enseignement et son apprentissage occupent une place particulière.

Un des enjeux des apports de la sociologie de la lecture consistent, en décrivant les dimensions sociales et culturelles, à démontrer la complexité de l'activité de lecture et à relativiser la part du cognitif. Pédagogues et didacticiens s'emparent alors de cette alternative pour en renouveler l'enseignement et en diversifier les modalités. Depuis, ces conceptions issues de la sociologie de la lecture ont été reprises dans les recommandations programmatiques et les propositions des manuels et sont à l'origine d'activités de lecture dans les classes et dans les établissements scolaires. Dans ce vaste ensemble, la notion de pratique de lecture y occupe une place centrale.

4.9. Des représentations aux motivations de l'écrit

L'objectif de notre recherche consiste à identifier les représentations que se font les étudiants inscrits à l'université de l'écrit, ensuite les analyser et tenter de les modifier en explorant sur le terrain les différents facteurs qui sont susceptibles d'agir sur elles.

Une fois l'idée de la malléabilité des représentations admise, il est nécessaire

¹²² Brigitte Duhamel, *Lecture 87 : les apprentissages se poursuivent*, *Pratiques*, n° 62, 1986, p.8. [www.pratiques-cresef.com/intro052.pdf] consulté le 21 juin 2014.

cependant de réaliser un travail qui va de pair avec la motivation des élèves à l'égard de l'écrit.

Pour assurer des apprentissages efficaces notamment ceux de l'écrit chez les apprenants, et de s'assurer de leur motivation, il est judicieux d'impliquer les élèves dans les différentes activités réalisées au sein de la classe de façon à ce qu'ils participent à la construction de leur savoir. Rappelons, à toute fin utile, que les résultats qui découlent du modèle transmissif ne sont guère satisfaisants. La passivité de l'apprenant en est la raison principale.

Il est donc nécessaire, pour l'enseignant, de remettre constamment en question ses pratiques pédagogiques pour réussir à motiver les apprenants. Pour atteindre ce but, il doit également proposer des situations d'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages. Pour ce faire, il est mis à la disposition des enseignants plusieurs outils. Il revient alors à l'enseignant de proposer des situations où l'apprenant est appelé à relever des défis et faire des choix. Il peut aussi mettre en avant la collaboration entre pairs. De même, il est utile de proposer des activités où les informations nouvelles concernant un objet se confrontent avec les connaissances antérieures car, en se référant à la psychologie cognitive qui apporte des éclairages concernant la construction du savoir, l'acquisition des connaissances se réalise à partir d'une activité du sujet confrontant les informations nouvelles et ses connaissances antérieures. Alors comme première étape de la séance, les apprenants vont pouvoir communiquer, au moyen de la parole par exemple, leurs représentations.

Notre travail incluant les motivations des apprenants à l'égard de l'écrit a pour objectif de permettre à l'apprenant d'avoir confiance en soi, en ses compétences linguistiques mais aussi scripturales. La réalisation de cet objectif nécessite la contribution de différents acteurs (la famille, l'enseignant et le milieu scolaire) qui, une fois réunis, assurent de l'efficacité des apprentissages des élèves.

Le rôle de la famille est primordial dans le développement des apprentissages de l'apprenant. En effet, ses encouragements incite l'élève à exploiter davantage ses compétences, celles inhérentes à l'écrit, pour notre étude.

L'enseignant, de par sa position, étant d'ailleurs un élément déterminant dans la modification des conduites et des représentations des élèves, doit tenir compte de la relation qu'il entretient avec ses apprenants en classe et/ou en dehors de la classe, des

procédés qu'il utilise pour les évaluer et de sa conduite. Autant d'éléments qui participent à la motivation des élèves.

Le milieu scolaire dans lequel évolue l'élève peut être de nature à motiver l'élève à condition qu'il soit stimulant pour l'apprentissage.

En somme, à travers la création d'un environnement positif, on réussit à motiver les élèves à l'apprentissage et partant celui de l'écrit.

Conclusion

Notre étude sur la notion de représentations et d'autres notions qui lui sont associées (pratique, rapport à, motivation) mais inhérentes à l'écrit a pour objectif de mettre en relief l'importance que revêtent ces notions dans une perspective didactique, d'où l'intérêt de leur prise en compte dans le cadre de l'enseignement/apprentissage.

On cherche à montrer le rôle des représentations de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, le français pour nous, au-delà de l'individualité, afin de mieux définir les cultures collectives de l'écrit dans cette langue. Aussi, on cherche au-delà du diagnostic et de l'identification de ces représentations, à comprendre leur cheminement dans les vécus des apprenants comme ceux des enseignants et leur influence dans l'enseignement/ apprentissage.

Partant de l'idée que les représentations sont susceptibles de façonner l'enseignement d'une langue étrangère on cherche à mettre en relief les représentations de l'écrit voire même de la langue étant à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans un contexte universitaire algérien.

Chapitre 5
Le récit en français langue étrangère:
perspectives d'analyses

Introduction

Le récit entre tradition orale et nouvelle forme scripturale a trouvé sa place, naturellement, dans les programmes à l'école. Tradition orale parce qu'il correspond en réalité à une vision du monde et à son explication à travers les mythes, les épopées, les contes merveilleux, les contes populaires, etc. et nourrissent, du fait qu'ils sont transmis, des formes artistiques contemporaines, et permettent la création de spectacles vivants. Les histoires sont la matière qui fait entretenir la relation entre les temps passés, présents et à venir.

Dans le monde actuel où l'usage de diverses formes d'écrits est une pratique courante, la production d'écrit, spécifiquement littéraire, requiert une attention particulière de la part des enseignants. On remarque, d'ailleurs, pendant ces dernières décennies, un essor de la recherche en écriture s'inscrivant dans le champ didactique. L'enseignement/apprentissage porte alors sur le produit final autant que le travail en amont et l'ensemble des actions que réalise l'apprenant lorsqu'il écrit.

L'émergence de l'analyse de l'écrit versant lecture/écriture dans le milieu scolaire tout comme, ces dernières années, dans le milieu extrascolaire suppose que l'on étudie les procédures d'écriture autant que les productions elles-mêmes.

Dans une perspective didactique, nous voulons ici rendre compte de ce qui émerge de productions de récits d'étudiants algériens, plus précisément d'étudiants inscrits à l'université de Ghardaïa.

5.1. Qu'est-ce que qu'un récit ?

Traditionnellement, quand on évoque le terme récit, notamment en contexte scolaire, on pense et on se réfère 'naturellement' à la littérature ou au texte littéraire. Ainsi, pour son usage scolaire, le récit se présente comme s'il ne peut exister, et n'existe, que dans un seul genre littéraire c'est-à-dire le roman ou le conte.

Par ailleurs, l'on considère le récit comme l'unité textuelle qui a été sans doute la plus travaillée par la tradition rhétorique ainsi que par la narratologie moderne.

J. M. Adam indique que le récit en tant qu'unité textuelle correspond à : « *une suite de propositions liées progressant vers une fin* »¹²³. Toutefois, pour rapporter des faits dans

¹²³ J.M. Adam, *Le texte narratif*, Paris, Edition Nathan, 1985, p. 29.

le récit on procède soit par respecter une chronologie linéaire, soit par faire des retours en arrière ou, au contraire, des sauts en avant.

Pour cet auteur, le récit se définit également par une succession temporelle d'actions, qui est mise en intrigue. Celle-ci donne du sens à l'enchaînement des événements tout en étant liée à l'évolution des propriétés des actants. Ce lien logique permet en fait de distinguer entre la simple liste et la narration.

Le récit donc, compte tenu de la "mise en intrigue" nécessaire, ne doit surtout pas se limiter à énumérer une succession d'actes. S. Clerc affirme à ce propos que : « *le récit doit en effet construire "un monde le plus meublé possible" »*¹²⁴. Il résulte de l'absence de mise en intrigue ce qu'Adam appelle une "description d'actions".

Les théoriciens du récit, s'inspirant de la linguistique structurale, s'attellent à le définir avec l'objectivité et la rigueur du linguiste. Roland Barthes traite le récit du point de vue de la structure : « *comprendre un récit, ce n'est pas seulement suivre le dévidement de l'histoire, c'est aussi y reconnaître des "étages", projeter les enchaînements horizontaux du "fil" narratif sur un axe implicitement vertical »*¹²⁵.

W. Labov propose une définition plus large du récit. Il pose la catégorie *temps* au principe du récit. Lorsqu'il y a deux propositions qui sont temporellement ordonnées c'est-à-dire reliées par une jonction temporelle, cela suffit pour que cette suite soit considérée comme un récit. Selon Labov, il y a récit parce que l'ordre des propositions narratives reproduit celui des événements.

C'est au "récit minimal" que renvoie cette définition. Celui-ci est différent, selon Labov, du "récit élaboré". Ce récit se compose de parties qui « *peuvent s'enchaîner ou s'emboîter de façon plus ou moins complexe »*¹²⁶ c'est-à-dire:

- un résumé
- des indications
- un développement
- une évaluation
- un résultat ou une conclusion

¹²⁴ S. Clerc, *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*, Georges Daniel Véronique (dir), Thèse de doctorat, Aix-Marseille, 1997.p.16.

¹²⁵ Roland Barthes, *Introduction à l'analyse structurale du récit*, Paris, Ed du Seuil, 1981, p 11.

[www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113] consulté le 1juillet 2014

¹²⁶ W. Labov cité par S. Clerc, *op. cit.*, p.16.

- une chute

A la suite de Labov qui établit la distinction entre "récit minimal" et "récit élaboré", Adam (1992), lui, en utilisant la terminologie labovienne, distingue "récits minimaux" et "récits plus complexes". Pour qu'il y ait un récit, l'auteur a fixé six conditions :

-Une succession d'événements qui surviennent dans un temps T et qui n'ont un sens que lorsqu'ils sont liés et orientés vers une fin T + n (situation finale).

-Une unité thématique : il faut au moins la présence d'un sujet-acteur (individuel ou collectif) placé dans un temps.

-Des prédicats d'être, d'avoir et de faire d'un sujet d'état. S au moment T (début de la séquence) transformés au moment T + n (fin de la séquence).

-Une transformation des prédicats au cours d'un procès comportant trois moments : la situation initiale, le déroulement introduit par un connecteur qui fait changer l'équilibre du premier moment et la situation finale.

-Une causalité narrative d'une mise en intrigue ou une logique causale qui explique le déroulement des événements et les relie en un tout ayant un début et une fin. Ce constituant est l'élément qui distingue fondamentalement le récit de la description d'actions.

-Une évaluation finale qui complète la séquence narrative et lui donne implicitement un sens. Elle est considérée comme "la clé" de la spécificité du récit.

Nous retiendrons concernant l'acception que nous devons choisir du terme "récit", celle de Labov ("récit minimal" et "récit élaboré"). A noter que la même terminologie est adoptée par S. Clerc dans sa thèse sur le récit. Nous avons retenu cette terminologie car, partant du fait que la production du récit obéit à une injonction de raconter-contexte institutionnel oblige-elle rend mieux compte de l'intention de l'auteur où il s'agit d'essayer, avec les moyens mis à sa disposition, de faire un récit. Les descriptions du récit font intervenir au moins les trois éléments définitoires suivants:

« 1) le récit est une représentation subjective

2) d'un (ou de plusieurs) événement(s) temporellement ordonné(s)

3) destinée à un co-narrateur (appelé aussi auditeur, interlocuteur ou narrataire selon les auteurs et leur perspective d'analyse) ».¹²⁷

¹²⁷ S. Clerc, *op. cit.*, p.16.l.

Le narrateur se donne comme tâche de mettre en scène les personnages. Il doit faire évoluer les personnages autant que l'ensemble des événements dans un cadre de référence spatio-temporel. Il doit également organiser le déroulement temporel de l'histoire soit en respectant la chronologie linéaire ou en ménageant des surprises au lecteur par des retours en arrière (rétrospection) ou des bonds en avant (anticipation). De même, le narrateur doit évoquer les sentiments (joie, tristesse, bonheur, malheur...) des personnages mais aussi les siens.

Concernant les bouleversements de la chronologie, il y a lieu de parler d'anachronie narrative et qui sont les différentes formes de discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit. Ainsi, les écrivains disposent de plusieurs choix méthodologiques et qui peuvent varier en fonction de la vitesse narrative ainsi que la fréquence événementielle pour avoir le produit escompté. L'usage de ces techniques nous permet de repérer la structure du texte ainsi que son organisation.

Le récit se produit aussi à partir de la combinaison entre l'ordre chronologique des événements tels qu'ils se sont déroulés et l'ordre configurationnel que le narrateur donne aux événements. Autrement dit, c'est sur cette combinaison que repose le récit.

5.2. L'acte de raconter

En s'inspirant des travaux de S. Clerc (1997) qui avait empruntée à Brès cette formule (*L'art de raconter ou l'acte de raconter ?*¹²⁸) nous avons formulé ce sous-titre. De cette formule nous avons seulement retenu cet élément (l'acte de raconter) car il nous semble que l'idée d'art de raconter est plutôt proche de la notion du "don". De nombreux travaux sur l'écrit (C. Barré-De Miniac : 2000 ; Yves Reuter :2002) ont montré que les représentations de l'écrit donc le récit comme un don constituent un obstacle à l'apprentissage de l'écrit.

A vrai dire, nous avons utilisé cette formule afin de montrer les variables individuelles dans l'acte de raconter une histoire. Notre propos ici ne va pas dans le sens de l'affirmation qu'un narrateur puisse avoir le même statut qu'un autre. Les talents dont disposent les narrateurs pour mobiliser éventuellement les lecteurs ne se valent pas. A chaque narrateur son talent et qui est différent de l'autre.

Dans cet ordre d'idées, S. Moirand indique que même les capacités à produire

¹²⁸ Brès cité par S. Clerc, *op.cit.* , p. 23.

un texte sont différentes. En effet : «*Nous ne sommes pas égaux dans cette acquisition des capacités à comprendre les discours de l'environnement, des capacités à interagir verbalement avec d'autres, des capacités à produire des textes différents.*»¹²⁹. Les locuteurs sont donc, selon S. Moirand, inégaux. Ces inégalités émergent et se nourrissent de différents facteurs : l'environnement familial, social et professionnel.

On sait que maîtriser un genre discursif n'est pas du tout évident même lorsqu'il s'agit de la langue maternelle de l'apprenant. Cependant, il est essentiel pour nous que l'apprenant puisse avoir une maîtrise d'un genre discursif souvent utilisé dans les échanges quotidiens et qu'il sera amené à produire.

Notre postulat de base est que chaque locuteur possède, une compétence narrative et que chaque locuteur est donc chaque apprenant est capable, selon S. Clerc de produire un récit, plus précisément : «*de construire un récit ni trop ni trop peu détaillé, de relater des épisodes à l'intérieur de la narration localisable dans le temps et dans l'espace*»¹³⁰ et, pour ce qui est du récit de voyage, ayant un rapport avec le contexte y afférent.

En outre, le narrateur doit être capable de mettre en scène des sujets qui agissent. Aussi, il ne saurait, pour ce qui est de l'écrit, solliciter constamment l'attention des lecteurs sans chercher à intéresser, voire à faire passer un message.

5.3. Structure du récit

Les théoriciens du récit se sont très tôt penchés sur la question de la structure du récit. Vladimir Propp a été le premier à avoir défini un socle commun constitué de trente et une fonctions assurant à l'intrigue une charpente logique. En se référant aux travaux de Vladimir Propp, plusieurs chercheurs (Adam, Greimas...) tenteront par la suite de simplifier ce modèle. Autant de propositions donc qui voient le jour mais le modèle qui a connu le plus grand développement et s'est imposé c'est le schéma quinaire. Il est composé de cinq étapes d'où cette appellation : l'état initial ; la complication, la résolution, la sanction et l'état final. Nous développerons, ci-après, dans les détails,

¹²⁹ S. Moirand, *Le discours : enjeux et perspectives, collection, Le français dans le monde/ Recherches et applications*, numéro spécial, Hachette, 1996, pp. 4-6.

¹³⁰ S. Clerc, *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*, Georges Daniel Véronique (dir), Thèse de doctorat, Aix-Marseille, 1997. p. 23.

ces différentes étapes du récit. Le récit se définit alors comme la transformation d'un état initial en un autre état final. selon J- L. Dumortier « *serait récit, toute organisation de fait susceptible d'être cohérente parce qu'elle présente un début, une fin et entre les deux, une transformation de certaines caractéristiques attribuées aux personnages (humains ou non) cernés par ces faits* »¹³¹. A la lumière de cette citation, le récit serait ,en effet, le passage d'un état à un autre état (état initial→ état final). Lorsqu'un élément intervient et provoque cette modification, il en résulte une succession d'événements vécus par des personnages selon une succession temporelle tout en entretenant un rapport de causalité. Ces événements ordonnés chronologiquement sont liés et forment une même action.

Cette transformation dont parle Reuter (2000) est constituée essentiellement des éléments suivants :

- d'un élément perturbateur (complication) qui permet d'enclencher l'histoire et de sortir d'une situation qui est censée être stable et sans problèmes ;
- de la succession de l'action (dynamique) ;
- d'un autre composant (résolution) qui achève le processus des actions en instaurant une nouvelle situation qui peut durer jusqu'à l'intervention d'une nouvelle complication.

En outre, l'ensemble de ces éléments forment ce qui est appelé communément par intrigue. Celle-ci est souvent représentée par le schéma quinaire.

Adam, en ce qui a trait à la structure du récit, parle de macroproposition. Selon cet auteur, la suite narrative est composée essentiellement de propositions qui se regroupent en un ensemble de macropropositions organisant le récit. Ci-dessous, les propositions qui composent la séquence narrative :

- la situation initiale (l'orientation),
- la complication qui prend souvent la forme d'un événement ou d'une action ayant un caractère inattendu,
- (ré) actions qui débouchent sur une résolution,
- la résolution,

¹³¹ J-L. Dumortier, *Lire le récit de fiction pour étayer un apprentissage*, Bruxelles, De Boeck-Duculot , 2001, p.24

- la situation finale (résultat-conclusion).

Adam (1993) introduit une autre macroproposition qui d'ailleurs interprète le sens de la séquence. Il s'agit d'une macroproposition évaluative finale ("morale"). Pour S. Clerc : « *Cette macroproposition donne donc la clé de la narration, elle peut se trouver au milieu ou en fin de récit par le jeu, par exemple, des sentiments passés rapportés* »¹³². en ce qui concerne l'intérêt de cette macroproposition, elle écrit : « *Ces énoncés évaluatifs sont essentiels au décodage du récit et traduisent l'intention de communication sous-jacente (la visée argumentative)* »¹³³.

Dans notre étude, nous ferons usage de la notion de macroproposition comme outil de description de la structuration du récit.

Nous rappellerons les différentes étapes renvoyant à la structure le récit. Il est question, en d'autres termes de la superstructure. Ces étapes, selon Adam, décrivent un état et décrivent le passage d'un état à un autre. Elles se présentent dans l'ordre suivant.

- équilibre initial : il renvoie à un état d'équilibre. On s'intéresse dans cette étape, généralement, à la présentation des personnages, description de leurs caractéristiques, lieu ou cadre dans lequel se déroule l'action.

- force perturbatrice : cette étape est marquée par un événement déclencheur de l'histoire et vient rompre l'état d'équilibre. Un événement ou un personnage change la situation initiale. Il y a un changement de ton.

- dynamique : elle correspond à l'ensemble des épreuves, des aventures, à l'enchaînement des péripéties et des actions enclenchées par la phase précédente de provocation.

- force équilibrante : action qui résout le problème.

- équilibre terminal : retour des personnages à la stabilité, avec fin heureuse ou malheureuse. Retour à l'équilibre initial ou vers un autre état pouvant d'ailleurs être inversé par rapport à l'état initial.

En fait, ce schéma est commun à toute intrigue. Un récit, en pratique, est porté essentiellement par une intrigue principale auxquelles s'ajoutent, si besoin il y a, une série d'intrigues secondaires retardant la résolution finale.

¹³² S. Clerc, *op.cit.*, 28

¹³³ S. Clerc, *op.cit.*, 28

Par ailleurs, au niveau du récit l'intrigue peut être pour le scripteur le nœud problématisant de l'histoire.

5.4. Les composantes du récit

Le récit, tenant compte de la superstructure, se compose de plusieurs éléments qui constituent le sens. Avec l'apport des travaux réalisés notamment en narratologie, plus particulièrement ceux d'Y. Reuter (2000), il est mis en relief les composantes suivantes :

5.4.1. Les personnages

La situation narrative suppose, tout comme d'ailleurs la situation d'énonciation qui suppose un énonciateur et un énonciataire, un narrateur et un narrataire.

Les personnages peuvent assumer la tâche du narrateur à travers qui l'histoire est racontée. La focalisation (la perception de l'univers de l'histoire et des autres personnages) peut passer par eux.

Plusieurs recherches ont montré que le personnage occupe une place importante dans l'histoire. Il est pour ainsi dire le pivot central dans le récit. Y. Reuter souligne à juste titre que les personnages : « *permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent sens* »¹³⁴.

Un personnage est un être réel ou fictif. Il peut s'agir d'un être humain, d'un animal, d'un objet ou d'une créature imaginaire qui possède des attributs humains. Il se définit par ce qu'il fait et ce qu'il dit mais également par une évolution tout au long du récit.

Il peut être caractérisé soit par un objet ou par son discours. La caractérisation des personnages peut être explicite ou implicite.

5.4.1.1. Caractérisation des personnages

5.4.1.1.1. Caractérisation explicite

L'auteur du récit fait à la fois un portrait physique et moral du personnage. Il lui donne une identité qu'il souhaite rendre significative. Pour ce faire, il utilise la description

¹³⁴ Y. Reuter, *L'analyse du récit*, Paris, Armand Colin, collection 28, 2000, p.27.

comme moyen privilégié de caractérisation implicite. Il est permis alors de dévoiler le passé du personnage et révéler ses pensées.

-Sur le plan physique : le personnage est solidement campé dans un corps. On porte ainsi l'intérêt sur la taille, le poids, les apparences et l'allure générale ainsi que sur les particularités du visage ou du corps, ou encore sur la tenue vestimentaire, etc.

-Sur le plan moral : l'auteur d'un récit s'attache aux sentiments du personnage (aspirations, désirs, passions, frustrations, peurs, joies, peines, etc.). Il s'intéresse aussi à la personnalité du personnage (caractère, qualités, défauts, etc.), à sa vision du monde, à ses aptitudes (force, faiblesse), etc.

Le caractère du personnage peut le situer en individu particulier voir le présenter comme un héros ; comme il peut le faire ressembler aux autres personnages n'ayant aucune qualité particulière.

-Sur le plan social : le personnage reflète un milieu par son langage, sa profession, ses vêtements, son idéologie, etc. Les personnages ont un pouvoir d'exemplification et de représentation, qu'elles soient conformes ou non, avec les valeurs sociétales de l'auteur et du lecteur.

5.4.1.1.2. Catégorisation implicite

Les personnages peuvent être cernés au moyen de la catégorisation implicite. A travers ce qu'ils font (actions, comportements, etc.) et la façon dont ils agissent comme par exemple les gestes et les mimiques, les personnages se révèlent au lecteur. Ils se révèlent aussi au lecteur parce qu'ils disent, le vocabulaire qu'ils utilisent ainsi que leur niveau de langue, en témoignent. Des objets qui leurs appartiennent, des lieux qui leurs sont coutumiers, révèlent également les personnages à nous en tant que lecteurs.

5.4.1.2. Le rôle des personnages

Un personnage est essentiel au récit par la fonction qu'il apporte et qu'on lui donne et non pour sa présence fréquente. Lorsque l'on parle de personnage on évoque donc une fonction. Le personnage a pour rôle principal de refléter la société dans laquelle il évolue mais aussi nous divertir et surtout nous instruire. Pour une étude de personnage du récit on distinguera d'abord le personnage principal du personnage secondaire.

Le personnage principal joue un rôle actif dans le déroulement de l'action et est

généralement au centre de l'intrigue. Il est appelé "héros" dans le récit de fiction. Le personnage secondaire joue un rôle non moins important dans le déroulement de l'action et cherche souvent à venir en aide ou à nuire au personnage principal du récit. Par ailleurs, l'on considère le personnage comme étant un acteur de l'intrigue à laquelle il participe. Le rôle qu'il joue est tributaire de la place qu'il occupe par rapport aux autres personnages. Il peut être étudié sur plans regroupés dans le schéma actanciel constitué essentiellement de ces éléments :

-le sujet : c'est la fonction du héros de l'histoire en quête d'un idéal à atteindre représentant un personnage, un objet ou une valeur morale. C'est donc un personnage qui doit accomplir une mission qui consiste à parvenir à l'élimination d'un problème, d'une difficulté voire même d'un manque. En somme, ce sujet recherche/désire ce qu'on appelle un "objet".

-l'objet : C'est ce que cherche à obtenir précisément le sujet. L'objet peut être réel (un autre personnage, objet matériel ayant une valeur, etc.) comme il peut être aussi un objet moins concret tel le pouvoir, par exemple.

-le destinataire : C'est celui qui charge le sujet d'une mission. C'est la force qui pousse le sujet à agir. En d'autres termes, c'est ce qui motive le sujet dans sa quête. Cela peut être une personne, un objet ou un idéal. Il apparaît donc plutôt au début de la mission.

-le destinataire : en général, le sujet recherche l'objet pour quelqu'un, qu'on appelle le "destinataire". Le destinataire est ce pour quoi le sujet agit. Il peut s'agir soit du sujet lui-même mais nouvellement enrichi par la possession de cet objet, soit d'un autre personnage qui en bénéficiera si l'objet de la quête est atteint tel la famille du sujet.

-les opposants : ce sont les personnages, les pouvoirs magiques, les objets ou les événements qui font obstacle à la quête du sujet. D'une autre manière, c'est tout ce qui entrave la progression du sujet dans l'accomplissement de sa mission.

-les adjuvants : contrairement aux opposants, les adjuvants sont ceux qui aident le héros, dans sa quête, à réaliser (personnages, pouvoirs magiques, objets ou événements) son désir ou son but.

Le schéma actanciel dégage les rapports de force qui s'établissent entre les personnages et donc font avancer l'action. Cependant il convient de distinguer entre personnage et narrateur. Nous reviendrons plus loin sur cette distinction.

5.4.2. L'espace

Ecrire un récit, c'est forcément se donner un cadre pour l'action qu'il soit vaste ou intime, familier ou lointain, inquiétant ou sécurisant. Dans ce cadre seront alors situées les actions du sujet principal ou du 'héros', dans le cas des récits de fiction, ainsi que celles des protagonistes.

Aussi rédiger un récit, c'est faire enchaîner les événements qui s'y déroulent selon une chronologie compréhensible. L'espace est donc une composante essentielle du récit dans la mesure où celui-ci transmute des données du réel. Y. Reuter indique que l'espace : « *fonde l'ancrage réaliste ou non réaliste de l'histoire* »¹³⁵. Il contribue alors à l'évolution de l'intrigue dans le récit et ce, à travers les rencontres ou les séparations entre les différents personnages. L'espace fait référence à un certain nombre de lieux qui ressemblent ou non à ceux de notre monde, comme il renvoie également à des lieux symboliques qui se manifestent par des indices répandus tout au long du texte dont l'objectif est de permettre au lecteur de deviner lui-même le lieu de l'histoire.

