



UNIVERSITE KASDI MERBAH- OUARGLA

**Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Département des Langues Etrangères**

N° d'ordre:.....
N° de série :.....

Mémoire

Présenté pour l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Spécialité : Français

Option : Didactique des langues

Par : AMOUR Saïd

Thème :

**L'ECRITURE DANS LE CADRE DE
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE :
REPRESENTATIONS ET MOTIVATIONS**

**Cas des enseignants du secondaire et des élèves de la troisième année secondaire de
Ouargla**

Soutenu publiquement le : 06/07/2008

Devant le jury composé de :

M.Foudil DAHOU	MC. Université de Ouargla	Président
M. Abdelouahab DAKHIA	MC. Université de Biskra	Rapporteur
M. Djamel KADIK	MC. Université de Médéa	Examineur
M. Salah KHENNOUR	MC. Université de Ouargla	Examineur

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu être mené à terme sans l'aide d'un certain nombre de personnes, qui, tout au long de notre long et lent avancement, ont eu la patience et la gentillesse de nous prodiguer des conseils.

Que soient remerciés alors :

- *Le Docteur Abdelouhab DAKHIA directeur de recherche pour ses précieux conseils et son ouverture d'esprit ; pour sa confiance, son soutien dans les moments difficiles et son inébranlable grandeur de cœur.*
- *Les ENSEIGNANTS du département de français de l'université de Ouargla qui ont toujours pris soin de nous indiquer les meilleurs chemins lorsqu'il nous semblait déboucher sur des impasses.*
- *Tous les collègues et amis qui ont aidé de leurs conseils, de leurs documents et de leur présence à la réalisation de ce présent travail.*

DEDICACES

Je dédie ce modeste travail à :

-La personne la plus chère, ma mère, A qui je dois tous les signes de Respect, de Gratitude et d'Amour.

-Mon père pour son soutien et sa tendresse.

-Mes frères et mes soeurs pour leurs encouragements.

-Toutes les familles, Amour et Hocine

-Mes amis à Tizi-Ouzou, Bougie, Ouargla, Alger.

- A mes collègues de la deuxième promotion des post-graduants à Ouargla.

INTRODUCTION	02
CHAPITRE 1	
LA DIDACTIQUE DE L'ECRITURE : UN ETAT DES LIEUX	
Introduction	08
1.1. La situation de l'écriture dans quelques approches Pédagogiques	08
1.1.1.L'approchetraditionnelle	08
1.1.2. L'approche audio-orale	09
1.1.3. L'approche structuro –globale audiovisuelle.....	09
1.1.4.L'approchecognitive.....	10
1.1.5. L'approche communicative.....	11
1.2. Une autre vision sur l'enseignement de l'écriture	11
1.2.1. La pédagogie Freinet.....	11
1.2.2. La pédagogie du projet.....	12
1.2.3. La narratologie.....	13
1.2.4. La typologie de textes.....	14
1.2.4.1. Le texte argumentatif.....	14
1.2.4.2. Le texte explicatif.....	15
1.2.4.3. Le texte narratif.....	15
1.2.4.4. Le texte descriptif	15
1.2.5. Les jeux d'écriture.....	16
1.2.6. Les ateliers d'écriture	17
1.2.6.1. Sur le plan psychique.....	17
1.2.6.2. Sur le plan textuel	18
1.3. L'enseignement/apprentissage de l'écriture dans quelques théories	18
1.3.1. L'étude de l'écriture dans une perspective clinique.....	19
1.3.1.1. Ecrire c'est produire un sens	19
1.3.1.2. Le modèle explicatif pluriel	20
1.3.2. L'approche cognitive.....	20
1.3.2.1. Le modèle de Hayes et Flower.....	21
1.3.2.1.1. Le contexte de la tâche d'écriture.....	21
1.3.2.1.2. La mémoire à long terme du scripteur	22
1.3.2.1.3. Les processus d'écriture.....	22
1.3.2.2. Le modèle de Hayes	22
1.3.2.2. L'approche socioculturelle.....	23
1.3.2.2.1. Conciliation entre le singulier et le collectif en écriture.....	24
1.3.2.2.2-L'écrit : une fonction psychique supérieure	25
1.3.2.2.3. De l'influence du contexte social sur le contexte cognitif	25
1.3.2.3. Les outils de médiation	26

1.3.2.3.1. L'action langagière : motifs et buts.....	26
1.3.2.3.2. La relation entre la gestion textuelle et les unités linguistiques.....	26
1.3.2.3.3. La production du texte et sa gestion.....	27
1.3.2.3.3.1. Le brouillon réel et le brouillon mental.....	27
1.3.2.3.3.2. Le brouillon linéaire et le brouillon instrumental.....	28
1.3.2.3.3.2.1. Le brouillon linéaire	28
1.3.2.3.3.2.2. Le brouillon instrumental	29
1.4. L'approche sociolinguistique et l'écriture.....	30
1.4.1. Les travaux de W. Labov.....	30
1.4.2. Les travaux de J. Goody	31