L'espace sert le projet premier de l'auteur du récit et qui consiste à capter l'attention du lecteur. Il peut permettre un itinéraire (voyage par exemple), offrir un spectacle ou servir de décor à une action à travers le regard d'un personnage.

Cependant, l'inscription de l'espace de l'action est le résultat de choix concertés qui visent à "frapper l'esprit" pour mieux attirer le lecteur vers l'histoire.

Selon Claude Le Manchec « *le choix des lieux* »¹³⁶ où se déroulent les événements contribuent sans doute à la construction du récit. L'auteur du récit peut donc :

-multiplier ces lieux : certains récits (les récits d'aventure par exemple) privilégient des espaces largement ouverts.

-alterner les lieux de l'action : certains récits sont basés sur une opposition entre les différents lieux (familier/sauvage, réels/imaginaires, proches/lointains).

-faire d'un lieu un actant du récit : dans ce cas, l'espace a donc du sens c'est-à-dire qu'il entre à part entière dans les données à interpréter.

¹³⁵ Y. Reuter, *op. cit.*, p.35.

¹³⁶ Claude Le Manchec, *L'espace, une composante essentielle du récit dans la littérature de jeunesse, Rapports entre la littérature de jeunesse et la littérature générale, Atelier 2 : Traitement spécifique de notions littéraires en littérature de jeunesse*, IUFM de Grenoble, Lidilem. [http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Le-Manchec_2002_L-espace-dans-la-litterature-de-jeunesse_ok.pdf] consulté le 15 juillet 2015.

Par ailleurs, si dans le récit les lieux sont nombreux, ils peuvent aussi avoir plusieurs caractéristiques. Ainsi, ils peuvent être des lieux stables ou instables, facilement ou difficilement identifiables, importants ou négligeables pour l'intrigue.

Par ailleurs, il est possible d'exprimer des relations topologiques, en termes de proximité, d'éloignement (éloigné de/près de, etc.) d'inclusion, (dehors/dedans, etc.).

Becker (1984), repris par S. Clerc, lui, parle et suppose que les représentations spatiales ont « *un caractère universel* »¹³⁷. Il distingue quatre types d'expressions linguistiques qui permettent à leurs tours d'exprimer deux types de relations à savoir les relations statiques (la position) et les relations dynamiques (la direction):

- les adverbes (déictiques et non déictiques, positionnels (ici/là-bas) ou orientationnels (en haut/en bas; dessus/dessous; sous/sur; etc.)
- les expressions prépositionnelles
- les subordonnées
- les verbes

Concernant les indications spatiales, on relève parmi les verbes qui en sont porteurs :

- les verbes positionnels
- les verbes exprimant un mouvement afférent c'est-à-dire qui amènent vers le centre comme par exemple "entrer", "venir".
- les verbes exprimant un mouvement efférent comme par exemple "partir", "monter".

5.4.3. Le temps

La notion de temps est d'une grande importance pour le récit d'autant plus que ce qui caractérise essentiellement le récit, c'est sa capacité à créer un ordre temporel de l'événement rapporté. Il peut ainsi jouer un grand rôle dans le fonctionnement du récit dans la mesure où l'on considère le temps comme un facteur important dans les différents moments de l'histoire ou il peut apparaître comme un simple cadre de l'histoire.

La temporalité assume un triple rôle dans le récit:

- elle lui donne son ancrage temporel: l'événement global doit donc être intégré

¹³⁷ Becker cité par S. Clerc, *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*, Georges Daniel Véronique (dir), Thèse de doctorat, Aix-Marseille, 1997, p.32.

dans le contexte discursif,

- elle assure la charpente de l'histoire : lorsque le locuteur mentionne un événement partiel, il doit déterminer sa place dans cette charpente. Ce qui renvoie à la structuration temporelle interne qui permet la subdivision de l'événement global en événements partiels.

- elle permet l'habillage du récit : il s'agit de coller à la charpente des informations qui ne font pas partie de l'événement global et de sa structure temporelle.

Le temps peut renvoyer à des données temporelles ayant un rapport avec notre monde (heures, jours, mois, année) et qui s'appliquent à des personnes, à une famille voire même à un pays. Il peut être mentionné dans l'histoire de manière explicite ou entremêlé.

Par ailleurs, la temporalité peut s'exprimer par:

- le marquage temporel du verbe c'est-à-dire la morphologie verbale qui apporte notamment des informations sur le déroulement des actions tel que l'opposition en français entre imparfait et passé composé et/ou sur l'aspect ;

- les formules adverbiales comme par exemple avant, simultanément et après dont l'usage permet de situer et de désigner des intervalles de temps ainsi que des relations temporelles. Selon Adam, ces formules « *jouent un rôle dans le balisage des plans de texte* »¹³⁸.

- les connecteurs temporels (au moment où, tandis que, alors que, etc.) ;

- les moyens lexico-syntaxiques ("au déjeuner", "le printemps dernier", porteurs de référence absolue) ;

- les modes d'action qui sont rattachés à la sémantique du verbe. On retient entre autres le mode itératif, inchoatif, ponctuel, duratif, conclusif.

5.4.3.1. L'utilisation du passé dans le récit.

Dans le récit on recourt souvent à l'usage du passé pour raconter les événements. On peut dire que la présence du passé est un bon indice de la nature narrative d'un texte. Ainsi, l'imparfait est utilisé en général pour présenter le décor et la situation initiale. Il

¹³⁸ Jean-Michel Adam, *Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, collection "Cursus".
[<https://alsic.revues.org/300>] consulté le 2 août 2014.

peut être utilisé pour exprimer un état ou une action déjà engagée quand a commencé l'action au passé. L'usage de l'imparfait permet également de décrire, de raconter les événements qui durent ou se répètent (caractère itératif). Il renvoie aux actions entreprises inachevées.

Contrairement au temps de l'imparfait, le passé simple est utilisé pour raconter les événements achevés. Il renvoie aux actions entreprises et achevées. Aussi, il est utilisé pour exprimer l'élément perturbateur et les actions entreprises par les personnages.

Dans le récit, le narrateur peut recourir au plus-que-parfait. Celui-ci est employé pour mettre en relief les différents rapports au temps dans le passé dans une action. Aussi, l'usage de ce temps permet au narrateur d'évoquer le passé dans le passé. Autrement dit, un événement antérieur au moment qu'il est en train de raconter.

Dans le récit, l'emploi du passé par l'auteur/narrateur renforce l'impression qu'ils ne sont pas le personnage, mais qu'ils s'attellent à nous le montrer avec une certaine distance. Dans cet ordre d'idées, raconter, en utilisant les temps du passé, suppose d'être suffisamment détaché de l'événement pour le mettre en forme, réduire la réalité à un moment et lui attribuer un sens.

A la lumière de ce qui précède, il s'avère donc que les temps du passé sont ceux qui prédominent dans les récits.

5.4.3.2. L'utilisation du présent dans le récit.

S'il est admis que l'auteur recourt beaucoup aux temps du passé qui sont prédominants dans le récit, il ne peut s'empêcher pour autant de recourir au présent qui intervient d'ailleurs dans plusieurs cas.

Le présent peut être un présent de vérité générale tout comme il peut être un présent de narration. Dans le premier cas, le présent est utilisé pour énoncer des affirmations vraies en dehors de tout contexte particulier, d'où son nom. Ainsi, l'auteur emploie le présent de vérité générale pour décrire des vérités scientifiques comme dans cet exemple : la terre tourne autour du soleil. L'usage du présent dans le récit est utile pour l'auteur dans la mesure où il peut l'aider à faire passer certaines de ses idées. De ce point de vue, le présent est donc un outil qui, en l'utilisant, l'auteur introduit dans son récit des phrases véhiculant un pouvoir d'affirmation appréciable. Dans le second cas,

il s'agit du présent de narration qui est utilisé pour rendre l'action plus vive (il est entouré du passé). Il rapproche l'action de la narration et donc du lecteur qui a l'impression de voir les événements se dérouler en face de lui. Ce temps peut être utilisé également par le narrateur pour donner ses impressions et commenter les événements.

De plus, le présent de vérité générale renvoie souvent à la présence de l'auteur dans le texte et qui souhaite transmettre un message tout en laissant une apparente objectivité à son narrateur.

Par ailleurs, lorsque l'auteur décide d'écrire un récit, celui-ci doit nécessairement faire des choix techniques et choisir des règles de composition pour mettre en forme l'histoire qu'il souhaite soumettre à ses éventuels lecteurs. Ses différents choix doivent alors prendre en considération les moyens d'expression qu'il juge les plus pertinents et qui correspondent le mieux à l'exposition de ses personnages et au déroulement des différentes scènes.

A propos de l'organisation temporelle du récit et pour mieux la comprendre, on distingue deux temps :

-le temps de l'histoire : il renvoie à l'époque à laquelle se déroule l'histoire, les événements qui s'y déroulent et l'ordre chronologique dans lequel ils se déroulent.

-le temps de la narration : il s'agit de l'ordre et du rythme choisis par le narrateur pour raconter les événements.

Il est à noter à ce titre que le temps de narration est le temps principal du récit. Il est utilisé du début à la fin de l'histoire pour décrire les principaux événements en choisissant une présentation chronologique des faits. Cependant, d'autres choix sont possibles, en choisissant une présentation non chronologique des faits mais cela ne va pas de soi pour un débutant en matière d'écriture.

5.4.4. Les actions

On désigne par les actions l'ensemble des faits relatés dans un récit. Les actions correspondent aux actes c'est-à-dire aux agissements des différents participants.

Elles concernent aussi les états qui touchent ces participants ainsi que les situations dans lesquelles ils évoluent.

Elles concernent également les rapports qu'entretiennent les participants entre eux tout comme les événements naturels ou sociaux qui se produisent indépendamment de la

volonté des participants.

Lorsque le passage se fait d'une situation initiale à une situation finale, les actes des divers participants ont pour l'enjeu de l'action. Celui-ci se révèle de manière explicite soit au début de l'histoire, soit à travers le titre qu'on lui donne. Dans ce contexte, l'intrigue du récit se construit avec la façon selon laquelle les personnages organisent leurs actes afin d'emporter l'enjeu autant que la façon selon laquelle les faits s'enchaînent à partir de là.

L'ensemble des éléments que l'on vient d'évoquer ci-dessus entretiennent un rapport avec la fiction qui correspond aux contenus de l'histoire que l'on peut restituer. Cependant, la présentation de ces contenus ou, en d'autres mots, la narration nécessite des choix procéduraux qui organisent la mise en scène de la fiction mais aussi son mode de présentation tel le type de narrateur, par exemple ainsi que l'ordre adopté.

Dans la perspective de notre travail nous tiendrons compte de l'élément qui prend en charge la narration et qui concerne à juste titre "la voix narrative".

5.5. La voix narrative (narrateur)

Dans le récit, savoir qui est en train de raconter l'histoire est d'une grande importance. L'histoire peut donc être prise en charge par un personnage dont la présence est marquée par un "je" et des indications spatio-temporelles inhérentes au moment de son énonciation comme par exemple : hier, aujourd'hui, hier, il y a une semaine, etc. L'histoire peut également être racontée par un narrateur témoin et ce, dans le but de faire en sorte que la fiction apparaisse comme authentique ou encore, le narrateur est complètement effacé ce qui donne l'impression que personne n'est entrain de raconter l'histoire, et le récit paraît comme étant objectif. Dans les lignes qui suivent, nous aborderons les différentes positions du narrateur dans un récit.

5.5.1. Personnage et narrateur

Le narrateur peut prendre différentes positions dans les situations narratives. On distingue alors quatre positions : extradiégétique et intradiégétique, hétérodiégétique et homodiégétique. Il s'agit, en d'autres mots, de quatre positions différentes du narrateur vis-à-vis du récit. Ainsi, lorsqu'un personnage acteur choisit de raconter lui-même une histoire dans l'histoire dont il fait partie on le désigne alors par narrateur

intradiciégétique du fait qu'il raconte à l'intérieur du récit. Mais quand le récit se réalise d'un point de vue extérieur et anonyme, on le qualifie de narrateur extradiégétique. Ces deux catégories concernent le niveau où se situe la narration.

Concernant la relation entre les personnes, on parlera de relation hétérodiégétique et de relation homodiégétique. En effet, une fonction importante du personnage concerne les rapports du sujet avec la narration même. Autrement dit, les relations avec l'énoncé qu'il prend en charge et qu'il communique.

On distingue à ce propos deux choix narratifs:

- L'auteur du récit peut faire raconter son histoire par un narrateur qui est étranger à la fiction. Celui qui parle est donc absent en tant que personnage. Le narrateur est appelé narrateur hétérodiégétique ;

- L'auteur choisit de faire raconter l'histoire par l'un de ses personnages. On constate alors la présence du narrateur dans la fiction. Le narrateur est appelé narrateur homodiégétique.

La distinction entre narrateur homodiégétique et hétérodiégétique est d'une importance capitale puisque à partir du fait que le narrateur est un personnage ou non, nous aurons l'un de ces deux types de narration soit la narration à la première personne ou la narration à la troisième personne.

5.5.2. Les différents types de focalisation

Pour identifier la focalisation d'un texte il faut qu'on se pose la question : qui voit ? L'élément qui permet de distinguer entre les différentes focalisations d'un texte est l'opposition entre une vision interne et une vision externe.

La focalisation renvoie au point de vue du narrateur. Lorsque l'auteur choisit un type de focalisation sur lequel se construit le récit, décide alors quel rôle il donne à son lecteur.

C'est le narrateur qui permet au lecteur d'accéder au récit et partant, le fait entrer dans l'histoire. Pour ce faire, il peut procéder de différentes façons. Le récit englobe différents types de focalisations qui dépendent de l'implication du narrateur dans le récit et les événements qu'il décrit.

On distingue trois types de focalisation : la focalisation zéro, la focalisation externe et la focalisation interne.

5.5.2.1. La focalisation zéro

Avec une focalisation zéro, le narrateur est omniscient car il sait tout et voit tout. A vrai dire, il en sait bien plus que les personnages acteurs du récit. Le narrateur omniscient peut fournir une information complète sur les personnages (leurs caractères, leur passé, leurs pensées, etc.) sans pour autant adopter de point de vue particulier. Mais il peut faire de petits commentaires, souvent pour créer une sorte de connivence avec le lecteur. Ce dernier est de connivence avec le narrateur parce qu'il tire profit de ces informations et peut anticiper les réactions des personnages.

5.5.2.2. La focalisation externe

Dans ce type de la focalisation le narrateur externe ne sait rien. Dans ce cas, le lecteur ne peut pas accéder aux pensées des personnages, il en sait moins qu'eux. En fait, il suit l'histoire mais il ignore ce qui s'est passé antérieurement, l'identité des personnages ainsi que les raisons de leurs comportements, etc. Le point de vue adopté donc est purement objectif et souvent descriptif. Le champ de vision du narrateur externe est alors réduit. Concernant les repères spatio-temporels, ils sont limités ou parfois même inexistantes. Aussi, le lecteur est libre de se faire sa propre opinion comme s'il assistait lui-même aux événements du récit mais en adoptant une position de témoin.

5.5.2.3. La focalisation interne

Avec cette focalisation interne, le point de vue est celui d'un personnage. Le lecteur en sait autant que le personnage-narrateur interne. Dans ce cas, il peut alors accéder aux pensées de ce personnage, à ses sentiments, à ses connaissances et à sa vision des choses mais qui est sans doute limitée. Il vit le récit en se mettant lui-même dans la peau d'un des personnages. Les repères spatio-temporels sont ceux connus par le personnage-narrateur.

L'auteur d'un récit adopte ce point de vue pour provoquer l'attachement envers les personnages, voire même le rejet lorsqu'ils agissent mal et que le lecteur refuse de s'identifier à certaines actions.

Par ailleurs, l'auteur peut utiliser un seul point de vue dans le récit (ce qui est rare) comme il peut aussi faire usage de différentes catégories de focalisation étant sûr que chaque point de vue présente des avantages. L'auteur peut donc changer le point du vue

du narrateur au cours du récit. Faire ce choix, c'est rendre la lecture plus dynamique. Cependant, la focalisation interne est récurrente car elle permet au lecteur d'être dans l'histoire.

5.6. Les différents types de séquences

J. M. Adam (1992) propose une typologie qui repose sur la séquence. Selon cet auteur, et c'est le point de départ pour la suite de son analyse, le texte est : « *une structure composée de séquences* »¹³⁹.

Par ailleurs, dans la définition qu'il propose, J. M. Adam considère la séquence comme étant :

« - *une unité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est Propre et donc en relation de dépendance/ indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie ;*
- *un réseau relationnel hiérarchique, grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent* »¹⁴⁰.

A propos de la séquence et son usage dans le texte, J. M. Adam souligne que les textes homogènes qui comprennent une seule séquence ou plusieurs du même type sont rares. Mais dans les textes hétérogènes, il y a introduction de plusieurs séquences et de types variés. Il en distingue deux.

Dans le premier, il y a insertion de type de séquence dans un autre tel le cas de la description dans une narration. Le second comprend plusieurs séquences qui sont entremêlées et le texte est du type de la séquence qui prédomine.

Adam, après avoir remis en question la typologie textuelle qu'il considère comme une tâche qu'il qualifie de difficile et qui ne peut rendre compte de l'hétérogénéité de la mise en texte, propose alors une typologie des séquences prototypiques et en distingue cinq types : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal.

5.6.1. La séquence narrative

Pour J. M. Adam, la séquence narrative comprend des propositions hétérogènes :

¹³⁹ J. M. Adam cité par Véronica Portillo Serrano, *La notion de genre en sciences du langage*, Université de Franche-Comté, p.20.

[http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf] consulté le 23 août 2014.

¹⁴⁰ J. M. Adam, 1997, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, p. 28.

propositions descriptives, évaluatives et dialogales. Elle est composée des éléments suivants :

- une succession d'événements,
- une unité thématique,
- de prédicats transformés,
- un procès dominé par une tension,
- une mise en intrigue,
- une évaluation finale explicite ou implicite.

Même si un récit est principalement organisé autour du modèle de la structure narrative d'autres types de séquences peuvent y être insérés.

5.6.2. La séquence descriptive

Selon J. M. Adam (1992), la description peut être une séquence qui est toujours dominée par une autre. La séquence descriptive est en principe, dans un récit, au service de la narration. Elle est utilisée dans le récit pour mieux faire voir au lecteur un personnage, un lieu, un objet, une situation, et parfois pour retarder stratégiquement le récit. La séquence descriptive développe un thème que l'on désigne "thème-titre" de la séquence et qui pourrait être donné au début, à la fin ou repris au cours de la description par la reformulation. Elle peut fournir des informations complémentaires et contribue à la création de la cohésion. La séquence descriptive doit être nécessairement mise en ordre par des organisateurs dont la tâche est de structurer l'énumération qui serait autrement placément linéaire.

Elle contribue aussi à la modification des savoirs antérieurs. S. Clerc indique à juste titre que : *« lorsqu'elle est opportune et reliée à l'ensemble du texte, la séquence descriptive vient renforcer ou modifier les savoirs antérieurs, elle constitue donc un moyen dramatique et contribue à la constitution du "monde" créé par le récit »*¹⁴¹.

5.6.3. La séquence argumentative

La séquence argumentative a pour objectif soit d'étayer soit de réfuter une thèse. Dans

¹⁴¹ S. Clerc, *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*, Georges Daniel Véronique (dir), Thèse de doctorat, Aix-Marseille, 1997, p.40.

le récit, elle y est insérée pour rendre compte de la démarche suivie par un personnage afin de convaincre ou persuader un autre personnage. La séquence argumentative se compose de trois macropropositions qui sont: la thèse, les arguments et la conclusion.

- la thèse: elle est considérée comme étant une macroproposition facultative. Elle a pour fonction d'introduire l'objet de l'argumentation ainsi que sa valorisation de façon négative ou positive, comme par exemple: le sport est bon pour la santé.

- les arguments: c'est une macroproposition obligatoire qui a pour objectif d'appuyer la thèse et de prouver qu'elle est bien fondée. Cependant, il ne suffit pas seulement d'avoir des arguments, le plus important est d'être en mesure de les sélectionner en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles adhère le lecteur.

-la conclusion: elle est considérée comme une macroproposition facultative qui sert à récapituler le texte argumentatif en reformulant la thèse.

5.6.4. La séquence explicative

La séquence explicative répond à une interrogation. Elle a pour objectif d'informer et faire comprendre des phénomènes. Elle est utilisée dans le récit pour faire ressortir les causes et les effets de certains éléments de l'histoire et permettre au lecteur de mieux les comprendre. J. M. Adam (1992) propose le schéma suivant de la séquence explicative prototypique :

P 0 : Schématisation initiale ou Introduction

P 1 : problème ou question

P 2 : résolution ou réponse

P 3 : conclusion – évaluation

Par ailleurs, il est à noter que l'explication d'un phénomène nécessite la prise de distance du locuteur par rapport à ses valeurs et à ses convictions.

5.6.5. La séquence dialogale

Selon Adam, le dialogue est « *aussi bien le produit textuel des interactions sociales que les échanges des personnes d'un texte de fiction (pièces de théâtre, nouvelle ou roman)* »¹⁴². L'usage du dialogue plus particulièrement dans le récit a pour objectif

¹⁴² J. M. Adam, *Les textes : types et prototypes. Récit, description et dialogue*, Paris, Nathan, 1997, p.149.

de donner plus de vie aux personnages qui y évoluent. Pour qu'il y ait dialogue, deux locuteurs au moins doivent y participer.

La séquence dialogale est considérée comme l'unité constitutive du texte dialogal qui peut être définie comme « *structure hiérarchisée de séquences appelées généralement "échanges"* »¹⁴³. On distingue deux types de séquences :

- les séquences phatiques d'ouverture et de clôture.
- les séquences transactionnelles, constituant le corps de l'interaction et remplissent la fonction communicative (ou échange) des informations. La séquence dialogale est insérée dans le récit pour faire connaître les personnages de l'histoire, leurs pensées, leurs sentiments, leurs opinions, leur personnalité, etc.

La plupart des textes sont construits à partir d'un mélange entre ces différents types de séquences. Il est bien rare de rencontrer un texte qui repose sur un seul type de séquence. L'homogénéité séquentielle reste donc un cas exceptionnel. Cependant, Adam considère que c'est le type encadrant qui forcément détermine l'appartenance générique du tout. A titre d'exemple, lorsqu'un dialogue est inséré dans un récit, il y a effet de dominante du récit sur le dialogue.

Adam propose une typologie relative au niveau des séquences. Dans la perspective de notre travail, les différents types de séquences utilisées dans les productions narratives des étudiants sont au centre de notre intérêt.

5.7. L'organisation en plans relative au récit

Combettes (1992) dans ses travaux portant sur le texte narratif, et pour rendre encore plus claire son organisation textuelle, propose de diviser le texte narratif en deux parties essentielles :

- le premier plan appelé aussi "avant-plan"
- le second plan appelé aussi "arrière-plan"

Dans ce cadre, ce qui caractérise le passage d'un plan à un autre est généralement la rupture du "temps" employé comme par exemple, le passage du passé simple à l'imparfait ou le passage du passé composé à l'imparfait. Les connecteurs utilisés dans le texte narratif assurent également le passage d'un plan à un autre.

¹⁴³ *Ibid.*, p.154.

5.7.1. Le premier plan

Le premier plan « *véhicule, dans le temps du récit, la progression temporelle d'une entité - ou d'un groupe d'entités - de l'histoire* »¹⁴⁴. Il est marqué par la présence des verbes indiquant une action. Il résulte de la notion de "succession chronologique", qui revêt une importance particulière dans le récit, que le texte narratif comporte au moins deux propositions qui formeront le premier plan.

5.7.2. Le second plan

Ce type de plan est considéré comme le "tissu" non chronologique du texte. Il est constitué de propositions qui ne font pas partie intégrante de cette séquentialité. Combettes, d'après S. Clerc (1997), met en relief quelques indices linguistiques qui se rapportent à ce second plan :

- les phénomènes de subordination: constructions détachées comme l'apposition, la nominalisation, les propositions complétives qui créent un autre "cadre" temporel, les subordonnées conjonctives,
- la vision sécante du procès (vision non "bornée" par opposition à vision globale, "bornée", plutôt caractéristique du premier plan),
- les valeurs aspectuelles "duratives" (ou itératives), la rareté du phénomène de transitivité (le sémantisme des verbes de second plan correspond souvent à des états).

Il est à souligner cependant que les "actions" n'appartiennent pas toujours au premier plan et les "états" au second plan. Les faits de langues qui font partie du second plan peuvent apparaître dans le premier.

Nous considérons cette classification des marques linguistiques permettant de déterminer un plan comme un ensemble d'indices.

Il est utile d'insérer dans le texte narratif des propositions de second plan du fait qu'elles rendent compte d'une plus forte tension narrative. A l'opposé, un texte narratif constitué seulement de propositions de premier plan perd de son "épaisseur". L'organisation des plans peut être une source de difficultés pour l'apprenant d'autant

¹⁴⁴ Christian Surcouf, *L'opposition Imparfait/Passé simple : approche théorique et application didactique par le film en français langue étrangère*, Jean-Emmanuel Le Bray & Jean- Pierre Chevrot (dir), Thèse de doctorat, Université Stendhal- Grenoble III, novembre 2007, p. 143.
[https://tel.archivesouvertes.fr/file/index/docid/660876/filename/SURCOUF_Christian_2007_These_Imparfait_PS.pdf] consulté le 4 septembre 2014.

plus qu'une organisation qui n'est pas bien réalisée débouche inéluctablement sur des incohérences. Dans cette optique, Il est donc intéressant d'observer comment se réalise l'organisation des plans chez les apprenants d'une langue étrangère, dans notre cas, le français.

5.8. Les éléments favorisant la cohérence textuelle

La notion de cohérence textuelle se présente comme l'effet de l'articulation de différents éléments que les études cherchent à cerner. Nous retiendrons néanmoins la définition que proposent Fayol et Schneuwly de cette notion qu'ils considèrent comme : «*les moyens disponibles et utilisés pour marquer les relations entre énoncés successifs plus ou moins proches dans la séquence linéaire*»¹⁴⁵.

Aussi, la cohérence se manifeste au niveau global du texte qui comprend entre autres le champ lexical, la progression des idées ou encore la relation entre passages, etc. Elle sous-entend également que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre afin que le message y afférent soit clair.

Dans le cadre de notre analyse, nous chercherons à montrer l'importance que l'on doit apporter, apprenant et enseignant, à la cohérence notamment dans le récit et ce, pour arriver à écrire un texte compréhensible.

5.8.1. La progression thématique

La progression thématique est l'un des éléments importants susceptibles de favoriser la cohérence textuelle. Il s'agit, avant d'aborder cette notion, d'envisager les notions élémentaires de thème et rhème. Ensuite, seront présentés les différents schémas de la progression thématique : linéaire, à thèmes constants, à thèmes dérivés.

5.8.1.1. Les notions de thème et rhème

-Le thème : le thème concerne l'information de départ de l'énoncé. En d'autres mots, c'est l'élément connu ou supposé connu. Dans une phrase, c'est « *le constituant*

¹⁴⁵ Fayol et Schneuwly cités par Marie-Christine Paret & Suzanne G. Chartrand & Myriam Laporte, *La cohérence textuelle dans les textes de jeunes québécois*, coordonnées d'une recherche, 2001, p. 207. <http://www.mcparet.com/wp-content/uploads/2012/10/Coherence-textuelle-ACLA-96.pdf> consulté le 18 septembre 2014.

immédiat (syntagme nominal) au sujet duquel on va dire quelque chose (prédicat) »¹⁴⁶.