CHAPITRE 2

DES REPRESENTATIONS AUX MOTIVATIONS DE L'ECRITURE

Introduction.....	33
2.1. L'écriture et les représentations sociales.....	33
2.1.1. Les représentations sociales : tentatives de définition	34
2.1.1.1. Les représentations mentales.....	34
2.1.1.1.1. Les représentations types.....	35
2.1.1.1.2. Les représentations occurrence.....	35
2.1.1.2. Les préjugés, les stéréotypes en rapport avec les représentations sociales.....	35
2.1.1.2.1. Les préjugés.....	36
2.1.1.2.2. Les stéréotypes.....	36
2.1.2. De l'importance de la notion de "représentation" en didactique de l'écriture.....	38
2.1.2.1. La notion de "représentation" en écriture entre processus et produits	39
2.1.2.1.1. L'objectivation.....	40
2.1.2.1.2. L'ancrage.....	41
2.1.2.2. De la théorie du traitement de l'information à la représentation	42
2.1.2.2.1. A l'origine de la sollicitation de la notion de "représentation".....	43
2.1.2.2.2. Les représentations, le savoir et l'écriture.....	44
2.2. Ecriture et représentations : quelle solution pour quel problème ?.....	45
2.2.1. Les catégories de représentations et l'écriture.....	45
2.2.1.1. L'opposition attraction/ répulsion.....	46
2.2.1.2. L'opposition valorisation/ dévalorisation.....	46
2.2.2. Structure et fonction des représentations	

sociales et l'écriture.....	48
2.2.2.1. Les éléments constitutants de la représentation.....	50
2.2.2.1.1. Le noyau central.....	50
2.2.2.1.2. Les éléments périphériques.....	50
2.2.2.2. L'intérêt de la modification des représentations pour l'écriture.....	51
2.2.2.3. Les opinions et les attitudes, des sous-catégories des des représentations sociales.....	53
2.2.2.3.1. Les opinions	53
2.2.2.3.2. Les attitudes.....	53
2.3. Des représentations aux motivations de l'écriture.....	55
2.3.1. La prise en compte de la motivation.....	56
2.3.2. L'autonomie : un élément motivationnel pour l'écriture.....	57
2.3.3. La motivation à travers la construction d'un climat Positif.....	58
2.3.3.1 La sécurisation des élèves : un ingrédient du climat Positif.....	59
2.3.3.2. La motivation des élèves : un autre ingrédient du climat positif.....	60

CHAPITRE 3

ECRITURE ET REALITES DU TERRAIN

Introduction.....	62
3.1. Méthodologie	62
3.1.1. La population cible.....	63
3.1.2. La composante "élèves".....	63
3.1.3. La composante "enseignants".....	63
3.2. Analyse des résultats.....	65
3.2.1. La composante "enseignants".....	65
3.2.1.1. La perception des enseignants concernant la commande Institutionnelle associant écriture et réflexion.....	66
3.2.1.2. Les pratiques de l'écriture et leurs fréquences	67
3.2.1.3. Le contexte et les conditions favorables pour l'écriture.....	68
3.2.1.4. Les représentations de sens commun.....	69
3.2.2. La composante "élèves".....	70
3.2.2.1. La perception des élèves concernant la commande institutionnelle associant écriture et réflexion.....	72
3.2.2.2. Les pratiques de l'écriture et leurs fréquences.....	73
3.2.2.3. Le contexte et les conditions favorables pour l'écriture.....	74
3.2.2.4. Les représentations de sens commun.....	74
3.3. Commentaire général des résultats	76
3.3.1. La perception de l'écriture en rapport avec réflexion	76

3.3.2. La fréquence des pratiques scripturales.....	78
3.3.3. Le contexte motivant la pratique de l'écriture.....	83
3.3.4. Les représentations de l'écriture.....	88
CONCLUSION	92
BIBLIOGRAPHIE	98
ANNEXE :	
- Questionnaire administré aux enseignants du secondaire.....	103
- Questionnaire administré aux élèves des classes terminales.....	106

Résumé

La recherche que nous avons entreprise, dans le cadre de notre mémoire de Magister, consiste à identifier les représentations que se font les apprenants et les enseignants de l'écriture ainsi que leurs motivations en la matière dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Ces dernières, par conséquent, sont-elles susceptibles d'aider ou, au contraire, gêner les apprenants dans leur cursus scolaire. Par ailleurs, pour mener à bout notre travail nous avons, à juste titre, choisi de mener une enquête sur le terrain et notre échantillon est composé essentiellement des élèves des classes terminales du lycée Mohamed Laid Al Khalifa et des enseignants des différents lycées du chef-lieu de Ouargla.

Mots clefs : écriture, représentations, motivations

Abstract

The research we have carried, out submitted as a magister dissertation consists its identification of the representations that learners and teachers make a writing skill, as well their motivation in the subject in the field of teaching / learning of FFL.

The later consequently, are those which are able to help or otherwise they bloc the learners of a particular manners in their scholar training we have a specific task, chosen to follow the cursus on the field on a sample essentially composed the learners of the third years class in the lycee of Mohamed Laid Al-Khalifa and teachers of different schools of Ouargla town.