-Le rhème : le rhème désigne l'apport d'informations nouvelles au thème. En effet, le rhème (ou focus, ou propos) désigne « *la partie présentée comme information nouvelle au sujet du thème, tout ce qu'on en dit* »¹⁴⁷.

Par ailleurs, la distinction entre les notions de thème et rhème n'est pas facile à tenir. Le thème est l'élément qui apporte le moins d'information et qui intervient le moins dans le dynamisme communicatif. L'exemple ci-dessous illustre notre propos :

Tous les enseignants admettent aujourd'hui la valeur des TIC.



5.8.1.2. Les différents types de progression

La progression thématique est considérée comme étant un facteur important qui contribue au maintien de la cohérence textuelle. On distingue trois types de progression thématique qui sont le plus souvent combinées:

5.8.1.2.1. La progression linéaire :

Dans ce type de progression, le rhème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante.

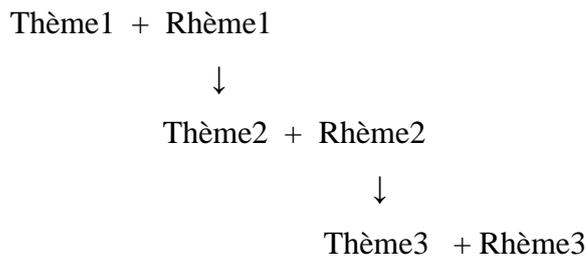
La progression à thème linéaire favorise des enchaînements pas à pas, de phrase à phrase et se trouve rarement présente dans les textes narratifs. En effet : « *Ce type de progression est assez rare dans les productions narratives et, en tout cas, ne peut être maintenu trop longtemps car il paraît difficile de construire dans chaque phrase des rhèmes qui préparent systématiquement le thème de la phrase suivante* »¹⁴⁸.

Pour expliciter la progression linéaire, nous avons choisi ce schéma :

¹⁴⁶ B. Combette, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles, De Boeck, 1983, p.49.

¹⁴⁷ Raymond Delly, *La progression thématique : principes généraux*, Exercices de rédaction pour les non francophones, 2012. [commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/.../25190_104117.doc] consulté le 6 octobre 2014.

¹⁴⁸ S. Clerc, *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*, Georges Daniel Véronique (dir), Thèse de doctorat, Aix-Marseille, 1997. p.46.

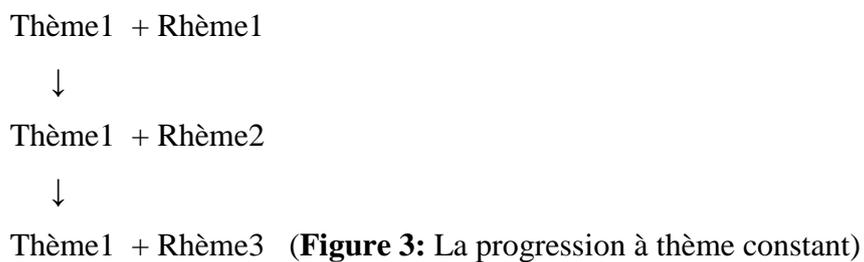


(Figure2: La progression linéaire)

5.8.1.2.2. La progression à thème constant :

Le même thème est repris dans des phrases successives ou apparaît tout au long d'un texte. Toutefois, les rhèmes sont évidemment différents. Autrement dit, ce type de progression thématique, comme son nom l'indique d'ailleurs, s'articule sur un même thème repris à chaque phrase et complété par un rhème. Il est fréquente dans les productions narratives. Dans la narration, les phrases se rapportent souvent à un personnage et chaque rhème introduit des actions nouvelles.

La progression à thème constant peut être représentée schématiquement ainsi :



5.8.1.2.3. La progression à thèmes dérivés

C'est la progression la plus complexe par rapport aux précédentes. Il s'agit dans ce type de progression de l'enchaînement d'une phrase à une autre par le fait que leurs thèmes sont des éléments appartenant à une même classe désignée "hyperthème". Cette progression est appelé aussi progression "à thème éclaté" dans la mesure où les thèmes dérivés de l'hyperthème sont considérés comme des éléments ou encore des éclats de l'hyperthème. Dans ce contexte, l'hyperthème désigne le thème de la première phrase du passage et/ou le rhème d'une phrase précédente.

La progression à thème dérivés peut être représentée schématiquement de la façon suivante :

Hyperthème + Rhème1

Thème dérivé1 + Rhème2

Thème dérivé2 + Rhème3

Thème dérivé3 + Rhème4

(Figure 4 : La progression à thèmes dérivés d'un hyperthème)

Dans notre recherche, nous observerons les différents types de progressions thématiques présentes dans les productions narratives des apprenants, en se référant aux travaux réalisés dans ce sens par S. Clerc. Aussi, nous porteront notre intérêt sur les types de progression thématique développées et qui dominent dans les productions des apprenants.

5.8.2. La cohésion

Selon Sébastien Druon La cohésion concerne « *la continuité informationnelle du texte et ne met en jeu que des éléments syntaxiques et sémantiques pour rendre compte par exemple des relations temporelles, thématiques ou référentielles* »¹⁴⁹.

La cohésion concerne la microstructure de texte car la progression est envisagée dans le passage d'une phrase à l'autre. Cependant, cette continuité permet au lecteur de poursuivre le développement thématique du texte donc du texte narratif.

Ainsi, un texte cohérent doit contenir des indices de cohésion qui sont selon de diverses natures : linguistiques, grammaticaux ou lexicaux. Nous évoquerons ici les trois composantes principales de la cohésion : les connecteurs spatio-temporels, l'anaphore et le champ lexical.

5.8.2.1. Les connecteurs

Les connecteurs sont des mots, des groupes de mots ou des phrases qui assurent l'organisation d'un texte : ils en soulignent les articulations. Ils marquent les relations

¹⁴⁹ Sébastien Druon, *Projet de taxinomie des connecteurs du français pour le traitement automatique : l'exemple des consécutifs*, Université Bordeaux 3, 2000.
[www.memoireonline.com › Sciences] consulté le 12 octobre 2014.

établies entre les idées par celui qui parle.

Selon Riegel et al., (1994), les connecteurs sont : « *dans l'enchaînement linéaire du texte, des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui les composent* »¹⁵⁰.

Bien qu'ils soient présents dans tout le texte, les connecteurs se placent souvent au début, à la fin d'un paragraphe. Ils jouent plusieurs rôles dans le texte écrit: on utilise les connecteurs pour annoncer un nouveau passage mais également pour conclure. On les emploie aussi dans le but de marquer une transition, etc. Riegel et al. indiquent à propos du rôle des connecteurs : « *pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, les connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation* »¹⁵¹.

On distingue plusieurs types de connecteurs :

- Les connecteurs spatiaux : ce sont des mots que l'on utilise pour structurer l'espace dans le texte (devant, derrière, dedans, dehors, à droite, à gauche, etc.)
- Les connecteurs temporels : ce type de connecteurs marque l'organisation d'événements dans le texte d'un point de vue chronologique (aujourd'hui, hier, la veille, soudain, souvent, longtemps, pendant, au bout du compte, avant, après...).
- Les connecteurs logiques : les connecteurs logiques établissent un rapport logique entre deux idées dans un texte. Ils jouent un grand rôle en matière d'organisation des idées et de structuration du raisonnement et partant, le texte devient plus compréhensible (d'abord, ensuite, en premier lieu, en second lieu, enfin, puisque, par conséquent, cependant, etc.).

5.8.2.2. L'anaphore

L'anaphore se définit traditionnellement comme « *toute reprise d'un élément antérieur dans un texte* »¹⁵². L'on désigne donc par anaphore la reprise d'un élément antérieur au texte. C'est un des procédés fondamentaux qui contribuent à la cohésion du texte. En effet : « *les anaphoriques constituent des éléments essentiels pour assurer la cohésion*

¹⁵⁰ Riegel, M., Pellat. J-C et R. Rioul, *Grammaire méthodique du Français*, In Linguistique nouvelle, Paris, PUF, 1994, pp. 616-617.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 117.

¹⁵² *Ibid.*, p. 160.

du discours puisqu'ils reprennent l'information préalable »¹⁵³.

Nous distinguons deux types d'anaphore : l'anaphore pronominale et l'anaphore lexicale.

-L'anaphore pronominale : il s'agit dans l'anaphore pronominale de la reprise d'un terme à travers différentes catégories de pronoms tels que pronoms personnels, pronoms démonstratifs, pronoms possessifs, pronoms relatifs. La construction de ce type d'anaphore se réalise également avec notamment les articles définis, les adjectifs possessifs, les démonstratifs et divers adverbes. L'anaphore pronominale, de par son rôle cohésif, réalise la continuité des idées dans le texte.

-L'anaphore lexicale : L'anaphore lexicale, par opposition à l'anaphore pronominale, se réalise lorsque l'élément anaphorique n'est pas un pronom comme dans cet exemple :

Sillonner l'Afrique à vélo! Cette idée me semblait étrange. L'anaphore lexicale se construit à l'aide de différents types de relations sémantiques telles que la répétition du terme, une équivalence sémantique qui sous-entend la reformulation comme les paraphrases par exemple.

En résumé, les anaphores matérialisent dans le récit la progression en assurant le lien entre thème / rhème (information donnée / information nouvelle) d'une phrase à une autre.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de cerner les contours du récit. Pour ce faire, nous avons présenté quelques concepts qui serviront de base à notre étude. Dans les chapitres suivants, nous tenterons de montrer, mais sur un plan essentiellement pratique, l'intérêt qu'il y a à prendre en compte le récit dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit, celui-ci a d'ailleurs toujours été considérée comme une source d'inquiétude pour les enseignants, et qui peut contribuer à l'amélioration des productions écrites des apprenants.

¹⁵³ Klein cité par S. Clerc, *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*, Georges Daniel Véronique (dir), Thèse de doctorat, Aix-Marseille, 1997. p.50.

Conclusion

Cette deuxième partie a été consacrée à la présentation de l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en focalisant l'attention, d'abord, sur la place de l'écrit dans les méthodologies de l'enseignement du FLE, ensuite, sur les approches de l'écrit selon une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

Dans cette partie nous avons développé les différentes notions auxquelles nous ferons appel dans l'analyse de notre corpus. Les termes abordés gravitent autour de la production de l'écrit. Cette partie a donc pour mission de définir des notions et termes que nous utiliserons dans le présent travail de recherche portant sur l'écrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, l'accent a été mis sur la notion de "représentation". Les enseignants ainsi que les chercheurs s'intéressent à cette notion et reconnaissent son importance. L'accent a été mis également sur la notion de motivation et son impact dans le processus d'enseignement /apprentissage de l'écrit qui peut aider les élèves à avoir des attentes qui favorisent l'apprentissage.

Aussi, nous avons présenté quelques notions qui gravitent autour de la production de l'écrit notamment le récit. Notre intention est de montrer l'intérêt de l'exploitation du récit dans les activités pédagogiques. Cela constituera l'objet de la partie suivante.

Partie III

Analyse du corpus et expérience de l'écriture en atelier

Introduction

Dans cette partie, nous décrivons les circonstances dans lesquelles nous avons recueillies les données. Il sera question de la description du protocole expérimental, du lieu, du temps du recueil de données et de la population cible. Ce sont les étudiants des classes de deuxième année du département de français de l'université de Ghardaïa qui composent notre échantillon.

Nous avons constaté que de nombreux étudiants éprouvent des difficultés à écrire en français. Pour recueillir des renseignements sur les difficultés rencontrées à l'écrit, nous avons élaboré un questionnaire qui s'articule autour de l'écrit et qui est administré aux étudiants de deuxième année.

Pour soutenir notre travail de recherche, nous avons également élaboré des séances d'écriture organisées dans le cadre des ateliers d'écriture afin de recenser les difficultés que rencontrent ces étudiants à l'écrit.

Il est question de rédiger dans chaque séance de l'atelier une expression écrite à partir d'un sujet qui relate l'expérience personnelle de l'étudiant. Les copies des apprenants seront soumises à l'analyse. L'analyse concerne les productions réalisées par les étudiants ayant choisi la langue française comme spécialité à l'université.

Chapitre 6

Analyse du corpus et pistes d'interprétation

Introduction

Pour réaliser notre étude qui porte sur l'écrit, nous nous sommes engagés à mener une enquête sur le terrain en administrant un questionnaire aux étudiants (91) des classes de deuxième année du département de français de l'université de Ghardaïa. L'enquête par questionnaire sera complétée par des entretiens semi-directifs.

Notre travail cherche à répondre à une préoccupation essentiellement didactique, c'est-à-dire qu'elle interroge l'interaction enseignement/apprentissage. A ce titre, il est nécessaire qu'elle réponde aux questions posées en interrogeant les deux composantes engagées dans cette interaction. Ce sont donc les données recueillies auprès d'apprenants qui doivent former le corpus tout comme les questions de recherche posées concernent les deux parties.

6.1. Le questionnaire

L'outil principal de recueil de données utilisé a été donc le questionnaire qui pour le récupérer, un seul mode de passation a été adopté : passation directe aux étudiants. Un rendez-vous a été fixé pour la remise des questionnaires, ce qui n'a pas été respecté dans la plupart des cas par les étudiants. C'est pourquoi il a fallu fixer un autre rendez-vous pour la collecte des questionnaires. Dans 3 cas, le questionnaire a été rempli sur place par les apprenants.

Par ailleurs, notre tâche, à travers le questionnaire qui sera soumis aux étudiants, consiste à recueillir des données qui nous seront sans doute utiles pour mener à terme notre travail car ces données nous permettront, le cas échéant, d'identifier les représentations, les pratiques et les motivations relatives à l'écrit.

A travers cette partie de notre recherche l'on vise à aboutir à des résultats qui correspondent au problème posé au départ. Pour rappel, le point de départ de notre étude se résume à ce constat : les étudiants de deuxième année licence de français, rencontrent des difficultés lorsqu'ils écrivent en français.

A partir de ce constat, nous avons émis des hypothèses où l'on considère que certaines représentations, le manque de motivation ainsi que les pratiques scripturales sociales/institutionnelles font émerger ces difficultés. Par ailleurs, le questionnaire que nous avons élaboré à cet effet contient donc des questions qui abordent ces éléments précités entourant l'écrit.

6.2. L'entretien

Dans cette partie il sera question aussi d'entretiens semi-directifs réalisés avec les étudiants de deuxième année afin de dégager, entre autres éléments, la manière dont ils perçoivent la langue française aussi bien que l'écrit, leurs difficultés rencontrées au moment où ils abordent l'écrit, leurs éléments déclencheurs, leur effet sur leur quotidien.

Dans ce contexte, l'enquête par entretien s'avère ainsi particulièrement pertinente notamment lorsqu'il s'agit d'analyser le sens donné par les participants à leurs pratiques et les événements dont ils sont témoins actifs. Selon Camille-Angelo Aglione « *l'enquête par entretien est une technique qui s'impose lorsque l'on veut aborder certaines questions, et une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre au lieu de le fixer d'avance* »¹⁵⁴.

Notre choix pour l'entretien semi-directif et ses résultats qualitatifs s'explique par le fait qu'il s'agit d'une observation en situation de communication réelle, une observation in vivo qui nous permet d'analyser les pratiques réelles des locuteurs. La méthode consiste à observer les représentations en tenant compte de ces éléments : le dit, l'alternance codique, et les hésitations.

Aussi, en accordant de l'intérêt à la récolte de la parole, les entretiens menés donnent des informations qui relèvent d'un ordre qualitatif. Le recueil d'informations était particulièrement utile d'autant plus qu'il nous a permis de toucher plusieurs réalités scripturales, linguistiques et sociales.

Dans l'ensemble, les entretiens se sont déroulés dans un climat de confiance et dans des conditions conviviales.

6.3. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Nous avons élaboré notre questionnaire en veillant à ce que les questions soient clairement formulées et bien agencées les unes par rapport aux autres. Construire le questionnaire en tenant compte de ces qualités facilite sans doute sa mise en pratique.

Notre instrument d'enquête est composé de 28 items qui entourent les différents aspects

¹⁵⁴ Camille-Angelo Aglione, *L'enquête et ses méthodes- l'entretien*/ P.Blanchet& A. Gotman, uniersité de Lausanne, p.6.
[disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=197007]consulté le 2 décembre 2014.

de ce que nous voulons circonscrire. Il a été remis en mains propres aux étudiants de deuxième année dans leur lieu d'apprentissage. Toutefois, nous n'avons pu, dans la majorité des cas, collecter les questionnaires dans les délais. Nous avons donc récupéré les questionnaires administrés aux enquêtés avec un peu de peine à cause de ce retard.

6.3.1. Les représentations de la langue et de l'écrit

La première partie de notre questionnaire portant sur les représentations comporte deux volets. Le premier volet traite des représentations de la langue française chez les étudiants des classes de deuxième année et le second, évoque leurs représentations de l'écrit.

Nous partons de l'hypothèse que les représentations négatives que se font les étudiants et de la langue française et de l'écrit sont, en partie, à la source des difficultés que ces derniers rencontrent à l'écrit. Les données recueillies doivent permettre de comprendre comment les répondants se situent par rapport à la langue française qui est la langue étrangère et se la représentent.

Cette enquête sur les représentations de l'écriture porte sur celles associées à la langue étrangère. Les représentations de la langue permettent de préciser les représentations de l'écriture en langue étrangère.

6.3.1.1. Les représentations de la langue

L'analyse du questionnaire nous a permis d'identifier les représentations que se font les étudiants de la langue française. Étant donné la forme ouverte des questions, les réponses sont très variées sur le plan du contenu. On peut classer ces représentations en trois catégories :

6.3.1.1.1. Les représentations positives

De nombreux étudiants (56%) se représentent positivement la langue française. Nous retenons parmi les déclarations qui convergent vers ce point de vue celles de cet étudiant qui déclare que "la langue française est la langue des belles lettres". Un autre étudiant déclare que la langue française est "la langue des grands écrivains et poètes, elle est très belle". Ces déclarations révèlent la nature du rapport qu'entretiennent les

étudiants avec cette langue qui est sans doute positif. Elles révèlent également leur admiration pour cette langue reconnue pour sa beauté.

De même, cette langue est synonyme d'ouverture pour un certain nombre d'étudiants. Elle nous permet de "découvrir le monde" annonce cet étudiant. "C'est ma deuxième langue après ma langue maternelle" : la place qu'occupe la langue française dans le répertoire linguistique de ce répondant renseigne sur l'intérêt qu'il accorde à cette langue.

Certains étudiants mentionnent à propos de cette langue : "c'est une langue d'avenir, on peut travailler facilement avec elle", "c'est une langue qui a un avenir", "elle est importante pour l'avenir parce que celui qui ne connaît pas le français ne peut pas travailler". La perception positive de cette langue par les étudiants est liée à son avenir qui paraît-il est prometteur d'autant qu'elle est garante d'un travail et laisse donc ouvert les horizons sur le plan professionnel.

"C'est la langue de mes rêves" avance ce répondant. "Depuis que j'étais petit, je rêve de connaître cette langue" déclare-t-il. Le rêve qu'entretenait cet étudiant de pouvoir un jour maîtriser la langue française renseigne sur son désir de connaître cette langue et fait ressortir, du coup, le rapport positif qu'il entretient avec cette langue.

La langue française est perçue par d'autres étudiants comme un moyen de se rapprocher de l'Autre. Elle "me donne l'occasion de connaître les gens", "depuis que je connais le français je connais beaucoup de gens sur Internet", "j'ai des amis Français sur Facebook", "puisque je connais le français je peux partir en France sans problème", "j'ai appris beaucoup de choses grâce à la langue française" déclarent-ils. Les réponses de certains étudiants montrent le lien qu'ils font de la langue avec la société. Ils avouent à juste titre que : "le français m'aide à m'imposer dans la société", "quand j'utilise parfois une phrase en français tout le monde me regarde et je suis contente", "je parle français pour montrer que je ne suis pas n'importe qui".

En somme, la question posée portant sur la signification de la langue française montre, à travers les déclarations d'une partie des étudiants, la perception positive qu'ils se font de cette langue ce qui peut contribuer à développer leurs compétences notamment à l'écrit.

Selon M. Gaouaou « *Cette attitude positive à l'égard du français est due à l'usage que l'on en fait quotidiennement et surtout par la situation géographique de l'Algérie au*

carrefour des pays francophones qui nous entourent »¹⁵⁵.

Le questionnaire administré aux étudiants révèle l'existence d'une autre catégorie des représentations : "représentations neutres".

6.3.1.1.2. Les représentations neutres

La question inhérente aux représentations de la langue française a donné lieu aussi à de nombreuses réponses qu'on peut regrouper sous le nom de "représentations neutres". (15%) des étudiants se font des représentations neutres de la langue française. Un étudiant déclare : "c'est une langue comme les autres". Pour un autre "c'est comme l'arabe, l'anglais". "C'est une langue étrangère à apprendre comme l'anglais" déclare cet étudiant. Ces répondants établissent des ressemblances entre la langue française et les autres langues constituant leur répertoire linguistique et cela peut contribuer au bon déroulement de leur apprentissage du français.

Entre autres déclarations qui vont dans le même sens : "c'est une langue étrangère" en référence au statut officiel accordé à la langue française dans notre pays. "C'est la deuxième langue en Algérie". La langue française est considérée comme un moyen de communication pour certains étudiants. "C'est un moyen de communication", "d'ailleurs je l'utilise pour communiquer c'est tout", "j'utilise le français pour communiquer comme ma langue maternelle" sont entre autres les déclarations faites par les étudiants à ce sujet. Un répondant perçoit en la langue française une langue qui contribue au développement du pays à l'instar des autres langues en présence. Il avoue à juste titre : "la langue française est comme la langue arabe car elle peut développer le pays".

6.3.1.1.3. Les représentations négatives

Un nombre important d'étudiants (29%) se forgent des images négatives de la langue française. En effet, la réponse de cet étudiant confirme notre propos : "c'est la langue du colonisateur". Se représenter la langue française ainsi peut constituer un obstacle à son apprentissage car l'étudiant se distancie de plus en plus de cette langue. Etant donné

¹⁵⁵ Manaa Gaouaou, *Représentations et normes sociolinguistiques des professeurs de français à Batna*, In *Insaniyat, Langues et Société*, n° 17-18 (Volume VI, 2, 3) Mai – Décembre 2002, Oran, CRASC. p.163.

la ténacité de cette représentation, il sera sans doute difficile pour cet apprenant d'aborder tel qu'il se doit l'apprentissage particulièrement celui de l'écrit.

Sans doute, l'ancrage de cette représentation est lié au passé historique de notre pays qui a été colonisé par la France. "C'est la langue de l'ennemi" renchérit un autre, et de continuer : " il faut donc apprendre le français pour faire face à l'ennemi et je vais utiliser cette langue uniquement pour ça". Circonscrire l'usage du français uniquement à ce niveau n'est pas susceptible de contribuer à l'amélioration des compétences des étudiants. L'usage du français dans ce cas s'inscrit dans un projet avec comme objectif faire face à l'ennemi. Dans le même sens, un participant considère que la langue française appartient à l'Autre. "C'est la langue des Français. Il faut pas oublier qu'on a été colonisé par la France".

La langue est perçue négativement par certains étudiants car : "elle n'a pas d'avenir, c'est l'anglais qui a l'avenir", " c'est une langue qui va disparaître parce que on utilise beaucoup l'anglais" " le français ce n'est pas intéressant parce que la technologie aujourd'hui c'est avec l'anglais". En somme, pour ces étudiants, la langue française a peu de place face à l'hégémonie de la langue anglaise qui est semble-t-il une langue plus concurrente. En prédisant un avenir des plus sombres à la langue française, ces répondants adopteront une attitude de plus en plus distanciée vis-à-vis de cette langue. Ils éprouveront de la gêne à son apprentissage.

D'autres réponses des étudiants font ressortir un lien avec la religion. En effet "Ce n'est pas la langue de l'Islam", "ce n'est pas une langue sacrée comme l'arabe" avancent-ils. La non sacralité de la langue française pour ces étudiants les empêchent de la percevoir de manière positive.

Pour l'un des répondants "les gens parlent le français parce qu'ils ne maîtrisent pas l'arabe". Pour lui, l'usage de la langue française par un locuteur est du à sa non maîtrise de la langue arabe. Il y a ici une dualité entre la langue française et la langue arabe chez cet apprenant. Dans cette perspective, cette dualité n'est pas pour aider l'étudiant à apprendre la langue française.

Un autre répondant considère la langue française comme étant la langue des femmes et déclare à juste titre : "C'est la langue des femmes". Dans cette logique, la langue française ne peut en aucun cas être la langue des personnes de sexe masculin. Ainsi, au risque de se ridiculiser, une personne de sexe masculin, comme se présente cet étudiant,

ne peut faire usage de la langue française. En somme, la manière avec laquelle cet apprenant perçoit la langue française ne peut qu'entraver le processus d'apprentissage de cette langue.

Par ailleurs, en réponse à la question portant sur le choix de la langue française comme spécialité à l'université, plus de 60% des étudiants dont 37% sont des filles présentent un rapport positif à cette langue. "Je voulais vraiment apprendre le français à l'université, c'était un rêve, pour moi" affirme une étudiante. Une autre voit en la langue française un moyen pour "approfondir mes connaissances car j'obtenais toujours de bonnes notes en français depuis que j'étais élève, mon enseignante de français m'encourageait toujours". Le choix de la filière "français" s'explique dans ce cas par l'obtention de bons résultats dans la matière "français" mais aussi par la motivation de l'enseignant. La motivation joue un rôle très important dans l'apprentissage car :

« tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit et même du corps, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles »¹⁵⁶.

L'on retient entre autres déclarations des participants et qui révèlent la manière avec laquelle ils perçoivent la langue française : "c'est une langue très difficile" "C'est une langue étrangère difficile". "C'est une langue compliquée". La difficulté de cette langue voire sa complexité pour ces apprenants peut expliquer en partie leur échec en matière d'apprentissage.

Etudier la langue française à l'université n'est toujours pas un choix personnel de l'étudiant, en témoigne les déclarations de ces étudiants : "c'est mon père qui m'a obligé à choisir le français à l'université", "le français ce n'est pas mon choix, je ne le fais pas avec plaisir, c'est un choix de mes parents qui m'ont obligé à faire français", "ma mère enseignante de français veut que je sois enseignante de français à l'université" ou encore "j'étudie le français pour faire plaisir à ma mère, c'est tout".

¹⁵⁶ Pierre Vianin, *La motivation scolaire-comment susciter le désir d'apprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p.21.

Le choix des parents imposés à ces étudiants explique leur attitude vis-à-vis de cette langue. L'absence de motivation chez cet apprenant dû au choix imposé de ses parents est susceptible d'entraver le processus d'apprentissage.

Cependant, l'instauration d'un climat de classe positif est nécessaire pour favoriser l'apprentissage de la langue et partant celui de l'écrit. M.E. K. Metatha affirme à juste titre que : « *l'instauration d'un climat de classe favorable à l'apprentissage est un préalable pour créer les meilleures conditions de travail possible. Les deux conditions de ce climat se résument en deux termes : "motivation" et "sécurité" »*¹⁵⁷.

6.3.1.2. Les représentations de l'écriture

De nombreux étudiants (53%) associent l'écriture à la littérature. A la question "que représente pour vous l'écriture ?" Les réponses des participants font émerger des représentations considérant l'écriture comme essentiellement littéraire. Nous retenons entre autres déclarations : " quand j'entends le mot écriture je pense directement à Mohamed Dib, Mouloud Feraoun, Kateb Yacine" faisant référence à des écrivains algériens d'expression française. " C'est l'écriture des textes littéraires" abonde dans le même sens cet étudiant. Pour un autre répondant, l'écriture signifie " l'écriture des romans, des nouvelles". Dans cette perspective, les réponses données par les étudiants mettent en relief l'image restrictive qu'ils ont de l'écriture en évacuant du coup les autres écrits. "L'écriture pour moi appartient aux grands écrivains comme Victor Hugo" déclare cet étudiant qui cite comme exemple un auteur Français. Par ailleurs, concevoir l'écriture de cette façon en la confinant au seul domaine littéraire peut faire obstacle à l'écriture.

Ceci-dit, l'écrivain est considéré comme cette personne singulière douée pour l'écriture. Du coup, cette singularité et ce don dont jouit l'écrivain laissent supposer que l'écriture ne s'apprend pas. Or, on apprend à écrire tout comme on peut devenir écrivain en apprenant à écrire.

Dans le même ordre d'idées, un étudiant déclare : " l'écriture c'est quelque chose d'extraordinaire, ce n'est pas tout le monde qui peut écrire". L'écriture est donc

¹⁵⁷ M. E. K Metatha, *L'écriture et son apprentissage sous le prisme du rapport à l'écriture*, in S. Aouadi & B. Benmoussat & J. Cortès et al., *Synergies Algérie*, n°11, GERFLINT, 2010, p. 102.

l'apanage de personnes ayant un statut ou jouissant d'un don. C'est un objet "extraordinaire" donc insaisissable et qu'il est difficile pour un étudiant d'appréhender. Pour plus de (20%) de l'ensemble des étudiants, il faut avoir un don pour écrire. L'écriture n'est pas ainsi un objet d'apprentissage. Avec cette conception de l'écriture, il devient difficile d'écrire car l'étudiant imagine que l'écriture n'a pas besoin de s'apprendre : conduire une voiture sans rien connaître à la mécanique. Or on ne peut parvenir pas à écrire sans exercices. Pour écrire il est donc nécessaire de considérer l'écriture comme un objet "ordinaire" que l'on peut saisir. Autrement dit, on peut apprendre à écrire. Tout comme on ne peut savoir sans apprendre. Mais apprendre est lent, prend du temps et nécessite du matériel.

L'écriture comme don, résultat d'une inspiration est donc bien présente chez les étudiants. C'est une représentation dite « du sens commun » où elle est généralement énoncée comme relevant de l'évidence.

Selon Y. Reuter le littéraire comme lieu de référence contribue à la construction de cette représentation : « *Dans l'enseignement de la littérature, l'écriture est bien souvent présentée comme une activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs, pourvus d'un don, venu d'où on ne sait où* »¹⁵⁸. De ce point de vue, l'écriture ne relève pas d'un apprentissage ou du travail puisqu'elle est considérée comme un don et que le don ne s'apprend pas.

L'écriture est indissociablement liée à l'apprentissage. Il devient impératif de modifier ces représentations où l'écriture est associée au don car elles sont susceptibles d'entraver le processus d'apprentissage de l'écriture.

L'écriture est aussi perçue comme simple technique de transcription. Cette représentation est aussi une représentation « du sens commun ». Elle est plus ou moins répandue chez les étudiants, soit 10%. "Ecrire c'est transcrire l'oral" avancent-ils. D'autres répondants déclarent que l'écriture c'est "transcrire ses idées". "Quand j'écris je ne fais que transcrire ma pensée" affirme ce répondant.

Toutefois, il est à souligner que l'écriture ne doit pas seulement être considérée comme un codage ou une simple technique de transcription car cela peut engendrer une incohérence, par exemple, dans l'écrit de l'étudiant. Il convient de souligner également

¹⁵⁸ Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 2002, p.19.

que l'oral et l'écrit relèvent de deux codes différents. Il s'avère impératif de les maîtriser pour éviter la confusion qui peut en être produite.

Selon Christine Barré-De Miniac ces représentations du sens commun :

« ont comme points communs, sinon de trouver leur origine, du moins d'être fortement encouragées par la tradition scolaire, et de constituer des obstacles à l'apprentissage. Comment accepter l'idée que l'on peut progresser en matière d'écriture si l'on pense que celle-ci est un don ? Enfin, et ceci concerne les spécialistes que sont les enseignants, ces représentations du sens commun peuvent fort bien coexister avec des représentations savantes : les enseignants savent que la culture écrite est marquée par des modes de pensée et d'accès à la connaissance spécifiques ; mais ils sont aussi influencés par les représentations communes qui peuvent resurgir à chaque situation difficile »¹⁵⁹.

C'est pourquoi il est nécessaire de reconsidérer l'écriture dans le sens où l'on apprend à écrire.

En ce qui concerne l'utilité de l'écriture, celle-ci est considérée comme "un moyen d'expression" pour plus de 35% de l'ensemble de la population-cible. Selon cet étudiant l'écriture lui permet de s'exprimer en toute liberté. "Je peux écrire ce que je veux car si je fais une erreur c'est pas grave" allusion faite à l'écriture extrascolaire. En fait, la présence d'un lecteur-correcteur est susceptible d'entraver le processus d'écriture chez l'étudiant. "Enfin ! C'est bon comme activité de loisirs où je peux m'exprimer librement" déclarait un autre étudiant. En somme, la perception positive de l'écriture favorise son apprentissage.

Les réponses de certains étudiants font ressortir le lien entre l'écriture et l'apprentissage. L'on retient entre autres réponses celle d'un étudiant pour qui l'écriture est utile et il déclare à juste titre : "L'écriture me permet d'apprendre plus". C'est donc un tremplin vers l'apprentissage.

D'autres étudiants se servent de l'écriture à des fins de communication. "J'écris pour communiquer" déclare cet étudiant. "J'écris pour communiquer et partager mes idées"

¹⁵⁹ Christine Barré-De Miniac, *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, Éduquer* [En ligne], 2 | 3e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008. [<http://rechercheseducations.revues.org/283>] consulté le 16 novembre 2015

souligne un participant. Dès lors, écrire c'est utile. Dans le même ordre d'idées, un autre enquêté avoue qu'il écrit pour communiquer, il déclare : "ces derniers temps j'écris beaucoup sur internet pour communiquer avec mes amis". L'utilité de l'écrit est donc liée à l'usage des moyens de communication modernes comme le montre d'ailleurs les déclarations des répondants : " j'écris beaucoup les sms", "parfois j'écris pour transmettre des informations personnelles et parfois j'échange des idées avec mes amis sur facebook", "chaque jour j'écris au moins un message sur internet".

L'utilisation des moyens de communications comme le téléphone portable par exemple est susceptible de motiver les apprenants à écrire étant donné que ces moyens leurs permettent d'échanger des idées, de transmettre des informations tout en utilisant l'écriture.

Les réponses de certains étudiants font ressortir le lien qu'ils font de l'écriture avec le fonctionnement de la langue. "L'écriture c'est la connaissance des règles de la langue", "l'écriture c'est la grammaire, la syntaxe, la conjugaison...", " il faut maîtriser les règles grammaticales pour écrire un texte" sont entre autres les déclarations des répondants. Cependant, à trop se focaliser sur les règles grammaticales qui régissent le fonctionnement de la langue, les apprenants n'ont pas évoqué le sens qui doit être donné à leurs textes et que la seule maîtrise de la phrase ne suffit pas tel que le pense cet étudiant, pour qui "écrire c'est savoir former une phrase". La maîtrise de la phrase est donc nécessaire mais ne suffit pas pour savoir écrire. Elle doit être complétée par d'autres éléments non moins importants tels que composer un texte avec une finalité plus précise, savoir écrire de façon appropriée et savoir développer un style par exemple.

Les étudiants inscrits en deuxième année au département de français, tout comme d'ailleurs les apprenants étrangers, éprouvent quelques difficultés lors de l'acquisition des compétences de différentes natures. Pour y remédier, il faut d'abord identifier les principales causes qui sont à l'origine de ces difficultés. Sans quoi il nous semble impossible de proposer des solutions. Cependant, étant donné qu'il est très difficile d'étudier en même temps toutes les difficultés et leurs causes éventuelles, dans la perspective de notre travail il est proposé d'étudier principalement les causes liées à l'acquisition de la compétence de l'expression écrite. Tous les apprenants ont reconnu qu'ils éprouvent des difficultés à l'écrit. Les difficultés que rencontrent les étudiants

s'articulent principalement autour du lexique, de l'orthographe et de la syntaxe. La source de ces difficultés autant pour les filles que les garçons est donc d'ordre lexical, orthographique et syntaxique. Le lexique occupe la première place dans les réponses des étudiants (46%) suivi de l'orthographe (32%) et la syntaxe (16%). La place accordée par les apprenants aux idées ou encore à l'organisation des idées est marginale (5%) seulement. Les plus habiles centrent leur intérêt sur leurs idées contrairement aux moins habiles qui se préoccupent plutôt du vocabulaire et de la grammaire. En effet : « *la compétence linguistique influe sur la qualité des productions écrites en langue seconde (...) les plus habiles se préoccupaient davantage de leurs idées que ne le faisaient les autres qui concentraient toute leur attention sur le vocabulaire et la grammaire* »¹⁶⁰.

Pour ce qui est des réponses recueillies auprès des étudiants et qui concernent leurs sources de difficultés en matière d'écriture, nous avons entre autres réponses se rapportant au lexique : " je n'ai pas beaucoup de mots pour écrire", " je manque de lexique", " mon bagage lexical est vraiment limité". D'autres réponses mettent en rapport les difficultés des apprenants avec l'orthographe.

" Mon problème c'est l'orthographe" déclare cet étudiant. " Je rencontre des difficultés en orthographe" déclare un autre. La source de difficultés à l'écrit pour certains étudiants est la non maîtrise de la syntaxe de la langue française. A ce sujet, un étudiant avoue : "la syntaxe du français c'est vraiment difficile". Dans le même ordre d'idées un autre étudiant affirme : " mon seul problème en français c'est la syntaxe".

Pour un nombre restreint d'étudiants, les difficultés qu'ils éprouvent à l'écrit ont pour origine le manque d'idées ainsi que leur organisation comme le montre d'ailleurs ce répondant pour qui " il est difficile d'organiser ces idées". Tout comme cet étudiant qui souligne le fait qu'il " manque d'idées".

A la question quelles sont les difficultés que vous rencontrez à l'écrit nous avons obtenu des réponses quasi- identiques à celles données à la question pourquoi est-il difficile pour vous d'écrire. Les étudiants invités à identifier la nature de leurs difficultés citent: difficultés lexicales, difficultés d'ordre orthographique, difficultés grammaticales, difficultés d'assimilation souvent liées à des facteurs psychologiques. A juste titre, ces

¹⁶⁰ Zamel cité par L. Kadi, *Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français: Un autre rapport au brouillon*, Thèse de doctorat, Université de Constantine, 2004, p.64.

difficultés persistent chez un grand nombre d'étudiants malgré les cours, les explications et les exercices réalisés en classe de langue. Une bonne partie des étudiants ne semble pas avoir acquis durablement certaines connaissances de base.

A vrai dire ces étudiants ont une base faible en langue française c'est pourquoi ils éprouvent de grandes difficultés lorsqu'ils expriment en français par écrit, ce qui crée la peur de se tromper. Il résulte alors que les apprenants ne parviennent plus à s'exprimer à l'écrit. Ce sentiment d'insécurité linguistique est susceptible d'entraver le processus d'écriture.

Les erreurs qui en découlent constituent une source d'incompréhension et de confusion. Il s'agit principalement d'erreurs liées au lexique, à l'orthographe, à la grammaire. Si, par ailleurs, les insuffisances proprement linguistiques sont bien réelles il est donc nécessaire d'y remédier notamment en ce qui concerne le lexique et la syntaxe car le manque de maîtrise de la syntaxe de la phrase est préjudiciable dans la mesure où il affecte directement la production des écrits.

Etant donné que les apprenants ont des connaissances linguistiques trop limitées ils ne parviennent pas à bien écrire. Pour pouvoir écrire, il faut à la fois connaître les mécanismes grammaticaux de base et avoir un bon vocabulaire. Il faut également avoir quelque chose à dire, et surtout avoir la compétence de communication. Le manque des connaissances linguistiques et du vocabulaire rend sans doute l'écriture difficile.

En classe de FLE, il devient impératif de se pencher sur les activités à objectifs linguistiques par le réemploi et la production de nouvelles structures syntaxiques ou lexicales. De plus, l'étudiant doit apprendre à identifier ses lacunes syntaxiques et lexicales afin d'y remédier.

Dans notre travail, il s'agit de proposer une démarche de correction linguistique et de révision qui ne se limite pas seulement à relever et à comptabiliser les erreurs mais de permettre à l'étudiant de prendre conscience des zones qu'il maîtrise moins mais aussi de l'entraîner à détecter et à corriger les erreurs produites dans ses écrits.

Pour notre part, nous pensons, au contraire, que l'effort devrait porter sur tous les aspects dans le sens où il est nécessaire de prendre en compte les carences du point de vue de la langue et du système graphique ainsi que les règles régissant la mise en forme des données.

En ce qui concerne la question : à quel niveau estimez-vous être à l'écrit en français ?

Les avis des étudiants sont partagés. Une grande partie de ces apprenants (45%) estime être mauvais en français. Les difficultés que rencontrent les étudiants à l'écrit expliquent en partie cette situation. Les difficultés en matière de lexique, d'orthographe et de syntaxe entraînent la non-maitrise de l'écrit. D'autres apprenants (7%) n'ont pas répondu à la question. Nous estimons que ne pas répondre à cette question s'explique par l'incapacité des étudiants à se prononcer sur le sujet car ils manquent de confiance en soi.

Dans ce contexte, nous avons constaté que le niveau linguistique des apprenants varie selon leur lieu de résidence. Les étudiants qui résident en ville sont plus habiles notamment à l'écrit que ceux qui résident en dehors de la ville. Les citadins ont plus de contact avec la langue que les autres étudiants qui habitent dans les zones périphériques où le contact avec la langue française considérée comme étrangère se fait rare.

Les facteurs qui ont contribué à la qualité de la pratique écrite en français des étudiants qui rencontrent des difficultés dans l'acquisition de la langue française notamment à l'écrit, sont multiples : le contact avec les parents et la famille est considéré comme un facteur négatif par les étudiants (38%). Le milieu familial n'est donc pas favorable à l'apprentissage de l'écrit car on ne pratique pas la langue française à la maison. L'expérience vécue au sein de la famille n'est pas sans incidences sur les étudiants, pour qui le mode de vie de leurs parents est souvent une référence importante. Ainsi, ils écrivent, lisent et communiquent peu s'ils ne voient pas leurs parents s'adonner à cette activité. De plus, tous ces étudiants baignent dans un milieu familial exclusivement arabophone ou berbérophone.

Une partie de la population-cible, soit 31%, révèle que le contact avec le voisinage est également un facteur négatif car il ne contribue en aucun cas à la maîtrise de la langue, en général et de la langue écrite en particulier. Les étudiants utilisent souvent dans leur communication avec le voisinage soit la langue arabe ou la langue berbère. Dans certaines situations, les étudiants utilisent les deux langues précitées.

Pour une autre partie de la population-cible (20%), l'enseignement dispensé en langue française explique la faiblesse de leur niveau dans la langue écrite. Ces étudiants ne tirent pas un bon parti du dispositif mis en œuvre pour mener l'apprentissage de l'écrit et c'est pourquoi ils ne progressent pas de manière significative.

La lecture est considérée par les étudiants (11%) comme un élément important dans la maîtrise de l'écrit. Pour ces étudiants, la mauvaise maîtrise de la langue écrite trouve son explication dans le manque de lecture. De ce point de vue, la lecture et l'écriture sont étroitement liées. Autrement dit, lire aide à écrire. Dans ce sens Y. Reuter affirme : « *pas d'écriture sans lecture* »¹⁶¹. De plus, au moyen de la lecture nous pouvons participer à notre apprentissage.

6.3.2. Les motivations et les pratiques de l'écrit

A la question : aimez-vous écrire ? Nous avons obtenu les réponses suivantes : (53%) des étudiants déclarent aimer écrire ; pour un peu plus de (33%) de l'ensemble des étudiants soutiennent ne pas aimer beaucoup écrire ; En revanche, (14%) des répondants déclarent ne pas aimer écrire. L'écrasante majorité de ces derniers évoluent dans un milieu difficile étant donné que leur situation socioéconomique est faible. La plupart de ces étudiants évoluent dans un milieu social et familial qui ne valorise pas l'écrit. Les caractéristiques socioéconomiques constituent à ce titre une source des difficultés de l'écrit pour ces apprenants.

De nombreuses recherches (C. barré-De Miniac, 2000) ont montré que les apprenants des milieux favorisés et ceux des milieux défavorisés ne possèdent pas et ne développent pas les mêmes conduites langagières. Ces apprenants qui évoluent dans des milieux sociaux différents ne partagent pas les mêmes expériences collectives et de ce fait le processus d'appropriation du langage n'est pas identique. Dans ce sens, C. barré-De Miniac qui cite B. Bernstein (1975) précise :

« le cadre social où vit l'enfant est caractérisé par un certain type de rapport à l'environnement, et un certain type de système de rôles à l'intérieur de la famille. Ce cadre engendre une forme d'usage du langage. Et c'est à ce niveau qu'apparaît la notion de code, qui sert à caractériser le mode de fonctionnement de langage. B. Bernstein distingue le code restreint, dont disposent les enfants issus de la middle-class comme ceux issus de la working-class, du code élaboré, possédé

¹⁶¹ Y. Reuter, *Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique lecture/écriture*, in *Pratiques*, n°86, juin 1995, p.14.

seulement par les enfants de la middle-class »¹⁶².

L'appartenance au milieu social explique donc cette acquisition différentielle du langage notamment celui de l'écrit. Les apprenants qui évoluent dans un milieu social défavorisé rencontrent plus de difficultés dans l'apprentissage que ceux issus d'un milieu favorisé, ce qui est susceptible de les conduire vers l'échec scolaire à cause de ces inégalités.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire qu'une bonne partie de la population-cible déclare aimer écrire malgré les multiples difficultés qu'elle rencontre pour écrire.

Notre questionnaire comporte aussi un volet portant sur les pratiques scripturales des étudiants. En ce qui concerne leurs préférences en matière d'écriture, la majorité des personnes interrogées (69%) déclare préférer écrire en français. D'autres étudiants (31%) préfèrent écrire en langue arabe. Cependant, le berbère qui est la langue maternelle de certains apprenants n'apparaît pas dans les choix adoptés par les apprenants. La langue anglaise malgré le statut de langue universelle dont elle jouit ne figure pas aussi dans les choix des étudiants.

Les difficultés rencontrées à l'écrit en français n'ont pas démotivé les étudiants. Le besoin d'apprendre et d'atteindre un objectif qui consiste en l'apprentissage d'une langue explique cette motivation des apprenants. La langue française, pour ces apprenants, est utile car elle leur servira dans leur activité professionnelle tout comme elle leur servira à approfondir leurs connaissances. Ces étudiants éprouvent le besoin d'améliorer leurs compétences non seulement linguistiques mais aussi communicatives. Ils veulent améliorer leur production écrite en se préoccupant des phrases correctes et en respectant les règles grammaticales et syntaxiques de la langue.

Cependant, l'apprentissage ne peut se réaliser sans difficultés ou encore sans erreurs. L'apprentissage, autrement dit, ne peut se concevoir sans erreurs. L'erreur est un passage obligé sans lequel l'on ne peut atteindre l'objectif de l'apprentissage d'une langue. L'erreur doit être considérée comme un tremplin vers l'apprentissage.

D'autres personnes interrogées ont avoué préférer écrire en langue arabe dans sa version classique. Les raisons de ce choix s'expliquent, d'une part, par le fait que ces apprenants

¹⁶² B. Bernstein cité par Christine Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p.46.

ont la maîtrise de cette langue étant donné son enseignement dès la première année de la scolarité de l'enfant avec un volume horaire conséquent. D'autre part, la familiarisation de l'apprenant avec la langue arabe dans sa variété dialectale dès le jeune âge explique ce choix. La majorité des étudiants ont pour langue première, l'arabe. Par conséquent, la transmission du message sera mieux assurée en cette langue.

En ce qui concerne le berbère, l'ensemble de la population-cible déclare ne pas préférer écrire dans cette langue.

Toutefois, certains étudiants (21%) parlent cette langue à la maison. La langue berbère est la langue première de ces apprenants. Cette situation s'explique en partie par le fait que cette langue n'a pas été enseignée dans les établissements scolaires au niveau de la wilaya de Ghardaïa. La non maîtrise de l'écrit est donc à la base de ce choix car les apprenants n'ont pas été initiés à l'apprentissage de l'écrit de cette langue.

Par ailleurs, nous avons aussi essayé d'interroger les étudiants sur leurs pratiques scripturales dans les contextes scolaire et extrascolaire. Nous leur avons posé une question pour savoir s'ils écrivent ou non en dehors de la classe. La grande majorité des étudiants (82%) affirment écrire en dehors de la classe dont un peu plus de la moitié sont issus du milieu urbain.

Pour mieux cerner les pratiques extrascolaires de l'écrit définies par Y. Reuter comme : « *ce que les élèves lisent ou écrivent, hors de l'école et de son contrôle* »¹⁶³ nous avons posé une autre question aux enquêtés qui complète la première : En dehors de la classe, écrivez-vous des textes en dehors de ce que vous demande votre enseignant de français. Les résultats que nous avons obtenus ici sont proches de ceux évoqués ci-dessus. Une grande partie des enquêtés révèlent (73%) écrire en dehors de la classe mais pas seulement les devoirs de maison ou tout écrit relatif aux activités scolaires. (65%) de ces derniers sont des filles. Nous constatons donc que les filles écrivent plus que les garçons. Dans l'une de ses analyses, Marie-Claude Penloup montre que l'écriture contribue à la construction de l'identité sexuelle. Elle souligne à juste titre que : « *L'écriture est une pratique qui contribue à la construction identitaire et l'on voit se former, en particulier, une identité sexuelle par rapport à l'écriture. Les filles, les chiffres le montrent de façon écrasante, écrivent bien davantage que les garçons dans*

¹⁶³ Reuter & M-C. Penloup, *les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, in Repères, n° 23, INRP, 2001, p. 13.

l'espace extrascolaire »¹⁶⁴. Plus loin elle évoque une répartition des tâches d'écriture où « *l'écriture domestique étant dévolue massivement aux femmes (et les blagues aux hommes ?)* »¹⁶⁵. Il s'avère à ce propos que les tâches d'écriture ne sont pas les mêmes chez les garçons et les filles.

Nous partageons ce point de vue avec Marie-Claude Penloup car les résultats de notre enquête révèlent l'existence des tâches d'écriture différentes.

En effet, les données que nous avons pu recueillir au cours de notre enquête font ressortir la prégnance de l'écriture dans le quotidien des étudiants et que les pratiques d'écriture extrascolaires s'avèrent diversifiées. (33%) des répondants avouent écrire des courriers électroniques dont plus de la moitié sont des filles. Les raisons d'écrire des courriers électroniques sont multiples : "pour avoir des nouvelles" déclare un étudiant. "Pour échanger des idées avec les autres" avoue un autre. "Ça me permet d'être en contact avec mes amis, mes proches ..." ou encore "le courrier électronique c'est rapide" sont autant de raisons qui justifient le choix des étudiants. Ainsi, la rapidité et la facilité induites par l'ordinateur a fait que les étudiants s'adonnent aux courriers, messages instantanés en ligne, envoient des sms sur leurs mobiles...Le partage des idées avec autrui tout comme le maintien du contact avec les autres qui se font au moyen des mails, des messages, des textes dans les réseaux sociaux sont autant d'éléments déterminant le choix des étudiants pour le courrier électronique.

Par ailleurs, (26%) des étudiants écrivent plutôt des listes de cuisine. Ces listes contiennent des recettes de cuisine ou tout autre élément relatif à la cuisine. Selon Massika Senoussi : « *la cuisine est très souvent conçue par les filles soit comme un lieu de plaisir, d'affirmation de soi, de ses habiletés, ou encore comme un engrenage routinier, une contrainte familiale* »¹⁶⁶. Ce sont exclusivement les filles qui s'adonnent à ces activités. La société ghardaouie de par sa nature patriarcale confère les tâches domestiques à la femme. C'est pourquoi l'écriture domestique demeure l'apanage des

¹⁶⁴ M-C Penloup, *Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit*, in revue de didctologie et de lexiculturologie, N°141, 2006, p. 216.
[<http://www.cairn.info/article.php>] consulté le 21 décembre 2014.

¹⁶⁵ *Ibid*, p.216.

¹⁶⁶ Massika Senoussi, *Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE*, in in S Aouadi& B. Benmoussat& J. Cortès et al., Synergies Algérie, n°11, GERFLINT, 2010, pp107-120.

filles.

Les étudiants (30%) avouent écrire aussi des récits. Pour ces derniers, le récit constitue un espace d'expression en ce sens qu'il leur permet de dire et de s'exprimer. D'ailleurs un administré affirme : " j'ai toujours quelque chose à dire" tout comme ses pairs qui précisent : " j'aime le récit parce que j'ai envie de dire beaucoup de choses" ou encore cet étudiant qui souligne tout bonnement : "je peux m'exprimer". D'autres administrés optent pour le récit en dehors de la classe car l'écriture dans ce contexte ne se réalise pas sous la contrainte. Nous avons à titre illustratif ces réponses : " j'écris de petites histoires et bien sûr je fais beaucoup de fautes mais je m'en fout parce que je ne suis pas en classe", " j'ai beaucoup d'idées personnelles mais malheureusement en classe je peux pas dire ça". Les réponses données par les étudiants révèlent l'existence d'une dualité de l'écriture. Selon C-Barré De Miniac : « *il y a d'une part l'écriture pour soi, chez soi ou tout au moins en dehors des travaux ou des exigences scolaires, écriture fortement investie, et d'autre part une écriture pour l'école. Coexistent ainsi deux univers de l'écriture, univers disjoints, étanches l'un à l'autre* »¹⁶⁷. Il y a donc une opposition entre une écriture scolaire qui s'exerce sous la contrainte et une écriture personnelle libre de toute contrainte formelle. En effet, il y a une « *opposition entre une écriture personnelle qui permet de dire "tout" et une écriture scolaire dans laquelle on garde ses réserves* »¹⁶⁸. Le récit permet également aux étudiants de raconter leurs histoires et expériences ou celles de leur famille comme le montre par exemple ces déclarations : " Je raconte les évènements traversés par moi et ma famille", " pour raconter la mauvaise histoire de ma famille ". Le passé peut être un facteur déclenchant pour arriver à coucher sur une feuille blanche son histoire. Ecrire sur sa famille c'est laisser sans doute des traces, écrites principalement, de leurs vies ou encore des périodes difficiles par lesquelles ils ont passé.

En plus des récits notamment d'expérience personnelle, les étudiants (8%) déclarent écrire aussi des textes poétiques. Certains répondants trouvent dans la poésie un moyen pour s'évader : "C'est pour m'évader" affirme un étudiant. D'autres voient dans le poème un moyen pour exprimer leurs sentiments. Une étudiante avoue à juste titre :"

¹⁶⁷ C. Barré- De Miniac, *De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires*, in Y. Reuter, M-Claude Penloup, *les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Repères, n° 23, INRP, 2001, p. 93.

¹⁶⁸ *Ibid*, p.93.

j'écris des poèmes pour exprimer mes sentiments d'amour car avec le papier je ne risque rien ». La société dans laquelle évolue cette étudiante étant donné son caractère conservateur l'empêche de faire étalage de ses sentiments. Ainsi, déclarer ouvertement ses sentiments c'est prendre le risque de jouir d'une mauvaise estime chez les autres. C'est pourquoi recourir au poème s'avère efficace car il permet de surmonter les obstacles que rencontrent certains étudiants. D'autres enquêtés écrivent des poèmes car les grands poètes constituent leur source d'inspiration. » Je suis touché par les grands poètes » révèle un répondant. L'enseignant joue aussi un rôle dans le choix d'un certain nombre d'étudiant comme dans ce cas, par exemple : » c'est mon enseignante de français au lycée qui m'a encouragé à écrire des poèmes ».

Le journal intime (3%) fait partie également des choix des étudiants en matière d'écriture. C'est à l'âge de l'adolescence, c'est le cas de l'écrasante majorité des étudiants, où l'écriture de soi notamment le journal intime est fréquente. Massika Senoussi affirme à ce propos : « *on sait que l'adolescence est l'âge où l'écriture personnelle est assez fréquente* »¹⁶⁹. Pour mieux illustrer ses propos, cet auteur se réfère à Chiantaretto qui note : « *beaucoup de sujets n'écrivent un journal intime qu'à l'adolescence, il y a à cet âge une effervescence pulsionnelle, un trop plein qui a besoin de s'épancher et pour lequel le journal est un exécutoire.* »¹⁷⁰. Par ailleurs, les réponses des enquêtés au sujet de leurs motivations pour le journal intime sont assez variées : » je garde mes secrets » » je raconte tout ce qui se passe dans ma vie » » je garde mes souvenirs ». Le journal intime constitue donc un écrin où sont gardés jalousement ses souvenirs et ses secrets. Il est nécessaire de reconsidérer le peu d'intérêt qu'on lui porte dans le champ de la didactique.

Les avis des étudiants en ce qui concerne la question (Préférez-vous écrire en classe ou en dehors de la classe ?) sont partagés. D'ailleurs, (61%) des étudiants soulignent préférer écrire en dehors de la classe dont plus de (65%) sont des filles alors que (39%) des étudiants avouent plutôt préférer écrire en classe.

Pour les premiers, le contexte extrascolaire est plus favorable à l'écriture. Pour certains étudiants, écrire à la maison, par exemple, est synonyme d'aisance voire même de

¹⁶⁹ Massika Senoussi, *op.cit.*, p. 85.

¹⁷⁰ J.-F Chiantaretto cité par Massika Senoussi, *op.cit.*, p.85.

détente. ” Je peux écrire tout ce je veux à la maison” affirme un apprenant. Un autre apprenant précise : ” j’écris n’importe quoi et personne ne me blâme”. Les contraintes qu’impose l’écriture en classe justifient le choix de ces étudiants. Les thèmes abordés, le regard que porte les enseignants sur les écrits des étudiants explique la préférence des étudiants pour le contexte hors scolaire. La notion de temps est également un élément déterminant dans ce choix. En effet : ” je préfère écrire à la maison parce que j’ai beaucoup de temps” note ce répondant. La contrainte du temps à laquelle font face les étudiants en classe ne se pose plus en dehors de la classe. A vrai dire, le volume horaire consacré à l’apprentissage de l’écrit à l’université n’est pas suffisant compte tenu des besoins spécifiques des étudiants. Il serait intéressant d’adapter la programmation du volume horaire en fonction de la nature des besoins des étudiants, mais surtout de leurs niveaux.

Pour les seconds, il est plutôt préférable d’écrire en classe. Pour ces étudiants, la classe constitue le lieu de l’apprentissage de l’écriture par excellence. Une personne interrogée révèle à ce propos : ”je préfère écrire en classe car le professeur m’aide à écrire”. L’apport de l’enseignant en matière d’écriture est un élément fondamental qui détermine ce choix. Dans ce sens, un autre répondant renchérit : ” en classe j’apprends à écrire”. Notons toutefois que plusieurs étudiants qui préfèrent écrire en classe sont issus des milieux défavorisés. Ces étudiants sont de moins en moins en contact avec l’écrit alors qu’un grand nombre d’entre eux éprouvent le besoin d’apprendre. L’acquisition des connaissances culturelles, l’enrichissement du vocabulaire autant que la connaissance des différentes structures organisationnelles des textes ne peuvent avoir lieu que par un contact permanent avec les différents types d’écrits. En classe, les étudiants sont mis souvent en contact avec l’écrit. En dehors de la classe, à la maison en particulier, ce contact est absent. Le faible niveau d’instruction des parents et des autres membres de la famille explique en partie le désintérêt pour l’écriture.

A la question préférez-vous écrire seul ou en groupe, plus de la moitié de la population-cible (56%) dont (63%) sont du sexe féminin, avoue préférer en groupe. Pour les étudiants le travail en groupe permet des avantages potentiels comme la motivation, par exemple. ”Dans le groupe il y a de l’ambiance”, ”c’est vraiment un plaisir de travailler en groupe”, ” c’est motivant” déclarent-ils. Selon Y. Reuter, en matière d’écriture, le groupe constitue « *une aide à la motivation par la construction et la garantie d’un*

projet d'écriture qui dépasse l'individu (et ses désinvestissements possibles) ainsi que par l'établissement d'un climat favorable »¹⁷¹. Le groupe aide également à se sentir en sécurité comme le révèlent les étudiants : "je me sens à l'aise avec le groupe", "si j'ai un problème mon ami va m'aider". Le groupe représente également un lieu de discussion et d'interactions : "on discute dans le groupe", "moi personnellement j'aime travailler en groupe parce qu'il y a un débat", "dans notre groupe chacun donne son idée" avouent les répondants. Le groupe constitue ainsi un levier qui permet de « s'orienter vers des négociations, en passant par l'intercompréhension qui peut rendre le travail plus sûr »¹⁷².

Cependant, d'autres étudiants déclarent préférer écrire en solo. Un étudiant révèle à juste titre : "quand j'écris seul j'ai tout le temps". L'étudiant prend ici le temps qu'il faut pour produire un écrit plus ou moins long. Un autre répondant souligne : "j'aime écrire seule parce que quand je termine je suis contente". L'écriture en solo procure donc un sentiment du devoir accompli ou encore une fierté certaine.

En somme, il est important d'écrire en solo tout comme il est enrichissant de savoir écrire en groupe. En effet : « la conjugaison de l'écriture en solo et en groupe va-t-elle donner le moment d'un enrichissement mutuel à la fois culturel et linguistique induit par leurs corrections mutuelles. Les interactions ainsi amenées doivent former complètement aux apprenants écrivains »¹⁷³.

Le questionnaire administré aux étudiants comporte aussi un volet consacré à la lecture. A la question (aimez-vous lire ?) les réponses recueillies auprès des étudiants sont assez variées. (48%) des répondants déclarent aimer lire dont la majorité habitent dans la ville. (46%) des étudiants déclarent aimer un peu lire. En revanche, (6%) des enquêtés avouent ne pas aimer lire. La situation socio-économique de l'écrasante majorité de ces derniers est faible. Les habitants de la ville accèdent aux livres plus que ceux qui habitent en dehors de la ville. Les étudiants qui évoluent dans le milieu urbain possèdent, empruntent et lisent plus que ceux qui évoluent en dehors de la ville. Les apprenants, dans un milieu urbain qui sont favorables à l'apprentissage de la lecture et

¹⁷¹ Y.Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur, Paris, 1996, p.149

¹⁷² Coubard Florence, Gamory Florence, *Écrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé*, *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 132, 4/2003, p. 457-482.

[www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-457.htm] Consulté le 7 janvier 2015.

¹⁷³ *Ibid.*, pp.457-482.

de la langue française, sont donc plus familiarisés avec la lecture et la langue française puisque leur entourage leur facilite la tâche. Cependant, les étudiants qui déclarent aimer un peu lire sont favorables à l'apprentissage de la lecture. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de les familiariser davantage avec la lecture. Les enseignants doivent accorder un intérêt particulier à ces étudiants et apporter leur aide pour les inciter à lire davantage car ce sont eux qui connaissent mieux le quotidien de leur école et le bagage culturel de leurs étudiants.

Par ailleurs, les étudiants déclarent aimer lire dans différentes langues. En effet, les résultats observés relèvent que (86%) des apprenants déclarent aimer lire en français, (12%) en arabe alors que (2%) seulement préfèrent lire en anglais. Le choix de la langue française, expliquent les étudiants, relèvent de leur domaine de spécialité : "je suis obligé de lire en français", "c'est mon domaine", "parce que c'est ma spécialité". notent-ils. Pour d'autres apprenants, la lecture en français est synonyme de plaisir et de découverte : "c'est un plaisir", "j'essaie de comprendre", "je découvre beaucoup de choses". La langue arabe est également choisie par une catégorie d'apprenants car soulignent-ils : "c'est facile", "je comprends mieux en arabe". La langue parlée à la maison pour ces apprenants est la langue arabe. Accéder à la langue arabe devient donc plus facile pour ces étudiants d'autant plus que le statut de langue officielle dont elle jouit, avec un volume horaire assez conséquent consacré pour son enseignement, favorise son apprentissage. La langue anglaise figure également dans les choix des étudiants en matière de lecture mais non pas de l'écriture comme nous l'avons déjà souligné. Mais la langue berbère n'apparaît pas dans les réponses des enquêtés malgré qu'elle fait partie de la vie quotidienne d'un certain nombre d'entre eux car ils n'ont pas été initiés à la lecture en cette langue.

Nous avons aussi cherché à savoir si les cours de français aident les apprenants à mieux lire en français. Les résultats obtenus indiquent que pour la majorité des étudiants (81%) les cours de langue favorisent la lecture alors que (19%) des apprenants avouent qu'ils ne les aident pas à mieux lire. Ces derniers, dans leur écrasante majorité (95%), révèlent que les cours de français sont difficiles alors que pour (5%) ces cours sont insuffisants. Parmi ces derniers, ce sont plutôt les garçons (70%) qui trouvent des difficultés dans les cours de langue que les filles. Ces apprenants éprouvent des difficultés à se familiariser avec ces cours. Dans ce contexte, l'enseignant est appelé à fournir plus d'efforts pour

aider ces apprenants en difficultés à accéder aux cours de langue.

6.3.3. L'écrit dans l'environnement de l'étudiant

Le questionnaire administré comporte un volet consacré à la place qu'occupe la lecture dans l'environnement de l'étudiant. La notion de l'environnement met en relief une sorte d'interaction entre l'individu et son entourage où il y aura une sorte d'influence mutuelle entre ces deux éléments.

A la question lit-on dans votre famille ? Les réponses des étudiants sont assez variées. Elles sont réparties comme suit : (31%) des apprenants déclarent que dans la famille on lit souvent, (46%) avouent que les membres de la famille lisent un peu alors que (22%) affirment qu'ils ne lisent pas dont la majorité habitent en dehors de la ville. L'environnement dans lequel évolue l'étudiant, surtout dans les régions qui s'éloignent du centre urbain, où l'étudiant est de moins en moins en contact avec la langue française, est généralement défavorable à l'apprentissage de l'écrit en FLE.

Par ailleurs, les étudiants déclarent que les membres de leurs familles lisent aussi bien les journaux (47%) que les ouvrages spécialisés (23%), les romans (14%), les revues (8%), (5%) les contes et (3%) les poèmes. La lecture des ouvrages spécialisés ainsi que les revues renseigne sur le niveau d'instruction de la famille de l'apprenant. Il y a donc ici une valorisation plus au moins grande d'un appren-tissage des langues. Le niveau intellectuel des parents est un facteur important pour l'apprentissage de l'étudiant. Les parents diplômés ont une connaissance assez approfondie notamment en langues c'est pourquoi ils peuvent aider leurs enfants en cas de difficultés. Ce qui n'est pas le cas des familles analphabètes où leur participation à l'apprentissage est quasi-nulle car ils ne savent ni lire ni écrire. Pour ces parents analphabètes, l'enseignant se charge de l'instruction de leurs enfants. Selon Boulahcen Ali, ces parents « *ne s'estiment pas compétents et délèguent à l'enseignant l'instruction de leurs enfants* »¹⁷⁴. L'apprenant, par conséquent, étant seul, faute d'avoir le soutien et l'accompagnement nécessaires des parents, rencontrera des difficultés dans son apprentissage. Selon le même auteur, le niveau culturel des parents joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage en général et celui de la langue, en particulier et que l'effet positif de

¹⁷⁴ Boulahcen Ali, *Sociologie de l'éducation*, Maroc, Afrique orient, 2002, p.148.

son instruction est perceptible sur sa descendance.

En ce qui concerne les pratiques de la lecture de la famille, les étudiants déclarent que les membres de la famille lisent en arabe (76%) et en français (24%). Pour les premiers, le contact avec la langue française dans la famille est faible contrairement aux seconds où le contact avec la langue française est plutôt fréquent ce qui est susceptible de faciliter son apprentissage.

Nous avons interrogé les étudiants sur l'existence ou non de personnes au sein de leurs familles qui savent très bien lire en français. Plus de la moitié des étudiants ont répondu par l'affirmative. Ainsi (59%) des apprenants affirment qu'il y a au moins un membre dans leur famille qui maîtrise la lecture en langue française. Nous avons ensuite cherché à savoir si les membres de la famille constituent une source de motivation pour eux. Les apprenants avouent qu'ils sont motivés d'eux. Ce qui montre que les apprenants s'intéressent à la lecture dans cette langue d'après une personne de la famille. Les résultats obtenus confirment cette position. De ce point de vue, il ressort que les apprenants veulent apprendre cette langue surtout qu'un lecteur expert possédant la maîtrise de la langue constitue un élément motivationnel. Seulement, il convient de les soutenir, les accompagner, leur apporter l'aide dont ils ont besoin.

6.3.4. La place du récit dans l'entourage de l'étudiant

Nous allons maintenant nous intéresser au récit et la place qu'il occupe dans l'entourage de l'étudiant.

A la question dit-on des récits dans votre famille, la première remarque porte sur l'hétérogénéité des réponses. (80%) des étudiants ont répondu majoritairement par l'affirmative alors que (20%) ont répondu par la négative. En ce qui concerne la fréquence des récits, plus de la moitié de la population cible (54%) révèle que souvent on dit des récits dans la famille et pour (46%) le récit est peu fréquent dans la famille.

En ce qui concerne la langue utilisée dans le récit, les réponses des étudiants sont également de nature hétérogène. La majorité des apprenants (89%) révèlent que la langue utilisée est l'arabe dialectal. La langue parlée à la maison, pour la majorité de ces étudiants, est la langue arabe dans sa variété dialectale. C'est une langue considérée comme la langue première de l'apprenant. C'est une langue apprise dans un contexte informel. C'est aussi la langue de la communication quotidienne. Les échanges entre

les membres de la famille se fait souvent dans cette langue. C'est pourquoi la langue utilisée dans le récit est l'arabe dialectal. Pour une autre catégorie d'apprenants (10%), la langue utilisée est le berbère. Si ces apprenants ainsi que les membres de leurs familles ne lisent pas et n'écrivent pas en berbère, ils communiquent oralement au moyen de cette langue. La langue berbère est une langue qui est restée pour longtemps une langue à tradition orale. Les récits, tous types confondus, occupent une place prépondérante dans cette langue.

Ce n'est qu'au début des années 2000 que commence son enseignement et son apprentissage à l'école dans seulement certaines régions à forte concentration berbérophones (Tizi ouzou, Bouira, Béjaïa). L'utilisation de la langue française figure aussi dans les réponses des étudiants (1%). Les compétences requises pour raconter une histoire en français notamment à l'oral et que ne possèdent pas les conteurs expliquent en partie cet état de fait.

Par ailleurs, l'écrasante majorité des étudiants (75%) aurait préféré que ces récits soient dits en langue française. Ce qui renseigne sur l'intérêt qu'accordent les étudiants au récit et sur leur motivation à apprendre la langue française. Aussi, la spécialité choisie par ces apprenants est déterminante à ce sujet.

Les étudiants (43%) affirment qu'il y a dans leur entourage des personnes qui savent raconter et pour (89%) de ces apprenants, ces personnes constituent pour eux une source de motivation. Ce qui montre que les apprenants s'intéressent au récit d'après une personne de l'environnement dans lequel ils évoluent. Dans ce contexte, le récit constitue un support pédagogique important dans la mesure où il est source de motivation pour l'apprenant. D'autant plus que le récit présente un intérêt comme le montre les réponses des étudiants : " il y a beaucoup de leçons dans le récit", "on apprend à faire du bien", "il est intéressant puisque on raconte des histoires sur notre passé". Dans cette optique, il est nécessaire de prendre en compte le récit en procédant par varier les ressources et les moyens d'apprentissage de la langue française.

6.4. Analyse et interprétation des résultats de l'entretien

Nous envisageons dans cette partie de notre étude de réaliser des entretiens avec les étudiants de la deuxième année inscrits au département de langue et littérature françaises. L'entretien que nous avons mené a été choisi pour un usage complémentaire

au questionnaire administré aux étudiants.

La contrainte du temps ainsi que la réticence d'un grand nombre d'étudiants pour participer à un entretien ont déterminé le choix de la nature de l'entretien. C'est pourquoi nous avons mené des entretiens individuels selon la disponibilité des étudiants.

L'entretien semi-directif se base sur un ensemble de thèmes que l'enquêteur aura élaborés en fonction d'enquêtes postérieures et de données recueillies préalablement. Les questions sur lesquelles se focalisera l'enquêteur au cours de l'entretien sont déjà prédéfinies. Ces questions sont essentiellement ouvertes et laissent par conséquent à l'informateur le choix de dire ce qu'il veut. P. Blanchet affirme que : « *L'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps)* »¹⁷⁵.

Ce type d'entretien permet à l'enquêté de développer les idées déjà préétablies que l'enquêteur lui aura soumises. Dans ce sens, Le recueil des diverses informations au cours de l'élaboration de l'entretien nous ont permis de cerner de façon préliminaire les contours de notre sujet portant sur l'écrit en contexte scolaire et extrascolaire. La collecte des données nous a permis plus précisément de mettre en lumière les pratiques de l'écrit, d'identifier les représentations que se font les étudiants et de langue et de l'écrit et les problèmes qu'ils rencontrent à l'écrit.

Toutefois, de nombreuses questions demeurent sans réponses. Ainsi, il nous semble nécessaire de compléter la phase du questionnaire par la phase de l'entretien où il s'agit principalement de combler le manque de données sur les principaux thèmes comme la motivation et le temps d'apprentissage, par exemple.

Dans cet entretien semi-dirigé, nous avons préparé des questions de base que nous poserons aux 15 étudiants qui participeront à l'atelier d'écriture et nous en avons dirigé d'autres lorsqu'il était nécessaire afin d'éclaircir les réponses données. Les entretiens diffèrent selon les étudiants et ont duré entre 15 et 20 minutes. Ils ont été

¹⁷⁵ P. Blanchet, *La linguistique de terrain Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, 2000, p.45.

enregistrés sur un magnétophone et ont été transcrits. Précisons que l'entretien a été effectué en langue française, langue d'apprentissage des étudiants de l'échantillon de notre enquête.

La population cible est composée principalement des étudiants inscrits en deuxième année au département de français. Les étudiants constituent le socle sur lequel se base notre étude, leurs points de vue ont été révélés dans la phase du questionnaire mais devraient tout de même donner lieu à d'autres informations nécessaires à l'enquête.

L'entretien est réalisé à partir de données collectées lors du questionnaire. Nous avons constaté certaines contradictions dans les réponses des enquêtés tout comme il y a un manque de transparence susceptible de faciliter l'interprétation. Aussi, nous avons choisi de reprendre des thèmes déjà traités précédemment pour nous assurer de la validité des informations et pour avoir plus de précision sur les réponses apportées par les étudiants lors de la phase du questionnaire.

La population étudiée est constituée d'un nombre très limitée d'étudiants. Ces populations restreintes présentent un avantage car elles permettent de prendre en compte les caractéristiques individuelles des étudiants et de former un échantillon homogène au maximum et donc d'avoir de meilleures données.

Sur la centaine d'étudiants, 15 se sont présentés volontaires pour participer à notre enquête ainsi qu'aux ateliers d'écriture. Nous les avons tous accepté comme informateurs car notre protocole prévoyait une dizaine d'entretiens. Nous avons donné un code pour chaque étudiant (E).

Dans cette recherche, pour analyser les données issues de l'entretien semi-directif nous avons procédé à une analyse thématique où les thèmes ont été regroupés sous des rubriques thématiques.

La tranche d'âge de nos enquêtés se situe entre 19 et 23 ans. Il y a 11 filles et 4 garçons. Pour 3 des filles et un garçon la langue maternelle est le berbère. Dans le tableau qui suit, nous résumons le profil de nos enquêtés :

Sujet	Sexe	Age	Lieu de résidence	Situation socio-économique	Langue maternelle
1	Féminin	20	En ville	Moyenne	L'arabe
2	Féminin	21	En dehors de la ville	Moyenne	L'arabe
3	Féminin	19	En dehors de la ville	Faible	L'arabe
4	Féminin	23	En ville	Elevée	L'arabe
5	Féminin	20	En dehors de la ville	Faible	L'arabe
6	Féminin	22	En ville	Moyenne	Le berbère
7	Féminin	19	En ville	Moyenne	L'arabe
8	Féminin	20	En ville	Moyenne	Le berbère
9	Féminin	23	En ville	Moyenne	Le berbère
10	Féminin	21	En ville	Faible	L'arabe
11	Féminin	20	En dehors de la ville	Moyenne	L'arabe
12	Masculin	19	En ville	Moyenne	Le berbère
13	Masculin	20	En dehors de la ville	Moyenne	L'arabe
14	Masculin	21	En dehors de la ville	Moyenne	L'arabe
15	Masculin	20	En ville	Moyenne	L'arabe

Tableau n°2 : profil des enquêtés

Dans la section qui suit, nous allons présenter une synthèse des résultats obtenus à partir de l'analyse des entretiens.

6.4.1. Les représentations de la langue et de l'écrit

Nous avons constaté lors des entretiens effectués que certains étudiants rencontraient des difficultés à s'exprimer en français mais ils ont continué à parler en français. Nous pensons qu'ils s'efforçaient de parler en français pour montrer qu'ils ont une certaine maîtrise de la langue qu'ils apprennent.

En ce qui concerne les représentations de la langue, les résultats obtenus au moyen de l'entretien montrent que les représentations que se font les apprenants de la langue française sont majoritairement positives. Nous avons entre autre déclarations : " pour le français c'est une langue utile" déclare (E1), " c'est bien le français, on apprend beaucoup de choses avec le français" avoue (E4). En lui demandant de donner un exemple, l'étudiant renchérit directement sans s'accorder un moment de réflexion " par

exemple la civilisation française, la culture française, etc.”. Pour un autre étudiant, la langue française est utile car le diplôme obtenu lui servira pour entamer une carrière professionnelle, ”c’est une langue importante. Dès que tu as la licence tu vas trouver un poste de travail immédiatement surtout ici au sud” affirme (E6). Mais (13%) des étudiants qui habitent en dehors de la ville ont des représentations négatives de la langue française comme le montrent leurs déclarations. Pour cet étudiant (E5) ” le français est une langue vraiment difficile”. Pour un autre étudiant (E11) ” la langue française c’est difficile, je travaille beaucoup mais j’ai pas de bonnes notes”. Nous pensons que le milieu dans lequel évoluent ces apprenants a une influence sur le regard qu’ils portent sur la langue française. Ces apprenants habitent en dehors de la ville et la langue parlée à la maison est la langue arabe dialectale ce qui rend l’usage du français moins fréquent sinon inexistant. Le tableau ci-dessus indique qu’aucun étudiant n’a déclaré la présence du français dans la communication quotidienne à la maison.

En ce qui concerne les représentations que se font les apprenants de l’écriture, la plupart (85%) la considèrent comme relevant du don comme le confirme d’ailleurs cet enquêté : ” oui, il faut avoir un don” insiste un étudiant (E12). Ces représentations constituent un obstacle à l’apprentissage de l’écriture puisque le don ne s’apprend pas et par conséquent l’écriture ne peut faire l’objet d’apprentissage.

A la question trouvez-vous des difficultés à écrire ? L’ensemble des apprenants affirme qu’il est difficile d’écrire. Ces derniers, jugent difficile d’écrire pour de multiples raisons. ”Quand tu écris, il faut écrire juste, ce n’est pas comme l’oral même si tu fais des fautes *Maàlich* (ce n’est pas grave)” indique un enquêté (E4). La norme que requiert souvent l’écriture rend difficile son appropriation. Ce qu’affirme d’ailleurs un autre enquêté (E14°) :” Ah Oui, l’écriture c’est difficile parce qu’il faut avoir un bagage. Il faut connaître le lexique, la grammaire...”. L’insécurité linguistique explique également l’attitude des étudiants à l’égard de l’écrit comme l’indique à juste titre un étudiant(E15) :

” je fais beaucoup de fautes, j’essaie d’écrire bien mais je ne peux pas, c’est difficile, je ne maîtrise pas la langue” avec un moment d’hésitation.

Lorsque nous avons interpellé les étudiants sur la nature des difficultés qu’ils rencontrent à l’écrit ces derniers classent celles du lexique (40%) au premier plan ; s’ensuivent la syntaxe (33%) et l’orthographe (27%).

Les étudiants lors de l'entretien, pour la plupart (62%), ne valorisent pas leurs écrits. A la question comment jugez-vous votre écrit par rapport à vos pairs, un étudiant (E10) révèle : "mon texte ce n'est pas bien, j'écris mal, les textes de mes camarades c'est mieux". Les apprenants ont aussi des doutes sur leurs écrits. Dans ce contexte un apprenant (E7) avoue " je lis plusieurs fois mon texte mais je ne sais pas si c'est juste". Ou encore cet apprenant (E3) qui souligne : " je crois que les phrases ne sont pas correctes". Il résulte que les apprenants ont des doutes sur la manière d'écrire une phrase correcte et même sur la construction phrastique adéquate. Dans le même ordre d'idées, plus de la moitié des apprenants (53%) s'estime mauvais à l'écrit. Les apprenants attribuent leur niveau de maîtrise de l'écrit à différents facteurs : aux contacts avec les parents, les familles (40%), aux contacts avec les pairs, les voisinages (34%), à l'enseignement qu'ils ont reçu. La famille joue un rôle important dans l'appropriation de la langue donc de l'écrit. D'après notre corpus, la communication quotidienne se fait par la darija ou le berbère alors que pour le français, sur les 15 étudiants interrogés, aucun étudiant n'affirme que le contact se fasse au moyen de cette langue.

Dans cette première partie de l'entretien, nous avons remarqué que les participants à notre enquête manifestent un état de malaise notamment lorsque nous leur avons posé la question portant sur leur niveau de maîtrise de la langue écrite. L'image négative de soi précipite le déclin de la langue et entrave le processus d'apprentissage car elle annihile toute assurance chez les étudiants qui ont un manque de confiance en soi. Elle provoque également un sentiment d'insécurité linguistique décrit comme « *l'instabilité linguistique évaluative qui caractérise le phénomène de mauvaise autoévaluation qui implique un jugement, un regard sur sa langue* »¹⁷⁶.

6.4.2. Les motivations et les pratiques de l'écrit

Quand bien même les difficultés que rencontrent les étudiants à l'écrit, ils déclarent (80%) aimer écrire. (20%) avouent ne pas aimer beaucoup écrire. Dans ce cas, il appartient à l'enseignant de construire la motivation au sein de la classe car « *la*

¹⁷⁶ C. Canut cité par Maria Roussi, *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*, Jean-Claude Beacco (dir), thèse de doctorat, université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 2009, p. 40.
[<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/73/05/PDF/2009PA030082.pdf>] consulté le 8 septembre 2015.

présence et le développement de la motivation aident les apprentissages »¹⁷⁷.

Par ailleurs, la majorité des apprenants (86%) déclare préférer écrire en français. Ce choix s'explique par l'intérêt qu'il y a d'écrire en français. Un enquêté (E7) relève à ce propos " c'est intéressant d'écrire en français, tu peux communiquer avec les autres en français, si tu écris bien tu vas avoir une bonne note ". La communication avec autrui par le biais de cette langue tout comme l'obtention de bons résultats rend l'écriture en français intéressante. Les réponses données montrent que les enquêtés préfèrent aussi écrire en arabe. Pour cet étudiant (E5) : "écrire en arabe c'est plus facile, avant le bac j'écrivais en arabe, puis après le bac j'ai commencé à écrire en français puisque je suis obligé". De ce point de vue, nous pouvons justifier la faiblesse de cet apprenant de notre échantillon par le manque de pratiques de l'écrit à l'école où le volume horaire consacré à la langue français est très réduit.

Les pratiques de l'écrit extrascolaires ont été aussi au centre de notre intérêt. Les avis des étudiants en ce qui concerne la question portant sur l'écriture en dehors de la classe sont partagés. (80%) des étudiants affirment écrire en dehors de la classe. Leurs écrits sont multiples et variés. Ils écrivent des courriers électroniques (40%), des récits (33%), des poèmes (7%), des listes de cuisine (7%). Les résultats obtenus montrent que les filles écrivent plus que les garçons ce qui permet d'établir un lien entre l'écriture et la construction de l'identité sexuelle. Nous constatons ici que le récit occupe une place importante dans les écrits des apprenants. Il génère un plaisir comme l'atteste les réponses des apprenants : "j'écris parfois des récits parce que c'est bien, tu peux dire beaucoup de chose que tu ne peux pas dire à l'école, tu peux raconter ta vie, vraiment c'est un plaisir, le récit" déclare une étudiante (E7) qui ajoute plus loin : "j'ai un journal intime en arabe mais j'ai commencé dernièrement à écrire en français". Certains étudiants ont choisi d'écrire des récits pour apprendre. Un apprenant souligne : " j'écris les récits pour apprendre, parfois j'écris des petites histoires et parfois je fais un résumé de l'histoire que j'ai lue, bien sûr à ma façon".

Les résultats de l'entretien confirment ceux que nous avons obtenu à partir du questionnaire administré aux étudiants de deuxième année confirmant la présence des écrits dans leur environnement extrascolaire et qui peuvent aider l'apprentissage. Selon

¹⁷⁷ Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 2002, p.91.

Marie-Claude Penloup¹⁷⁸, les écrits extra-scolaires peuvent constituer une aide à l'apprentissage en aidant à penser l'écriture et en donnant du sens à l'écriture extrascolaire.

Notre enquête comporte aussi un volet consacré à la lecture. Nous considérons la lecture et l'écriture comme deux habiletés pédagogiques interdépendantes. Elles sont importantes dans le développement des compétences scolaires en classe de langue.

Lire aide à élargir les idées, à enrichir le vocabulaire ou encore à développer un style. Ecrire aide à inciter à lire dans le but de comprendre le fonctionnement des textes. De ce point de vue, les interactions entre la lecture et l'écriture favorisent l'apprentissage de l'écriture. En effet, selon J. P. Cuq et I. Gruca : « *la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture* »¹⁷⁹.

Concernant la question aimez-vous lire, plus de (65%) des réponses exprimées sont affirmatives. Cependant, (25%) des enquêtés dont la plupart ont une situation socioéconomique faible déclarent aimer un peu lire. A vrai dire, le milieu socioéconomique constitue un élément de compréhension essentiel de cet écart. A défaut de moyens financiers, l'apprenant évolue dans un environnement qui se caractérise par la raréfaction voire l'absence du livre.

Les étudiants, majoritairement (73%), déclarent préférer lire en français. Ce choix s'explique pour certains étudiants par la richesse et le plaisir que procure la lecture des œuvres littéraires en français : "Je lis en français parce que la littérature française est riche, il y a de grands écrivains comme Victor Hugo que j'aime beaucoup, c'est vraiment un plaisir de lire en français" affirme un enquêté (E9). Les motivations de ce choix se résument aussi au désir des apprenants de maîtriser la langue cible comme l'atteste d'ailleurs cet apprenant (E2) : " moi je préfère lire en français parce que je veux maîtriser la langue française, moi j'achète toujours un journal en français soit Liberté, ou le Temps, ou n'importe quel journal ". D'autres étudiants (27%) disent préférer écrire en arabe car ils ont commencé jeune à parler et à étudier en arabe.

¹⁷⁸ Marie-Claude Penloup, *l'écriture extra-scolaire des collégiens des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF éditeur, 1999.

¹⁷⁹ J. P. Cuq et I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2003, p.182.

6.4.3. L'écrit dans l'environnement de l'étudiant

Place à présent à la lecture dans l'environnement des apprenants. A la question (lit-on dans votre famille ?) Les avis des étudiants sont partagés : (60%) un peu, (33%) souvent, (7%) pas du tout. Nous avons interrogé ces derniers sur le niveau d'instruction des parents. Ils révèlent que leurs parents n'ont pas été à l'école.

Le niveau intellectuel des parents est un facteur important dans l'apprentissage notamment de la langue française. En effet, selon Boulahsen Ali¹⁸⁰, le niveau culturel des parents joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue française. Les enquêtés relèvent aussi que les membres de la famille lisent des journaux (53%), des romans (20%), (20%) des revues, (7%) des écrits divers sur internet. Les apprenants qui évoluent dans un milieu familial où la lecture occupe une place de premier plan obtiendraient des résultats scolaires positifs. C'est pourquoi, la famille doit construire les meilleures conditions possibles d'apprentissage de sa descendance. La majorité des familles (73%) lisent en arabe alors que (27%) lisent en français. Le contact avec les membres de la famille qui lisent en français favorise l'apprentissage de cette langue d'autant plus que la lecture représente une source d'apprentissage importante.

Dans l'entourage des étudiants (plus de 30%), il y a au moins une personne (les parents, les frères ou sœurs) qui sait très bien lire et que ces personnes, pour la majorité (plus de 90%), constituent une source de motivation. La présence d'un lecteur expert dans l'environnement est donc un élément motivationnel pour l'étudiant car il l'encourage et l'incite à lire comme le confirme d'ailleurs cet étudiant (E9) : "j'ai un frère c'est un avocat, il est cultivé, il lit toujours des romans, à chaque fois il me dit il faut lire beaucoup sinon tu ne vas pas réussir".

L'environnement familial, notamment les parents, les frères ou sœurs constitue une variable puissante dans la formation de l'apprenant. En classe, cette influence demeure importante même si les parents n'y sont pas présents directement.

6.4.4. La place du récit dans l'environnement de l'étudiant

Dans la perspective de notre recherche, nous nous sommes intéressés à la place

¹⁸⁰ Boulahsen Ali, *Sociologie de l'éducation*, Afrique Orient, Maroc, 2002.

qu'occupe le récit dans l'entourage familial des étudiants.

A la question (dit-on des récits dans votre entourage ?) la totalité des enquêtés a répondu par l'affirmative. Tous les étudiants disent avoir entendu des récits racontés par l'un ou plusieurs membres de la famille (grand-mère, grand-père, père, mère, oncle, tante...). Il s'avère d'après ces résultats que le récit est fortement présent dans l'entourage des apprenants.

Par ailleurs, la langue utilisée pour raconter ces récits est l'arabe dialectal ou le mozabite, une variété de la langue berbère. Les usages communicationnels quotidiens dans l'entourage des étudiants se font principalement par le biais de la langue maternelle, ce qui explique, par conséquent, que la langue française ne figure pas dans les réponses des enquêtés. Cependant, la langue berbère dans sa variété mozabite, apparaît dans les réponses données par les enquêtés. La langue berbère trouve ici sa place car dans l'entourage de certains étudiants la communication quotidienne se fait souvent au moyen de cette langue. Le Tamazight, rappelons-le, est une langue à tradition orale. Son introduction récente à l'école fait que dans l'entourage de l'étudiant l'on maîtrise l'oral et non l'écrit.

Nous avons ensuite interrogé les enquêtés sur l'intérêt qu'ils trouvent dans le récit. Les étudiants, majoritairement, trouvent intéressant le récit : " je me souviens, ma grand-mère, *Allah Yarhmha* (que Dieu ait son âme) nous racontait toujours des histoires, elle nous parlait de la guerre, de l'histoire de la famille, elle nous racontait aussi des histoires imaginaires, c'est magnifique, c'est une école" avoue à juste titre un étudiant (E6). Dans le même ordre d'idées, Un autre étudiant(E1) révèle : "le récit, c'est intéressant, tu apprends, il y a toujours une leçon, ma tante qui vit avec nous raconte toujours des histoires et quand elle termine elle nous dit : *Fhemtou yaouladi ?* (Avez-vous compris mes enfants ?)". C'est dire qu'il y a un enseignement à tirer de l'histoire racontée. A propos de l'intérêt que revêt le récit un enquêté souligne : " dans ma famille, des invités passent la nuit chez nous, mon père trouve un plaisir à raconter des histoires, nous sommes tous contents, quand il commence à raconter, parfois on rigole parfois on pleure, souvent les histoires qu'il raconte sont vraies surtout lorsqu'il parle du passé, moi personnellement j'ai appris beaucoup de choses sur le passé avec lui".

A la lumière de ces résultats, nous constatons que les étudiants accordent une place privilégiée au récit tout en le considérant comme intéressant. Bien qu'il n'existe pas

chez ces étudiants de rite de coucher autour d'une histoire lue, en revanche, il y a le rite de se réunir autour d'une histoire entendue. La prise en compte du récit peut stimuler l'apprentissage et permettre à l'apprenant de s'approprier la langue française et la maîtriser sur le plan de l'écrit surtout que l'enseignement du français s'appuie sur ce que connaît l'apprenant et sait déjà.

Tous les éléments abordés dans la phase du questionnaire ont été confirmés sur le plan qualitatif dans la phase de l'entretien. Cependant, il y a d'autres éléments qui ont émergé à travers les entretiens et qui ne semblent pas être similaires pour l'ensemble du groupe comme l'insécurité linguistique, par exemple.

Conclusion

Les données développées dans ce chapitre nous ont permis de réfléchir sur l'impact du milieu extrascolaire de l'apprenant et les conditions d'apprentissage de l'écrit selon le sexe, le lieu de résidence, l'âge, ainsi que la situation socioéconomique.

Le milieu extrascolaire de l'apprenant est moins favorable à l'apprentissage de la langue française, particulièrement à l'apprentissage de l'écrit dont l'un des facteurs est l'environnement socioculturel. Mais les apprenants ne désarment pas, en atteste l'intérêt qu'ils accordent aussi bien à la langue française qu'à l'écriture dans cette langue. En somme, ils lisent et écrivent.

Les représentations étaient également au centre de notre intérêt dans ce chapitre. Nous pouvons dire que les représentations que se font les étudiants de la langue et de l'écrit sont multiples et variées. Toutefois, il est nécessaire de prendre en compte les représentations des apprenants d'autant que chacun a ses propres représentations sur le savoir à apprendre et qui peuvent être plus ou moins négatives, ce qui risque de faire obstacle à son apprentissage, pouvant conduire à l'échec.

Le récit constitue également une partie intégrante dans notre recherche. Il constitue un objet d'intérêt chez les étudiants de deuxième année licence de français. Dans le chapitre suivant, il sera question des ateliers d'écriture organisés autour du récit.

Chapitre 7

Autour de l'atelier d'écriture

Introduction

Pour mener à terme notre travail de recherche qui porte sur l'écrit, nous nous sommes engagés à concevoir des ateliers d'écriture pour étudiants des classes de deuxième année du département de français à l'université de Ghardaïa. Dans une classe de langue, l'activité de production écrite est considérée comme l'une des pratiques fondamentales dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La maîtrise de cette compétence est un élément indispensable à la réussite scolaire malgré sa complexité. Son enseignement/apprentissage constitue une situation problème. Les ateliers d'écriture dont il est question dans ce chapitre visent à identifier ces situations problème et à les gérer. Ils ont pour but d'aider les apprenants à s'engager dans le monde de l'écrit et à posséder une maîtrise de l'écrit.

Dans ce chapitre, il est question d'un travail réalisé sur le terrain qui se traduit par l'installation d'un atelier d'écriture où seront d'ailleurs évoqués les résultats obtenus.

7.1. Les ateliers d'écriture

La conception des ateliers portant sur l'écrit constitue une partie intégrante de notre étude. Nous considérons les ateliers d'écriture comme un espace nouveau, différent, pour l'écriture. Dans ces ateliers : « *on peut y écrire sans honte, sans être en faute, on peut y écrire pour le plaisir, sans vouloir en faire une profession, on peut y rencontrer des gens qui lisent et écrivent. Chacun peut y être acteur* »¹⁸¹. C'est un lieu de rencontres, de partage d'expériences et qui n'est pas l'apanage de seulement de ceux qui sont plus expérimentés en matière d'écriture. En effet : « *l'écriture n'est pas réservée à une élite. Elle appartient à tous* »¹⁸².

Nous considérons également les ateliers d'écriture comme un lieu qui permet à chacun d'avancer dans son écriture et de déployer ses potentiels créatifs en élaborant des propositions d'écriture variées, des commentaires sur le texte, un re-travail des textes. Dans les ateliers d'écriture installés, la consigne de la tâche proposée est la rédaction d'un récit. Le choix du récit comme support s'explique par le fait que les étudiants préfèrent ce type décrit.

A vrai dire, nous avons réalisé une étude exploratoire, complétée par la phase du

¹⁸¹ Eva Kavian, *Ecrire et faire écrire, manuel pratique d'écriture*, Bruxelles, 2^{ème} éd Duclot, , 2010, p.20.

¹⁸² *Ibid.*, p. 20.

questionnaire et la phase des entretiens (objet du chapitre 6), laquelle nous a permis d'identifier les préférences des étudiants en matière d'écrit en dehors du contexte scolaire. Les textes recueillis auprès des étudiants des classes de deuxième année du département de langue et littérature françaises de l'université de Ghardaïa montrent le penchant de ces derniers pour l'écriture personnelle. En effet, sur les 43 textes remis par 32 étudiants (certains étudiants ont remis plus d'un texte), 39 textes (plus de 90%) s'inscrivent dans le cadre de l'écriture personnelle. Les autres textes sont relatifs aux fait-divers (3), l'argumentation (1). La pratique observée dans ces écrits révèle une exploitation conséquente des récits. D'ailleurs, parmi les 39 textes, 28 textes (70%) sont des récits entre autres récits de vie et récits de voyages.

Nous tenons à préciser que les étudiants inscrits dans notre département ont remis, de leur propre volonté, ces textes écrits dans un contexte extrascolaire. Nous leur avons proposé de remettre tous les écrits qu'ils ont réalisés en dehors de la classe tout en leur montrant que ce recueil de textes répond essentiellement au seul besoin d'un travail de recherche effectué par nos soins.

Nous avons estimé nécessaire de mettre en confiance les étudiants dans le but de faire face à certaines réticences et qui peuvent constituer un obstacle au travail de collecte des données. C'est pourquoi nous avons insisté sur le secret qui entourera leurs écrits supposant au départ qu'une partie intime de la vie de l'étudiant, et que l'on veut qu'elle ne soit pas révélée au "grand public", caractérise ses écrits.

Les doutes que nous avons émis à ce sujet se confirment car de nombreux étudiants ayant voulu nous remettre leurs écrits demandent d'abord à ce que ces derniers restent anonymes. Pour autant, la plupart des étudiants remettent leurs écrits soit à la fin de la séance, soit en dehors des séances de travail.

Certains étudiants (6) demeurent réticents à l'idée de remettre leurs écrits quand bien même notre assurance faite à ce sujet. Ces étudiants (5 filles et 1 garçon) décident au départ de me faire partager leurs écrits avant qu'ils ne se rétractent par la suite au motif que leurs écrits contiennent des "choses" très personnelles et que, par conséquent, ils sont dans l'incapacité de se faire lire par leur enseignant.

L'analyse des écrits des étudiants réalisés en dehors de l'université ont donc déterminé le choix du récit comme support dans l'atelier d'écriture organisé par nos soins.

7.2. Nature de la population-cible

Le groupe de population-cible est constitué d'étudiants inscrits en deuxième année au département de français de l'université de Ghardaïa en vue de l'obtention du diplôme de licence dans le cadre du nouveau système LMD. Il est constitué plus précisément de 15 étudiants ayant participé à la phase d'entretien de notre travail de recherche.

7.3. Organisation de l'atelier d'écriture

Notre travail portant sur l'enseignement/ apprentissage de l'écrit a été expérimenté pendant 5 semaines pour faire acquérir la compétence de production écrite sur une classe d'étudiants de français langue étrangère.

L'intervention a été conduite dans une classe de 15 étudiants de deuxième année de notre département de français. La majorité des étudiants avaient entre 19-20 ans. Ils avaient déjà étudié le français pendant au moins trois ans au lycée tout comme sont nombreux ceux qui l'avaient déjà étudié au collège et au primaire. Ils venaient pour la plupart de la ville de Ghardaïa (Centre de Ghardaïa et zones périphériques).

Les étudiants inscrits en deuxième année au département de français en vue d'obtenir une licence sont à mi-chemin du cursus universitaire (3/6 semestres déjà accomplis). A juste titre, La licence, dans le cadre du LMD (Licence-Master-Doctorat) qui est un nouveau système en Algérie, s'échelonne sur trois ans contrairement à l'ancien système appelé communément "système classique" et qui s'étale sur quatre ans.

Ces étudiants sont répartis en trois groupes. Ils sont orientés vers la filière langue et littérature française sans pour autant avoir subi un contrôle d'orientation révélateur des compétences des étudiants.

Les étudiants participant à l'atelier d'écriture ont été choisis sur la base d'un questionnaire qui leur a été administré et d'un entretien que nous avons enregistré. Les étudiants ayant participé à l'entretien ont été invités à participer à notre atelier d'écriture. Ils ont répondu par la positive. Trois étudiants étaient réticents au motif que leur emploi du temps ne leur permet pas de participer à ces ateliers. Nous nous sommes entretenus avec ces étudiants en vue de surmonter ces obstacles. Nous avons alors organisé des ateliers d'écriture tout en prenant en compte la nature de ces obstacles.

Par ailleurs, l'organisation temporelle dans le cadre des ateliers d'écriture prend une place primordiale. Nous avons organisé ces ateliers le mois de janvier et le mois de

février (3 semaines) de l'année universitaire 2014/2015. Chaque semaine, une séance de deux heures était consacrée pour chaque atelier d'écriture.

Pour recueillir les données, il a fallu programmer des séances supplémentaires et ceci avec l'aide et la collaboration de l'administration du département de langue et littérature française de l'université de Ghardaïa.

7.4. Grille d'analyse pour rédiger les récits

Dans notre analyse, il s'agit d'observer l'évolution des moyens de la mise en récit dans le cadre des ateliers d'écriture et de décrire comment l'apprenant surmonte les difficultés qu'il rencontre dans ce type d'écrit.

Notre démarche pour l'analyse du récit s'inspire des travaux réalisés par J. M. Adam¹⁸³ qui propose d'analyser le récit à la fois comme le produit d'une construction textuelle et d'une orientation pragmatique. Nous analyserons les productions narratives des apprenants sous différents angles d'approche : fonctionnel, textuel, sémantique et pragmatique.

Notre démarche pour l'analyse du récit s'inspire également des travaux réalisés par S. Clerc¹⁸⁴.

¹⁸³ J. M. Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992.

¹⁸⁴ S. Clerc, *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*, Georges Daniel Véronique (dir), Thèse de doctorat, Aix-Marseille, 1997.

Angles d'analyse	Points observés
Fonctionnelle	-La situation initiale -L'élément déclencheur -Les péripéties -Le dénouement -La situation finale (l'évaluation finale)
Textuelle	-L'introduction et le maintien de la référence spatiale, temporelle -Les types de séquences -La progression thématique
Sémantique	-La cohérence
Pragmatique	-Les phénomènes de reformulation, d'auto-correction, d'étayage

Tableau n°3 : analyse du récit

7.5. Nature des consignes

Nous avons choisi le milieu institutionnel comme cadre pour la production de récits. Ce type d'écrit correspond à la pratique sociale des étudiants. A travers ce choix, notre souhait est de compléter les études réalisées en milieu naturel. La consigne de la tâche proposée est donc la rédaction d'un récit. Nous avons proposé deux types de consigne :

1-Racontez une belle rencontre

2- Racontez un jour où vous avez eu très peur

Nous signalons que les étudiants qui serviront d'échantillon à notre expérimentation sont d'un niveau hétérogène en ce qui concerne la maîtrise de la langue française.

7.6. Formation des groupes

Nous allons installer un atelier d'écriture qui sera composé de cinq groupes (G1, G2, G3, G4, G5). Chaque groupe est composé de trois étudiants. Lors du travail en groupe, nous allons procéder à une observation directe des séances afin d'évaluer le

déroulement de cet atelier. Cependant, les étudiants feront des productions individuelles en suivant la consigne proposée en atelier.

Le choix de faire travailler les étudiants par groupe de trois s'explique par le fait que cela peut donner lieu à des discussions plus intensives.

Après la sélection des étudiants qui participeront aux ateliers d'écriture, nous avons formé des groupes homogènes.

Pour l'installation des ateliers nous avons aménagé une salle de telle sorte que les participants puissent communiquer et travailler dans de meilleures conditions.

7.7. Analyse des productions écrites

7.7.1. Première séance

Notre corpus sera constitué de l'ensemble des productions rédigées par les apprenants après leur confrontation à une tâche rédactionnelle portant sur le récit.

Consigne : racontez une belle rencontre

Production n°1

Il est à souligner que les étudiants possèdent des connaissances sur le récit car ils étaient confrontés à ce type d'écrit dans leur parcours scolaire et universitaire.

Analyse fonctionnelle

Pour la première partie de la première séance, nous avons préparé les étudiants à la rédaction du récit en rappelant quelques concepts clés du récit : schéma narratif, personnages, description, action, espace, temps...

La seconde moitié a été consacrée à la rédaction proprement dite. A la fin de la séance, les étudiants nous ont remis leurs textes.

Nous avons constaté après analyse qu'une grande partie de ces textes (09) ne comportaient pas les cinq étapes du récit. Les étudiants ont respecté la consigne uniquement dans son aspect thématique car ils racontent dans leurs textes une belle rencontre. Les productions écrites sont fluides mais ne sont pas bien structurées car ne correspondant pas au schéma narratif.

Analyse textuelle

La référence spatiale

Le cadre spatio-temporel est bien précisé dans seulement quelques textes (4) comme le montre d'ailleurs ces exemples : dans la ville de Constantine (E2), en Alger (E4), à l'université de Wargla (E8), au marché hebdomadaire de Ghardaïa (E13). Le lieu où se déroulent les événements de l'histoire est évoqué avec précision dans ces textes même si nous constatons l'omission de la majuscule (Constantine au lieu de constantine) ; une erreur lexicale (Ouargla au lieu de Wargla) ; le mauvais usage des prépositions (à Alger au lieu de en Alger).

Dans d'autres textes le cadre spatio-temporel est relativement précis. Les expressions qui indiquent le cadre spatial sont par exemple : Dans un coin (E1), dans la rue (E7), dans la cité (E14). Pour ce dernier exemple, en continuant la lecture du texte on comprendra qu'il s'agit de la cité universitaire.

La référence temporelle

La notion du temps est bien indiquée dans les produits des étudiants. En 2011 (E3), en été (E6), l'année dernière (E12). L'enchaînement des événements de l'histoire est assuré par : Après, avant, juste après, durant, pendant, etc. Les indicateurs de temps utilisés par les étudiants permettent de hiérarchiser les événements qui se déroulent dans l'histoire qu'ils racontent. Nous citons à titre d'exemple :

-Avant les vacances j'étais vraiment perturbé et stressé mais après c'était bien, j'étais à laise (E4).

Ces indicateurs indiquent aussi la simultanéité des événements rapportés :

-pendant ce temps je lève la tête pour regarder (E1).

Cependant, la référence temporelle dans certains textes des apprenants n'est pas réellement précisée, comme dans ces exemples : un jour (E6), une fois (E15).

Les types de séquences

Nous avons relevé dans les écrits des étudiants plusieurs séquences descriptives comme le montre d'ailleurs ces exemples :

- Quand j'ai monté dans le bus j'ai aussi à côté d'une jeune fille et elle est vraiment belle,

elle a des yeux bleux, elle a un hijab noir, elle est vraiment gentil (E5).

- il a un barb blanche, il est costo, il a 70 ans, il est retrété, il a travaillé à l'enseignement pendant 30 ans au lycée (E14).

- il faisait chaud, je peux pas résister à cet chaleur, c'est vraiment insupportable et quand il arrive avec son copin il m'a invité à un restaurant chic, c'est magnific (E11). Nous avons repéré également dans les rédactions des apprenants des séquences explicatives tel que :

-Je lui montré le chemin, je lui dit tu vas droit tu trouve un grand magasin et tu tournes à droite, alors tu vas trouvé un pharmacien puis tu demandes aux gens l'adresse et si tu fait pas ça tu ne vas trouvé l'endroit, mais il insiste alors j'ai parti avec lui(E08).

Toutefois, les textes des participants que nous avons analysés ne comportaient pas d'autres types de séquences, dialogales par exemple.

La progression thématique

La progression thématique qui domine dans les récits produits par les étudiants est la progression à thème constant accompagné dans certains cas par la progression linéaire et la progression à thèmes dérivés comme le révèlent à juste titre cet exemple :

-Yassine prend un briké puis alume une cigarette, lorsqu'il termine il me regarde, il commence à parler, il raconté beaucoup d'histoires sur la vie, les études...il raconté même des blags(E12).

La progression linéaire figure également dans les textes des apprenants comme l'illustre d'ailleurs cet exemple :

-Fares est grand, il a un beau visage, il a les cheveux noirs et ses yeux sont noirs. Fares n'est pas agrissif (E3).

La progression qui fonctionne sur le mode linéaire est bien courante dans ce type de texte. Néanmoins, Il est à souligner que l'enchaînement des phrases dans le texte de l'apprenant n'est pas bien assuré.

L'analyse sémantique

La cohérence

L'analyse des textes nous permet de constater que les récits sont peu cohérents. Il

nous semble que les scripteurs sont plutôt préoccupés par la mise en mots que par la création d'une cohérence lors de la rédaction des récits.

En ce qui concerne la cohésion, il est à noter que l'enchaînement des phrases est assuré souvent par le coordonnant "et". Les personnages qui évoluent dans les récits sont réintroduits au moyen de pronoms anaphoriques "il", "ils" et "lui".

L'analyse pragmatique

L'analyse des productions écrites des étudiants révèle l'existence d'un effort de narration. Les nombreuses autocorrections qui apparaissent sous diverses formes : ajouts, suppressions, remplacements et déplacements plaident en faveur de ce constat. Par ailleurs, nous avons constaté que les demandes d'étayage ne sont pas vraiment intenses. Les étudiants ne sollicitaient que rarement leurs pairs. Il y a moins de coopération et de partage des connaissances avec le groupe. La communication entre pairs se fait exclusivement en langue maternelle. Les participants utilisent l'arabe dialectal pour solliciter l'aide de leurs pairs. L'aide apportée par les pairs concerne l'orthographe d'un mot mais rarement la formulation d'une idée. L'animateur de l'atelier a été sollicité à deux reprises seulement par les apprenants.

7.7.2. La deuxième séance

Dans cette séance nous avons d'abord remis aux étudiants leurs textes que nous avons seulement analysés et qui ne sont donc pas soumis à évaluation. Ensuite, nous avons demandé aux étudiants de refaire la même chose, mais cette fois-ci nous avons accompagné la consigne d'écriture par une grille d'autoévaluation pour évaluer le déroulement de l'atelier et son fonctionnement. Aussi, nous leur avons demandé de faire attention lors de l'écriture de leurs textes. Les apprenants sont donc invités à remplir la grille suivante :

Les critères d'évaluation	Oui	Non	Un peu
J'ai sollicité l'aide de mes pairs			
J'ai apporté de l'aide à mes pairs			
J'ai lu et évalué les textes de mes pairs			
Mes pairs ont lu et évalué mon texte			
J'ai écouté les propositions de mes pairs			
Mes pairs ont écouté mes propositions			
J'ai communiqué avec mes pairs en français			
Mes pairs ont communiqué avec moi en français			
Le travail en groupe dans l'atelier m'a aidé à mieux écrire en français			

Tableau n°4 : Grille d'évaluation de l'atelier

Au terme de la séance les étudiants ont remis la grille de l'auto-évaluation ainsi que leurs textes réécrits. Notre observation de la classe complétée par la grille d'auto-évaluation remplie par les étudiants permettent de constater une certaine évolution en matière d'écrit ainsi, en témoignent, les réponses positives de l'ensemble des étudiants à la question " Le travail en groupe dans l'atelier m'a aidé à mieux écrire en français". Les textes des étudiants ont été lus et évalués par les pairs. Ces derniers ont corrigé les erreurs principalement orthographiques que recèlent ces textes.

Production n°2

L'analyse fonctionnelle

De nombreux étudiants n'ont respecté qu'une partie de la consigne, celle touchant à la

thématique. L'analyse des textes nous permet de constater que 7 au lieu de 9 textes ne correspondent pas aux normes du récit. Autrement dit, ces textes ne respectent pas la structure de ce type d'écrit.

Les textes soumis à l'analyse dont le sens général est bien clair ne correspondent pas aux normes du type d'écrit proposé.

Dans leurs productions écrites, les étudiants n'ont pas fait preuve de maturité syntaxique dans la mesure où ils ont fait systématiquement des erreurs.

Une bonne partie des étudiants ne possèdent pas encore une bonne maîtrise de l'écrit dans la mesure où les textes analysés ne correspondent pas aux normes du type d'écrit proposé.

L'analyse textuelle

La référence spatiale

Dans de nombreux textes, le cadre spatio-intemporel demeure relativement précis. La lecture des pairs n'a pas permis une évolution à ce sujet quand bien même des corrections ont été effectuées.

Ainsi, l'expression "une coin" corrigée deviendra "un coin" tout comme l'expression "l'école privé" deviendra "l'école privée". De même, " dans la vile " sera transformée en "dans la ville".

En somme, l'imprécision est donc ce qui caractérise ces lieux où doivent se dérouler les événements de l'histoire.

La référence temporelle

Les textes des étudiants réécrits au cours de la 2^{ème} séance de l'atelier n'ont pas subi de modifications à l'exception du terme "aujourd'hui" corrigé "aujourd'hui". Les indicateurs de temps les plus fréquemment utilisés sont : avant, après, pendant.

Les types de séquences

Nous n'avons pas relevé une certaine amélioration dans les écrits des étudiants en ce qui concerne les types de séquences. Toutefois, les participants semblent donner plus d'importance aux règles de la langue et négligent le mode de fonctionnement du récit.

Les corrections donc des étudiants portent plutôt sur la langue. Mais certaines erreurs subsistent encore malgré l'évaluation des textes par les pairs comme dans ces séquences descriptives par exemple :

-Quand j'ai monté dans le bus j'ai assi (corrigé →assis) à coté (corrigé →à côté) d'une jeune fille et elle est vraiment belle, elle a des yeux bleux, elle a un hijab noir, elle est vraiment gentil(corrigé →gentille) (E5).

-il a un barb(corrigé →une barbe) blanche, il est costo, il a 70 ans, il est retrété(corrigé →retraité) , il a travaillé à l'enseignement pendant 30 ans au lycée (E14).

La récurrence des erreurs relevées dans les écrits des étudiants et qui sont parfois d'un niveau élémentaire gêne la cohérence de l'ensemble du texte.

La progression thématique

L'évaluation des pairs ne porte en aucun cas sur la progression thématique. Les participants ont adopté dans cette séance tout comme dans la séance précédente la progression à thème constant et plus ou moins la progression linéaire et la progression à thèmes dérivés.

Néanmoins, Il est à souligner que l'enchaînement des phrases dans le texte de l'apprenant n'est pas bien assuré.

Nous signalons toutefois que les étudiants n'ont pas su faire un bon enchaînement des évènements de l'histoire.

L'analyse sémantique

La cohérence

La notion de cohérence doit s'inscrire dans chaque production de narration pour la rendre interprétable par le lecteur ou encore l'évaluateur. Elle correspond donc à « *la capacité de former un tout cohérent, un récit avec une structure logique* »¹⁸⁵. Les textes même évalués par les pairs demeurent peu cohérents. Les étudiants n'ont pas focalisé leur attention sur la cohérence. Ils accordent plus d'importance à la mise en mot du

¹⁸⁵ G.Hilaire-Debove & D. Roch, *Application d'un protocole d'évaluation du récit à des enfants dysphasiques* in T. Rousseau et F. Valette-Fruhinsholz (dir.), *Le langage oral : Données actuelles et perspectives en orthophonie* (p.285-310). Isbergues, France, Ortho Edition, 2010, p. 287.

récit.

Au niveau interphrastique, l'absence de connecteurs logiques a perturbé la fonction du guidage du lecteur, ils sont remplacés d'une manière assez fréquente par la conjonction "et".

L'analyse pragmatique

Les textes réécrits et soumis à l'analyse permettent de constater le maintien de l'effort de narration. Ainsi, en témoignent les autocorrections des scripteurs auxquelles s'ajoutent les évaluations des pairs quand bien même elle abordent le plus souvent et seulement l'aspect linguistique.

Au cours de cette séance, nous avons relevé un échange intense entre les pairs appartenant à un seul groupe et même à six reprises entre les groupes. Les demandes d'étayage deviennent aussi intenses. Les étudiants sollicitent de plus en plus leurs pairs. Ils sollicitent à maintes reprises l'animateur de l'atelier. Il y a plus de partage de connaissances avec le groupe. La communication entre les membres du groupe continue à se faire souvent en langue maternelle. Les participants, malgré notre consigne, hésitent encore à utiliser la langue française dans leur communication avec les pairs. Les apprenants n'utilisent qu'occasionnellement la langue française.

En somme, nous constatons au cours de cette séance une nette amélioration en matière d'usage de la langue française dans la communication entre les pairs comparativement à la première séance. En témoigne la grille d'évaluation remplie par les étudiants où d'ailleurs les réponses étaient majoritairement positives.

7.7.3. La troisième séance

Au cours de cette séance, nous avons proposé aux étudiants une autre consigne qui consiste à écrire des récits tout en changeant de thème.

Durant cette séance de l'atelier, nous avons confectionné avec les étudiants une autre grille d'auto-évaluation portant essentiellement sur le récit.

La consigne

Racontez un jour où vous avez eu très peur.

Nous présentons ci-après la grille d'auto-évaluation sur le récit.

Critères d'évaluation	Oui	Non	Un peu
J'ai respecté des étapes du schéma narratif			
J'ai décrit des personnages			
J'ai décrit des actions			
J'ai respecté le cadre spatio-temporel			
J'ai respecté l'enchaînement des idées			
J'ai pris en compte la progression thématique			
J'ai pris en compte les différents types de séquences			
J'ai pris en compte la focalisation dans le récit			
J'ai utilisé les procédés de la reformulation			
J'ai respecté les règles de la langue			
J'ai respecté la concordance des temps			

Tableau n°5 : La grille d'auto-évaluation sur le récit

Production n°3

L'analyse fonctionnelle

Le schéma narratif constitue le pilier de l'écriture du récit. Il est constitué de 5 étapes principales : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale.

Les textes produits par les étudiants dans cette séance renferment ces cinq étapes avec un mauvais enchaînement des événements. Ce qui a attiré notre attention à ce niveau de l'analyse c'est l'introduction de l'intrigue au moyen d'expressions tels que : soudain (8 textes), tout d'un coup (6textes), d'un seul coup (1 texte).

En sommes, nous avons constaté une évolution dans les textes rédigés par les étudiants notamment en ce qui concerne le plan de la structure du récit. L'analyse des productions écrites des étudiants montre qu'ils sont désormais bien outillés pour écrire ce type de textes.

L'analyse textuelle

La référence spatiale

Le cadre spatio-temporel est bien précisé dans les textes produits par les étudiants au cours de la troisième séance de l'atelier. Nous citons à titre d'exemple ces extraits:

- A l'aéroport de Constantine il y avait beaucoup de gens qui voyageaient (E2) ;
- Skikda a des plages extraordinaires, il y a beaucoup de touristes (E7) ;
- Ce jour là j'étais à Hassi Remel puisque mon père travaille dans le domaine de pétrole (E5).
- j'avais 15 ans, j'ai allé me ballader avec ma mère dans la forêt de Djelfa.

Les exemples évoqués ci-dessus témoignent de l'intérêt que donne le scripteur à la notion de l'espace et qui a juste titre de situer les événements de l'histoire. Cependant, certaines erreurs d'ordre linguistique subsistent encore dans les écrits des étudiants.

La référence temporelle

L'analyse des textes permet de constater que les scripteurs se focalisent davantage sur la notion du temps. Il y a de plus en plus de précision en ce qui concerne cette notion.

- mon anniversaire le 13 avril, j'ai tous préparé. Mes amies vont venir le soir (E4)
- après les examens de bac au mois de juin je veux partir à Zelfana à ma tante (E1).
- il y a une année déjà après le divorce de mes parents.

Les expressions et les termes annonceurs du temps sont multiples et variés : hier, demain, pendant, après...

Nous avons retenu un effort de précision chez les participants comme dans cet exemple : ce jour là.

Les types de séquences

Les écrits des étudiants englobent plusieurs types de séquences : descriptives, argumentatives et dialogales. Nous présenterons ci-dessous un exemple pour chaque séquence.

Exemple d'une séquence descriptive :

avant l'accident arrive, on discute, on rit. Mon père qui a une casquette et des lunettes conduit doucement, ma mère assise à côté de lui, elle est nerveuse, elle a stressé, elle a

aussi des lunettes noirs (E11).

Exemple d'une séquence argumentative :

la pluie tombe elle n'arrete pas. Il fait froid vraiment et J'ai demandé à ma sœur d'acheter une parapluie parce qu'il faut sinon je vais mourir de froid.

Exemple d'une séquence dialogale :

Quand le policier monte dans le bus il cherche les papiers d'un voyageur. Alors le policier dit :

-Le policier : donne moi les papiers monsieur

-Le voyageur : tiens et il donne le passeport c'est un étranger

-Le policier : le visa est mort

-Le voyageur : je ne sais pas

-Le policier : alors il faut me suivre

Quand il descend le policier commence directement à chercher les bagages.

Au cours de la troisième séance nous avons donc repéré les séquences dialogales. Il faut noter qu'au terme de l'analyse des récits nous avons relevé des séquences dialogales dans plusieurs textes (7). Ce qui dénote de l'évolution des récits en matière d'exploitation des différents types de séquences. Le dialogue est donc fortement utilisé dans les productions écrites et a donné plus de vie aux personnages.

La progression thématique

La progression thématique est prise en considération dans les textes que nous avons étudiés. La grille d'auto-évaluation portant sur le récit confirme notre propos où la majorité des réponses sont positives.

Les étudiants au cours de cette séance ont opté, à l'instar des séances précédentes, pour la progression à thème constant et plus ou moins la progression linéaire et la progression à thèmes dérivés.

Il nous semble dans ce contexte que les connaissances linguistiques non approfondies dont disposent les étudiants ne leur permettent pas d'exploiter à bon escient les différents types de progression.

Par ailleurs, nous jugeons bon l'enchaînement des événements de l'histoire racontée par les apprenants pour un peu moins de la moitié des participants.

L'analyse sémantique

La cohérence

Les textes des participants sont plus cohérents. Les étudiants accordent un intérêt particulier à la cohérence du texte. Les commentaires des pairs ont contribué d'une certaine façon à rendre le texte cohérent. La grille d'auto-évaluation que nous avons soumise aux étudiants a incité ces derniers à tenir compte davantage de la cohérence du texte.

Dans ce contexte, il est à souligner que quelques réflexes sont encore maintenus comme ceux qui consistent à se focaliser parfois plus sur la mise en mots du récit. Mais les étudiants semblent avoir travaillé avec plus de réflexion tout comme ils sont soucieux de construire un bon texte en respectant l'enchaînement des idées, par exemple.

L'analyse pragmatique

Les productions écrites des étudiants sont fluides même si le style ne coule pas bien assez souvent. L'effort de narration est encore maintenu.

L'évaluation des textes par les pairs ne comportent pas de jugements de valeurs. Elle se penche non seulement sur le côté linguistique mais aussi sur les idées et leur enchaînement dans les textes.

Les étudiants dans leurs textes recourent beaucoup à l'usage du passé pour raconter les événements. La présence du passé est un bon indice de la nature narrative d'un texte. Les temps du passé tout comme d'ailleurs le temps du présent sont donc fortement présents dans les textes narratifs des participants. Au cours de cette séance, les étudiants utilisent davantage des interactions visant à gérer la tâche, et ce surtout pour aider les pairs à rédiger le type de texte proposé ; sur le plan de la rétroaction, ils approuvent les propos des pairs sans grandes difficultés et ne les mettent pas en doute.

Grâce à l' "étayage" les étudiants ont nettement progressé en leur permettant de développer leur niveau de compétences en matière de rédaction des récits.

7.8. Bilan synthétique

L'analyse des écrits produits par des étudiants dans les différentes séances consacrées à la rédaction de récits nous permet de constater une nette progression des étudiants et

une diminution des erreurs dans leurs écrits.

En effet, le premier jet révèle l'existence d'un nombre considérable d'erreurs portant sur les éléments constituant du récit et des erreurs sur le plan : lexical, syntaxique et grammatical. Après évaluation des textes par les pairs, la réécriture des produits montre une diminution relative des erreurs existant lors du premier jet.

Le travail des étudiants est plus performant lorsqu'il est soumis à l'évaluation et la critiques des pairs. Le travail en groupe a permis aux apprenants de surmonter quelques difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit. Le travail en groupe s'avère donc intéressant, il est un dispositif efficace qui permet aux étudiants d'acquérir de nouvelles connaissances et donc de développer leurs compétences scripturales.

Les différents ateliers ont permis aux apprenants de concevoir l'écriture comme processus. Selon De Vecchi Gérard : « *le travail de groupe permet d'apprendre par soi et par les autres, pour soi et pour les autres* »¹⁸⁶.

Il ressort également du travail réalisé dans les différents ateliers la possibilité de prendre de la distance ; s'affranchir de la dépendance de l'enseignant devient donc possible par l'aide des pairs et le travail de réécriture. Les étudiants ont mieux écrit leurs textes en commun qu'individuellement.

L'écriture collective a donné lieu à un texte bien cohérent. Les étudiants, par l'écriture en groupe, les échanges, entrent dans un partage qui autorise la socialisation ; leurs textes, discutés, sont appréciés diversement.

Ils ont acquis une posture d'auteur, ils étaient surtout animés du désir de défendre leur texte tout en fournissant des explications aux pairs. Ils ont raconté leur vie, étalé leurs souffrances et montré leurs difficultés.

En résumé, il ressort du travail de l'écrit en atelier la production de textes cohérents et structurés et contenant moins d'erreurs.

Conclusion

De ce qui précède, nous ne pouvons que constater que l'atelier d'écriture présente un environnement opérationnel susceptible de favoriser la découverte et faciliter l'entrée dans l'écrit.

¹⁸⁶ G. De Vecchi, *Enseigner le travail en groupe*, Delagrave, 2006, p. 16.

Dans ce chapitre, nous avons soumis les textes des étudiants produits dans les différents ateliers à l'analyse. Nous avons aussi observé les conduites des apprenants lors du déroulement des ateliers d'écriture. Les résultats obtenus montrent que les écrits des étudiants sont plus élaborés lorsqu'ils sont soumis à évaluation par les pairs.

A travers les différents ateliers, nous pourrions dire que le récit suscite un intérêt certain pour les étudiants comme en témoigne le plaisir et l'attention accordée à ce type d'écrit.

Conclusion

L'étude que nous avons menée s'inscrit dans le cadre de notre projet de recherche dont l'objectif est de cerner les contours de l'écrit chez les étudiants des classes de deuxième année du département de français de l'université de Ghardaïa. Les représentations, les motivations et les pratiques de l'écrit des étudiants sont des éléments qui revêtent une importance particulière dans notre recherche.

Dans cette dernière partie, nous avons exposé le protocole expérimental que nous avons suivi pour répondre à notre problématique. Nous avons mené une enquête de terrain où un questionnaire a été administré aux apprenants. Les résultats auxquels nous sommes parvenus sont donc puisés du terrain.

Nous avons d'abord présenté le corpus que nous avons analysé. Nous nous sommes par la suite mis à exposer les résultats de l'analyse du corpus.

Pour atteindre l'objectif de notre problématique, nous avons élaboré des ateliers consacrés à l'écrit. Les apprenants sont invités à rédiger, pour chaque séance de l'atelier, une expression écrite qui fait appel à son expérience personnelle. Pour ce faire, une grille d'évaluation a été mise à leur disposition. Les productions écrites des étudiants ont été exposées à l'analyse.

En résumé, nous dirons que l'observation des conduites scripturales des étudiants, l'analyse des copies et questionnaires nous a permis de consolider les hypothèses émises au début de notre travail de recherche.

Conclusion générale

L'origine de notre thèse est un problème que nous avons rencontré en classe de langue lors de notre exercice du métier d'enseignant: les étudiants éprouvent des difficultés à écrire.

Pour remédier à ces difficultés que rencontrent les étudiants à l'écrit, il nous a fallu d'abord en chercher les raisons. A ce titre, Le "Pourquoi ?" nous semblait alors aussi important que le "Comment ?". Et, au fil de nos investigations, nous nous sommes rendu compte que le plaisir d'écrire en classe de langue n'existait pas chez les apprenants tout comme écrire n'a pas d'intérêt. C'est pourquoi il est nécessaire de trouver le moyen de les faire écrire sans toutefois les y contraindre mais surtout en instaurant un climat de classe positif.

Dans cette thèse, les notions de représentation, de pratique et de motivation sont des thèmes récurrents que nous prenons en considération. Nous avons alors dans un premier temps examiné les représentations de l'écrit des étudiants aussi bien dans le contexte institutionnel que social. En effet, à partir de données orales et scripturales recueillies dans le cadre de notre recherche, nous avons identifié des représentations qui sont susceptibles de constituer une source de blocage pour l'apprentissage de l'écrit comme par exemple : les représentations qui s'articulent autour de « *la valorisation et de la dévalorisation* »¹⁸⁷, où l'écriture représente un objet "extraordinaire" que seul l'écrivain peut appréhender et l'étudiant, à l'opposé, se sentant insuffisamment outillé n'est pas autorisé à écrire ; les représentations qui pensent l'écriture comme simple technique de transcription ce qui peut engendrer des incohérences dans les écrits des étudiants. Viennent s'ajouter les représentations qui pensent l'écriture comme un don, résultat d'une inspiration. Elle est réservée à une élite.

De ce point de vue, l'écriture ne peut être objet d'apprentissage. Ne possédant pas de don et manquant d'inspiration l'étudiant ne peut apprendre à écrire. Ce caractère divin de l'écriture rend son apprentissage difficile.

Cet inventaire des représentations que se font les étudiants de l'écrit peut constituer un obstacle à son apprentissage. Dans cette perspective, travailler sur les représentations en

¹⁸⁷ Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 2002, p. 98.

classe s'avère essentiel. C'est une issue incontournable pour l'étude des mécanismes propres à l'apprenant afin d'appréhender l'écrit.

Cependant, l'enseignant ne doit pas tout organiser autour de ces représentations mais plutôt de les considérer comme une source de problèmes, d'obstacles sur lesquels il faut intervenir quand c'est nécessaire. Il doit aussi réaliser que la transformation des représentations est possible. Selon C. Barré-De Miniac la représentation est « *susceptible aussi d'évolution et de transformation par glissement progressif de sens* »¹⁸⁸. L'évolution des représentations pose donc comme condition la prise en considération de la question du sens. Sens qu'attribuent les apprenants non seulement à l'apprentissage de l'écriture mais aussi aux apprentissages de manière générale et à celui de l'institution scolaire.

Dans notre travail, nous avons en outre mis l'accent sur les pratiques de l'écrit. Il ressort que les pratiques d'écriture sont loin d'avoir déserté la vie quotidienne des apprenants. On constate d'ailleurs que les pratiques scripturales extrascolaires des étudiants sont diversifiées quels que soient les milieux ou le sexe. Parmi ces pratiques, l'écriture personnelle existe de manière fréquente et qui trouve sa meilleure expression dans le récit. Le goût déclaré pour l'écriture personnelle est important. Dans ce contexte, l'hypothèse qui a été le fil conducteur de notre recherche semble être justifiée dans la mesure où les réponses obtenus montrent que les pratiques de l'écrit dans le cadre institutionnel sont déconnectées des pratiques scripturales effectives des apprenants de FLE. De ce point de vue, La prise en compte de ces pratiques s'avère une nécessité si l'on souhaite mieux connaître les étudiants et si l'on ne satisfait pas des fonctionnements scolaires actuels et de leurs effets.

Par ailleurs, nous considérons la classe comme un espace social et donc comme lieu d'interactions : de langues, de cultures, de relations et statuts institutionnels. Cette imbrication nous semble justifier le recours à une socio-didactique qui « *s'engage autant dans la mise en regard des phénomènes de discours dans la classe avec le positionnement socio- linguistique des élèves et du contexte, que dans l'analyse des phénomènes sociolinguistiques comme des paramètres éclairants des situations*

¹⁸⁸ C. Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 64.

scolaires, réelles ou potentielles »¹⁸⁹. Toutefois, la didactique en contexte ne se résume pas simplement au cadre de la classe, bien au contraire, le chercheur en sociodidactique élargit son champ d'investigation au-delà du lieu de scolarisation afin de trouver des réponses à ses questions. Le recueil des textes des étudiants de l'université de Ghardaïa écrits en contexte extrascolaire, appuyé par le questionnaire et l'entretien, s'inscrit dans cette perspective.

L'analyse de ces textes produits en dehors de la classe mais aussi en atelier consacré à la production du récit, objet du dernier chapitre, ont montré l'intérêt qu'accordent les apprenants à l'écriture personnelle. C'est pourquoi il serait recommandé ici de répondre aux besoins des apprenants en élaborant des cours de langue, ainsi qu'une approche didactique qui prennent en considération leurs besoins. L'analyse des productions écrites révèle aussi la présence de différents types d'erreurs : textuelles, grammaticales, syntaxiques et que bien souvent on récupère les mêmes types d'erreurs d'une production écrite à l'autre. Ce constat a été préalablement établi à partir de l'analyse du questionnaire et de l'entretien où selon les dires des étudiants les difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit sont nombreuses et variées.

Les ateliers d'écriture que nous avons organisés mettent l'accent sur ces difficultés et des solutions sont proposées pour y remédier. Le travail de groupe au sein d'un atelier d'écriture est un facteur de motivation important. Les interactions au sein du groupe, les feedback des pairs ainsi que les interventions de l'enseignant contribuent à résoudre les problèmes rencontrés à l'écrit.

Nous considérons à juste titre l'atelier d'écriture comme un moyen didactique susceptible de faciliter l'apprentissage de l'écrit. Les enseignants devraient ainsi réfléchir à mettre en place des ateliers d'écriture afin de répondre aux besoins et à l'hétérogénéité du public. Ils devraient également fouiller un peu partout pour trouver les moyens d'articuler l'école à la vie de l'apprenant car ce qui est susceptible de rendre l'élève actif et motivé sont les expériences vécues en dehors même du contexte scolaire. Le récit qui constitue un support pédagogique important est un exemple parmi tant d'autres.

¹⁸⁹ M. Rispaïl, *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement, pour une socio- didactique des langues*, P. Blanchet (dir), Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, Volume 1, université Rennes 2, 2005, p.111.

Pour conclure nous pouvons dire que ce travail n'est qu'un premier pas qui doit être suivi par tant d'autres. Il répond certes à quelques questionnements relevant de l'enseignement de l'écrit dans un contexte universitaire, mais il nous ouvre la voie vers une recherche future. Les réponses obtenues à partir du questionnaire, de l'entretien et de l'expérience de l'écriture en atelier pourraient être un point de départ pour de nouvelles recherches en sociodidactique ayant pour objet d'étude l'écrit dans l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques et sitographie

Ouvrages

- Adam J.M, *Le texte narratif*, Paris, Edition Nathan, 1985.
- Adam J. M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1997.
- Asselah-Rahal. S et Blanchet.P, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôle du français en contexte didactique*, Fernelmont , Éditions Modulaires Européennes, 2007.
- Astolfi. J. P& Develay. M, *La Didactique des sciences*, Paris, PUF, Collection Que sais-je ? 1989.
- Astolfi. J.P(1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF Editeur.
- Barré-De Miniac. C. *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*, In *Revue française de pédagogie* n°113, INRP, 1995.
- Baylon. C, *Sociolinguistique. Société, langue, discours*, Nathan, Poitiers, 1991.
- Beacco J.C. ,*Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures*, dans BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (Dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 2011.
- Benzakour Fouzia, *Le français au Maroc*, Bruxelles, Duculot, 2000.
- Berbaum. J, *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF Editeur, 1998.
- Blanchet. P, *La linguistique de terrain Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, 2000.
- Blanchet. P& Aseelah-Rahal. S, *Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?* , dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 2008.
- Boulahcen Ali, *Sociologie de l'éducation*, Maroc, Afrique orient, 2002.

- Buridant. C, Bunjevac. M, Pellat J-C, *L'écrit en français langue étrangère, réflexions et propositions*, Presses Universitaires de Strasbourg, France, 1994.
- Chiss. J-L, Reuter. Y, *Didactique du français : fondements d'une discipline*, De boeck, Bruxelles.
- Claudette Cornaire & Mary Raymond Patricia. *La Production Ecrite*. Paris, Clé International, 1999.
- Combette. B, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles, De Boeck, 1983.
- Cuq Jean-Pierre, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Dalongeville Alain, Huber Michel , *Enseigner l'histoire autrement : devenir les héros des événements du passé*, Lyon, Chronique sociale DL, 2002.
- DAURY Jacques, DREY René, *Apprendre à rédiger, pour une pratique quotidienne de l'écrit à l'école*, Ed. Le Centre Départemental de Documentation Pédagogique de Charente-Maritime, La Rochelle, 1990.
- Dumortier J-L, *Lire le récit de fiction pour étayer un apprentissage*, Bruxelles, De Boeck-Duculot , 2001.
- Gajo. L& Mondada. L, *Interactions et acquisitions en contexte, Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Éditions Universitaires, 2000.
- Germain Claude & Raymond Le Blanc, *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire*, Paris, Clé International, 1993.
- Germain Claude & Raymond Le Blanc, *La Pédagogie de la Communication : Essai de Définition*, Bruxelles, De boeck, 1988.
- Grandguillaume. G, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1983.
- Hilaire-Debove. G & Roch. D, *Application d'un protocole d'évaluation du récit à des enfants dysphasiques* in T. Rousseau et F. Valette-Fruhinsholz (dir.), *Le langage oral : Données actuelles et perspectives en orthophonie* (pp.285-310). Isbergues, France, Ortho Edition, 2010.
- Hilton Stanly, Veltcheff Caroline, *L'évaluation en FLE*, Paris, CLE international Hachette, 2003.

- Kavian Eva, *Ecrire et faire écrire, manuel pratique d'écriture*, Bruxelles ,2^{ème} éd Duclot, 2010.
- Kahlouche. R, *Aménagement linguistique du Maghreb*, Ed. Les publications du Québec, 2004.
- Mannoni. P, *les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
- Mohammed. M, *Quelles spécificités didactiques dans un contexte de français langue seconde ?*, dans Jean-Marc Defays (Dir.), *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*, Louvain, Université Catholique de Louvain, 2003.
- Moirand .S, *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, Didactique des Langues Etrangères, CLE international, Paris, 1979.
- Moirand Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.
- Odile Vesle Jean, *Corriger des copies- évaluer pour former*, Paris, Hachette, Coll. (F), 1990.
- Pelpel Patrice, *se former pour enseigner*, DUNOD, Paris, 2002.
- Penloup Marie-Claude, *l'écriture extra-scolaire des collégiens des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF éditeur, 1999.
- Pourtois J. P., H. Desmet, *Rôle du contexte dans le paradigme compréhensif*, dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 2004.
- René Richteric, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. "F -Recherches/Applications"), 1985.
- Reuter. Y, *L'analyse du récit*, Paris, Armand Colin, collection 28, 2000.
- Reuter. Y, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 2002.
- Rispaill. M, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multi-culturelle : le cas de l'oral*, Université de Grenoble 3, 1998.
- Rosier Jean-Maurice, *La didactique du français*, Coll. Que sais-je, Presses Universitaires de France, Paris, 2002.
- Schneuwly. B et Bronckart J-P, *Vigotsky aujourd'hui*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985.

- Taleb. Ibrahimi. K, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, Ed El hikma, 1995.
- Vianin Pierre, *La motivation scolaire-comment susciter le désir d'apprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Articles de revues

- Barré- De Miniac Christine, *De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires*, in Y. Reuter, M-Claude Penloup, *les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Repères, n° 23, INRP.
- Chergui Khalil, *Le Management des institutions de l'enseignement supérieur en Algérie*, dans Selatnia Belkacem (dir), *Revue des Sciences Humaines*, Université Mohamed Khider Biskra, n° 27/28, 2012.
- Gaouaou Manaa , *Représentations et normes sociolinguistiques des professeurs de français à Batna*, In *Insaniyat, Langues et Société*, n° 17-18 (Volume VI, 2, 3), Oran, CRASC Mai – Décembre 2002.
- Metatha Mohamed El Kamel, *l'écriture et son apprentissage sous le prisme du rapport à l'écrit* dans Saddek Aouadi & Jacques Cortès, *Synergie Algérie, Analyse de(s) Discours*, GERFLINT, n° 11, 2010.
- Moirand. S, *Le discours : enjeux et perspectives, collection, Le français dans le monde/ Recherches et applications*, numéro spécial, Hachette, 1996.
- Monique Waendend, *Profession : maître-accoucheur, Le Français dans le Monde*, n° spécial "Recherches et applications", juillet 1995.
- Riegel, M., Pellat. J-C et R. Rioul, *Grammaire méthodique du Français*, In *Linguistique nouvelle*, Paris, PUF, 1994.
- Reuter. Y, *Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique lecture/écriture*, in *Pratiques*, n°86, juin 1995.
- Reuter. Y& Penloup. M-C, *les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, in *Repères*, n° 23, INRP, 2001.
- Seddiki Zinab, *Pratiques langagières des étudiants de filières scientifiques du Sud algérien – une approche qualitative*, dans S. Aouadi&J. Cortès, *Le Français Langue/Objet d'Enseignement*, Synergies Algérie, n° 16, GERFLINT, 2012.

-Senoussi Massika, *Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE*, dans S. Aouadi&B. Benmoussat&J. Cortès, *Analyse de (s) discours*, Synergies Algérie, n°11, Gerflint, 2010.

-Zaboot Tahar, *La Pratique Langagière de Locuteur(s) Bilingue(s)*, dans S. Aouadi&L. Kadi &J. Cortès, Synergies Algérie, *La littérature en contexte plurilingue*, n°9, GERFLINT, 2010.

Thèses et Mémoires

-Abdelhamid. S, *Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants de français de l'université de Batna*, thèse de doctorat, Seddiki Aoussine (dir), Université de Batna, 2002.

-Clerc. S, *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*, Georges Daniel Véronique (dir), Thèse de doctorat, Aix-Marseille, 1997.

-Kadi. L, *Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français: Un autre rapport au brouillon*, Thèse de doctorat, Université de Constantine, 2004.

-Zaboo. T. *Un code switching algérien : le parler de Tizi-Ouzou*, Thèse de doctorat, université de la Sorbonne, 1989.

Dictionnaires

Dictionnaire du français (Référence apprentissage), Paris, CLE International, 1999.

-Cuq Jean- Pierre, *Dictionnaire de didactique de français, langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.

-Mucchielli. A, *Systémique approche* , dans Alex Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 2004.

Sitographie

-Abric J- C., *Exclusion sociale, insertion et prévention*, ERES, 2003,

<https://www.cairn.info/exclusion-sociale-insertion-et-prevention--9782865864423-p-11.htm> (consulté le 01 mars 2014).

- Adam Jean-Michel, *Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, collection "Cursus",
<https://alsic.revues.org/300> (consulté le 2 août 2014).
- Aglione Camille-Angelo, *L'enquête et ses méthodes- l'entretien/ P.Blanchet& A. Gotman*, univ. de Lausanne, p6,
disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=197007 (consulté le 2 décembre 2014).
- Audigier François, *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*. Revue française de pédagogie, N°85, 1988, p.12.
www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_85_1_1432 (consulté le 3 février 2014).
- Barré-De Miniac Christine, *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, Éduquer* [En ligne], 2 | 3e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008,
<http://rechercheseducations.revues.org/283> (consulté le 16 novembre 2015).
- Barthes Roland, *Introduction à l'analyse structurale du récit*, Paris, Ed du Seuil, 1981, www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113
(consulté le 1 juillet 2014).
- Billiez Jacqueline & Millet Agnès, *Représentations sociales, trajets théoriques et méthodologiques*,
[http://www.academia.edu/4241341/REPRESENTATIONS SOCIALES TRAJETS THEORIQUEES ET METHODOLOGIQUES](http://www.academia.edu/4241341/REPRESENTATIONS_SOCIALES_TRAJETS_THEORIQUEES_ET_METHODOLOGIQUES) (consulté le 28 mars 2014).
- Blanchet. P, Taleb-Ibrahimi. K , *Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb*, Cahiers de linguistique, n°3412008, Paris, L'Harmattan, 2009,
www.eme-editions.be/index.asp?navig=catalogue&obj (consulté le 16 février 2012).
- Brousseau Guy, *Les représentations étude en théorie des situations didactiques*, 2011, p. 1, http://guy_brousseau.com/wp-content/uploads/2011/les_representations-étude-en-théorie-des-situations-didactiques.pdf (consulté le 19 novembre 2013).
- Castellotti. V & More. D, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, vol. 27, n°10, 2002.

<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> (consulté le 13 avril 2014).

-Charrier Carine, *La production d'écrits pour des adolescents dans l'enseignement spécialisé*, Hal, 2012, <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas> (consulté le 10 avril 2013).

-Class Barbara, Schneider Daniel, *Socioconstructivisme et capitalisation des connaissances dans un portail communautaire utilisé en éducation à distance*. In: Colloque EIFAD (École d'ingénierie de la formation à distance du CNED), Poitiers (France), novembre2004, <http://archive ouverte.unige.ch /unige>, (Consulté le 20 mars 2013).

-Clenet. J, *Cours DEA*, Sciences de l'éducation, C.U.E.E.P de Lille, 1999. daimon.free.fr/mediatrices/representations.html (consulté le 8 juin 2014).

-Cortier. C, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, AIRDF, 2007, gerflint.fr/Base/Chine7/le_gal.pdf (consulté le 3 juin 2012).

-Coste. D& Courtyllon. D, V& Ferenczi, *Un Niveau-seuil*, Credif/Hatier, Strasbourg , Conseil de l'Europe, 1976, <https://www.erudit.org/culture/.../57148ac.pdf> (consulté le 7 octobre 2011).

-Dabène. M & Rispaïl. M, *Introduction générale à une sociodidactique des langues*, CREA/CIM - Université Rennes 2, 2011, www.masterfpmi.fr/cours/2-1-1-1.htm (consulté le 14 mai 2012).

-Delly Raymond, *La progression thématique : principes généraux*, Exercices de rédaction pour les non francophones, 2012, commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/.../25190_104117.doc (consulté le 6 octobre 2014).

-Derya Toruç, *comment peut-on développer l'autonomie des étudiants en classe des langues étrangères surtout en classe de FLE*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/10 Fall 2013, p. 664-665, Ankara-Turkey, www.turkishstudies.net/DergiPdfDetay.aspx?ID=5409 (consulté le 4 octobre 2013).

-Deschênes A-J, et alii. *Constructivisme et formation à distance*, dans Distances, vol. 1, n° 1, 1996, http://cqfd.teluq.quebec.ca/Activites/DistanceS/dist_ant /Vol1N1/vol1n1.htm (consulté le 26 février 2013).

- Deschênes A.-J. et al., *Constructivisme et formation à distance*, Distances, 1 (1), 1996, cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf (consulté le 9 avril 2013).
- De Vecchi. G, *Des représentations oui, mais pour en faire quoi?* , Cahiers pédagogiques, N°312, mars 1993.
- De Vecchi. G, *Enseigner le travail en groupe*, Delagrave, 2006.
- Duhamel Brigitte, *Lecture 87 : les apprentissages se poursuivent*, Pratique, n° 62, 1986, www.pratiques-cresef.com/intro052.pdf (consulté le 21 juin 2014).
- Druon Sébastien, *Projet de taxinomie des connecteurs du français pour le traitement automatique : l'exemple des consécutifs*, Université Bordeaux 3, 2000, www.memoireonline.com (consulté le 12 octobre 2014).
- Duplessis Pascal , *Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ?* [en ligne], Séminaire du GRCDI, *Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information*, Rennes, 12 septembre 2008. Site de l'URFIST de Rennes, 2008, http://culturedel.info/grcdi/?page_id=80 (consulté le 5 mars 2015).
- Florence Coubard , Florence Gamory , *Écrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé* , *Ela. Études de linguistique appliquée* , n° 132, 4/2003, www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-457.htm (Consulté le 7 janvier 2015).
- Grandguillaume. G, 2000 ans d'Algérie, I, dir.J.J. Gonzalès, Carnets Séguier, Paris, 1998, http://granguillaume.free.fr/ar_ar/langrep.html (consulté le 29 mars 2010).
- Hagege. C, *Une autre manière de concevoir et de dire le monde*, Entretien sur TV5, http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/FRANCE/INDEX/i26.htm (consulté le 10/03/2012).
- Henri. F & Lundgren- K. Cayrol, *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*, bureau des technologies d'apprentissages, centre de recherche LICEF, 1998, education.devenir.free.fr/.../Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf (Consulté le 22 juin 2013).
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Arabe_algérien
- <http://www.universalis.fr/encyclopedie/chromosomes-le-caryotype-humain>
elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf.

- Isabelle Girault, *Théories d'apprentissage et théories didactiques*, Cours de master IC2A / Spécialité didactique des sciences, 2007,
<http://prevert.upmf-grenoble.fr> (consulté le 14 février 2013).
- Jodelet. D, *Représentations sociales ; phénomènes, concepts et théorie*, dans S.Moscovici, Psychologie sociale, Paris, PUF, 1984,
http://fr.wikipedia.org/wiki/Représentation_sociale (consulté le 5 janvier 2014).
- Jodelet. D, *Représentation sociale*, in S. Mesure, P. Savidan (eds), Le dictionnaire des sciences humaines. Paris, PUF,
<https://books.google.fr/books?isbn=2813001309> (consulté le 17 juin 2014).
- Larochelle. M & Bednarz. N, *A propos du constructivisme et de l' éducation*, dans M. Larochelle & N. Bednarz , Revue des sciences de l'éducation, vol. XX, n°1, 1994,
<http://id.erudit.org/iderudit/031697ar> (consulté le 6 janvier 2013).
- Le Gal Damien, *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*, thèse de doctorat, Philippe BLANCHET (dir), université Rennes 2, 2010.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/> (consulté le 21 mai 2012).
- Le Manchec Claude, *L'espace, une composante essentielle du récit dans la littérature de jeunesse*, Rapports entre la littérature de jeunesse et la littérature générale, Atelier 2 : Traitement spécifique de notions littéraires en littérature de jeunesse, IUFM de Grenoble, Lidilem,
http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/07/Le-Manchec_2002_L-espace-dans-la-litterature-de-jeunesse_ok.pdf (consulté le 15 juillet 2015).
- Mannoni. P, *les représentations sociales*, Que sais-je, n°3329, Paris, Puf, 1998,
<https://books.google.fr/books?isbn=2130623859> (consulté le 24 mai 2014).
- Mariko Himéta in "*La notion de représentation en didactique des langues*".
www.soc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/ (consulté le 16 février 2014).
- Michonneau. B, *Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi*, le bulletin de L'EPI, 1999.
<http://www.uis.unesco.org/glossary/index.aspx?lang=fr> (consulté le 7 décembre 2013).
- Moussu Marie-José, Accardi Jocelyne et Bonnaud Frédérique, *Un dispositif d'enseignement/ apprentissage motivant construit en LVE à l'école*, Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXIV N° 2 | 2005.

URL : <http://apliut.revues.org/2922> ; DOI : [10.4000/apliut.2922](https://doi.org/10.4000/apliut.2922) (consulté le 6 septembre 2013).

-Orellana Isabel, *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, université du Québec, 2002, www.Archipel.uqam.ca/7213/ (consulté le 18 mars 2013).

-Paret Marie-Christine & Suzanne G. Chartrand & Laporte Myriam, *La cohérence textuelle dans les textes de jeunes québécois*, coordonnées d'une recherche, 2001, <http://www.mcparet.com/wp-content/uploads/2012/10/Coherence-textuelle-ACLA-96.pdf> (consulté le 18 septembre 2014).

-Penloup M-C, *Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit*, in revue de didctologie et de lexiculturologie, N°141, 2006, <http://www.cairn.info/article.php> (consulté le 21 décembre 2014).

-Portillo Serrano Véronica, *La notion de genre en sciences du langage*, Université de Franche-Comté, http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf (consulté le 23 aout 2014).

-Postic. M, *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001, books.google.com/La_Relation_educative.html?id (consulté le 5 septembre 2013).

-Roussi Maria, *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*, Jean-Claude Beacco (dir), thèse de doctorat, université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 2009, <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/73/05/PDF/2009PA030082.pdf> (consulté le 8 septembre 2015).

-Surcouf Christian, *L'opposition Imparfait/Passé simple : approche théorique et application didactique par le film en français langue étrangère*, Jean-Emmanuel Le Bray & Jean- Pierre Chevrot (dir), Thèse de doctorat, Université Stendhal- Grenoble III, novembre 2007, https://tel.archivesouvertes.fr/file/index/docid/660876/filename/SURCOUF_Christian_2007_These_Imparfait_PS.pdf (consulté le 4 septembre 2014).

-Thi Bich Thuy Do, *Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère*, Véronique Daniel (dir), thèse de doctorat, université de Provence, HAL, 2011, <https://tel.archives-ouvertes.fr/> (Consulté le 28 avril 2013).

Annexes

Questionnaire pour étudiants de deuxième année du département de français de l'université de Ghardaïa

Dans le cadre de la réalisation de notre thèse de doctorat, nous vous demandons de bien vouloir participer à cette recherche dont l'anonymat sera assuré, en répondant aux questions posées. Sachant aussi que les résultats obtenus sont destinés uniquement à des fins scientifiques.

Sexe : masculin féminin

Age :

Résidence : ville en dehors de la ville

Situation socioéconomique : faible moyenne élevée

Langue parlée à la maison : français arabe berbère

1. Que représente pour vous "la langue française" ?

C'est une langue utile

C'est une langue facile

C'est une langue qui n'a pas d'avenir face à l'anglais

Autres.....

2. Pourquoi étudiez-vous la langue française à l'université ?

Pour approfondir mes connaissances

Pour décrocher un poste de travail après l'obtention du diplôme

Elle est inutile

Je ne sais pas

Autres.....

3. que signifie l'écriture pour vous ?

Transcrire sa pensée

Adopter un style littéraire

Avoir un don

Communiquer

Connaitre les règles de la langue

Autres :.....

4. Trouvez-vous des difficultés à écrire?

Oui

Non

Pourquoi ?.....

5. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez à l'écrit ?

De lexique

De syntaxe

D'orthographe

Autres.....

6. A quel niveau estimez-vous être à l'écrit ?

Mauvais

Très mauvais

Moyen

Bon

Très bon

7. A quels facteurs essentiels attribuez-vous le niveau de maîtrise de la langue écrite?

Aux contacts avec les parents, votre famille

Aux contacts avec vos pairs, votre voisinage

A l'enseignement que vous avez reçu

A la lecture

Autres :.....

8. Aimez-vous écrire?

Oui

Non



Pas beaucoup

9. Dans quelle langue préférez-vous écrire ?

En français

En arabe

En berbère



Autres :.....

Pourquoi ?.....

.....

10. Ecrivez-vous en dehors de la classe ?

Oui

Non

11. En dehors de la classe, écrivez-vous des textes en dehors de ce vous demande votre enseignant de français

Oui

Non

12. En dehors de la classe, écrivez-vous :

Articles

Poèmes

écrits

Courriers électroniques

Journal intime

Listes de cuisine

Autres :.....

Pourquoi ?.....

Préférez-vous écrire ?

En classe

En dehors de la classe

Pourquoi ?.....

.....

14. Préférez-vous écrire ?

Seul

En groupe

Pourquoi ?.....

.....

15. Aimez-vous lire?

Oui

Un peu

Pas du tout

16. Dans quelle langue aimez-vous lire ?

En français

En arabe

En berbère

Autres :.....

Pourquoi ?.....

.....

17. Est-ce que les cours de français vous aident à mieux lire en français ?

Oui

Non

18. Si vous avez répondu « non » à la question précédente dites pourquoi ?

Les cours de langue sont difficiles.

Les cours de langue sont insuffisants

Ils ne me sont d'aucune utilité

Autres.....

19. Lit-on dans votre famille ?

Souvent

Un peu

Pas du tout

20. Que lit-on dans votre famille ?

Des romans

Des poèmes

Des revues

Ouvrages spécialisés

Des journaux

Autres :

21. Dans quelle langue lit-on dans votre famille ?

En français

En arabe

En tamazight

Autres :

22. Dans votre entourage familial, y a-t- il ceux qui savent bien lire en français?

Oui

Non

23. Si oui, constituent-ils pour vous une source de motivation?

Oui

Non

24. Dit-on des récits dans votre entourage?

Oui

Non

25. Si oui, comment dit-on des récits dans votre entourage?

Souvent

Un peu

26. Dans quelle langue dit-on ces récits ?

En français

En arabe

En tamazight

Autres :

27. Auriez-vous aimé que ces récits soient dits en français ?

Oui

Non

28. Dans votre entourage familial, y a-t- ils ceux qui savent raconter?

Oui

Non

29. Si oui, constituent-ils pour vous une source de motivation?

Oui

Non

30. Quel est pour vous l'intérêt du récit ?

.....
.....

Liste des tableaux et des figures

1. Tableaux

Tableau n°1 : Modules assurés dans la filière "français"

Tableau n°2 : profil des enquêtés

Tableau n°3 : analyse du récit

Tableau n°4 : Grille d'évaluation de l'atelier

Tableau n°5 : La grille d'auto-évaluation sur le récit

2. Figures

Figure 1. L'adaptation

Figure 2: La progression linéaire

Figure 3: La progression à thème constant

Figure 4 : La progression à thèmes dérivés d'un hyperthème

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Introduction générale.....2

Partie I : contexte social et scientifique

Introduction de la partie I.....8

Chapitre1 : contexte sociolinguistique et didactique

Introduction.....10

1.1. Contexte sociolinguistique.....10

1.1.1. Les langues en présence dans la région de Ghardaïa.....10

1.1.1.1. La langue arabe.....11

1.1.1.1.2. La langue berbère.....15

1.1.1.1.3. La langue française.....18

1.1.2. La place du français à l'université de Ghardaïa.....19

1.2. Contexte didactique21

1.2.1. L'enseignement du français à l'université de Ghardaïa.....21

1.2.1.1. L'enseignement du français dans les différentes spécialités.....21

1.2.1.2. L'enseignement du français au département de langue et littérature françaises.....22

1.2.2. L'enseignement de l'écrit au département de langue et littérature françaises.....24

1.2.3. Les modalités d'évaluation de l'écrit à l'université de Ghardaïa.....29

Conclusion32

Chapitre 2 : une approche sociodidactique de la recherche

Introduction.....34

2.1. La sociodidactique : émergence d'un concept.....34

2.2. Définition du concept de sociodidactique.....36

2.3. Connexité entre la sociolinguistique et la didactique38

2.3.1. Prendre en compte le social en sociodidactique.....41

2.3.2. Prendre en compte le contexte en sociodidactique.....43

2.4. Mise en œuvre de l'approche sociodidactique.....48

2.4.1. Le contexte algérien.....	49
2.4.2. La politique linguistique en Algérie.....	57
Conclusion.....	60
Conclusion de la partie I.....	61
Partie II : La production de l'écrit dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du FLE	
Introduction de la partie II.....	63
Chapitre 3 : Etat des lieux de l'enseignement apprentissage de l'écrit	
Introduction.....	65
3.1. La place de l'écrit dans les méthodologies de l'enseignement des langues.....	65
3.1.1. La méthodologie traditionnelle.....	66
3.1.2. La méthodologie directe.....	67
3.1.3. La méthodologie audio-orale.....	68
3.1.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	70
3.1.5. L'approche communicative.....	71
3.2. Les approches de l'écrit selon une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.....	73
3.2.1. Le constructivisme.....	73
3.2.2. Le socioconstructivisme	77
3.2.2.1. Qu'est-ce que le socioconstructivisme ?.....	77
3.2.2.2. Les concepts fondamentaux du socioconstructivisme.....	79
3.2.2.3. Le socioconstructivisme et l'écrit.....	80
3.2.2.3.1. L'étayage à l'écrit.....	81
3.2.2.3.2. L'apprentissage collaboratif.....	83
Conclusion.....	90
Chapitre 4 : les représentations de l'écrit dans le cadre de l'enseignement apprentissage du FLE	
Introduction.....	93
4.1. L'émergence de la notion de 'représentation'	93
4.2. La notion de représentation : tentatives de définition	94
4.3. Représentation et connaissance.....	96

4.4. Représentations et socio- constructivisme.....	97
4.5. La place de la notion de représentation en didactique.....	97
4.6. Les opinions et les attitudes, des sous-catégories des représentations sociales.....	106
4.7. Les représentations en didactique : quels apports ?.....	108
4.7.1. Les représentations en didactique des langues.....	108
4.7.2. Les représentations en didactique de l'écrit.....	110
4.8. Des représentations aux pratiques de l'écrit	116
4.9. Des représentations aux motivations de l'écrit.....	117
Conclusion.....	119
Chapitre 5 : le récit en français langue étrangère: perspectives d'analyses	
Introduction.....	121
5.1. Qu'est-ce qu'un récit ?.....	121
5.2. L'acte de raconter.....	124
5.3. Structure du récit.....	125
5.4. Les composantes du récit.....	128
5.4.1. Les personnages.....	128
5.4.2. L'espace.....	131
5.4.3. Le temps.....	132
5.4.4. Les actions.....	135
5.5. La voix narrative (narrateur).....	136
5.5.1. Personnage et narrateur.....	136
5.5.2. Les différents types de focalisation.....	137
5.6. Les différents types de séquences.....	139
5.7. L'organisation en plans du récit.....	142
5.7.1. Le premier plan.....	143
5.7.2. Le second plan.....	143
5.8. Les éléments favorisant la cohérence textuelle.....	144
5.8.1. La progression thématique.....	144
5.8.2. La cohésion	147
Conclusion	149
Conclusion de la partie II.....	150

Partie III : Analyse du corpus et expérience de l'écriture en atelier

Introduction de la partie III.....152

Chapitre 6 : Analyse du corpus et pistes d'interprétation

Introduction.....154

6.1. Le questionnaire.....154

6.2. L'entretien.....155

6.3. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire.....155

6.3.1. Les représentations de la langue et de l'écrit156

6.3.1.1. Les représentations de la langue.....156

6.3.1.2. Les représentations de l'écriture.....161

6.3.2. Les motivations et les pratiques de l'écrit.....168

6.3.3. L'écrit dans l'environnement de l'étudiant.....177

6.3.4. La place du récit dans l'entourage de l'étudiant.....178

6.4. Analyse et interprétation des résultats de l'entretien.....179

6.4.1. Les représentations de la langue et de l'écrit.....182

6.4.2. Les motivations et les pratiques de l'écrit.....184

6.4.3. L'écrit dans l'environnement de l'étudiant.....187

6.4.4. La place du récit dans l'environnement de l'étudiant.....187

Conclusion.....189

Chapitre 7 : Autour de l'atelier d'écriture

Introduction.....191

7.1. Les ateliers d'écriture.....191

7.2. Nature de la population-cible.....193

7.3. Organisation de l'atelier d'écriture.....193

7.4. Grille d'analyse pour rédiger les récits.....194

7.5. Nature des consignes.....195

7.6. Formation des groupes.....195

7.7. Analyse des productions écrites.....196

7.7.1. La première séance.....196

7.7.2. La deuxième séance.....199

7.7.3. La troisième séance.....203

7.8. Bilan synthétique.....207

Conclusion.....	208
Conclusion de la partie III	210
Conclusion générale	212
Références bibliographique et sitographie	217
Annexes	
Questionnaire administré aux étudiants de deuxième année du département de français.....	228
Liste des tableaux et des figures.....	233
Table des matières	234