Key words: writing, representations, motivations

ملخص

يتمحور موضوع بحثنا الذي تطرقنا إليه في خضم تعاملنا مع مذكرة الماجستير حول تشخيص التصورات و التحفيزات لدى الطلبة و الأساتذة فيما يخص الكتابة و هذا في إطار تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

ويتجلى موضوع بحثنا خاصة من إمكان هذه التصورات و التحفيزات إن تساعد الطالب ، أو بالعكس ، تعرقل المسار الدراسي للتلميذ .

و في هذا المجال قمنا ببحث ميداني متعلق بطلبة السنة الثالثة ثانوي المتمدرسين بثانوية محمد العيد آل خليفة وكذلك أساتذة التعليم الثانوي على مستوى ثانويات ولاية ورقلة .

كلمات مفاتيح : كتابة ، تصورات ، تحفيزات.

L'écriture constitue de nos jours une pratique courante aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école. L'élève, l'enseignant ainsi que l'employé d'une entreprise, pour ne citer que ceux-là, recourent souvent à l'écrit. En vérité, ce recours systématique à l'écrit répond aux différents besoins et consignes requises en rapport avec leurs domaines d'activité.

L'écriture s'introduit, donc, dans les différents domaines de la vie qu'elle soit publique, privée et professionnelle des individus toutes catégories confondues. L'écriture est aussi une pratique fondamentale. Elle l'est surtout à l'école et partant, avec tout ce qui entoure de près ou de loin l'enseignement/apprentissage en général.

A propos de l'apprentissage, celui-ci, faut-il le dire, bien qu'il soit scolaire ou extrascolaire, ne se réalise qu'en se référant au langage de manière générale et au langage écrit de manière particulière.

Ce constat ne peut, nous semble-t-il, que susciter un intérêt pour plus d'un et particulièrement pour les enseignants qui doivent s'intéresser aux compétences langagières de leurs apprenants incluant, de ce fait, les compétences scripturales.

Tenir compte de cette réalité doit amener également les enseignants à accorder une importance particulière à l'écriture et à plus forte raison aux compétences des apprenants en la matière.

Il nous semble, par ailleurs, que l'enseignant de français, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE précisément, est le plus interpellé par le thème de l'écriture. Mais il ne s'agit en aucun cas, en mettant en exergue l'enseignant, de diminuer du rôle de l'élève dans l'apprentissage.

Certes, c'est l'enseignant qui enseigne mais cet état de fait ne représente, en réalité, que l'avvers de la médaille. Cependant, il faut tenir compte aussi du fait que c'est l'apprenant qui apprend, et cela ne constitue que le revers de la même médaille. Il s'agit alors, dans ce cas, de tenir compte et de la composante "enseignant" et de la composante "élève", sans prétendre pour autant générer un rapport conflictuel dans l'espace classe entre l'élève et l'enseignant, car ces composantes ne constituent que les deux revers de la même médaille.

Dans cet ordre d'idées, il faut dire que pour l'enseignant de français certains objets lui paraissent nécessairement importants dans la mesure où ils sont prescrits officiellement par l'institution scolaire. En fait, l'écrit ou plutôt la production écrite fait l'objet d'un programme officiel qui s'inscrit dans les différents cycles de formation scolaire en général et dans le cycle secondaire en particulier.

Il est à noter, en outre, que la nouveauté dans les programmes scolaires officiels consiste à accorder une place non moins importante à la production écrite dans l'enseignement du FLE. Ce qui dénote de l'intérêt de l'institution scolaire concernant ce sujet tout en tenant compte des besoins des apprenants en matière d'écriture.

Par ailleurs, l'écriture, comme il a été souligné ci-dessus, revêt une importance particulière dans la vie quotidienne des individus. D'ailleurs, l'un des chercheurs dans ce domaine en l'occurrence, Y. Reuter, affirme à ce propos que *« les recherches ont dorénavant bien établi que l'écriture n'avait jamais été aussi présente scolairement et socialement que dans notre société, qu'elle n'avait jamais été pratiquée par autant de personnes. »*¹

Nous constatons donc à travers cette citation que l'écriture est présente dans des milieux différents. Il s'agit, en premier lieu, du milieu scolaire et en deuxième lieu, du milieu extrascolaire. Néanmoins, sur le plan quantitatif, l'écriture est pratiquée par un grand nombre de personnes.

Les pratiques d'écriture sont donc d'un grand intérêt pour ces personnes mais surtout pour les apprenants car elle a une fonction d'apprentissage dans les différentes disciplines de manière générale et dans la discipline de français de manière spécifique.

Mais l'apprentissage de l'écriture ou du moins la réalisation d'une tâche d'écriture ne s'accomplit pas souvent sans que ces personnes ne rencontrent des difficultés. Par conséquent, l'émergence de ces difficultés, à tout bout de champ, au cours de l'apprentissage de l'écriture est susceptible d'engendrer des obstacles

1. Y. Reuter « *Enseigner et apprendre à écrire* » ESF éditeur, Paris, 2003, p.11.

quant à son appropriation.

A ce titre, ce sont bel et bien les apprenants qui représentent la catégorie la plus exposée à ces difficultés qui constituent un obstacle à l'appropriation de l'écriture ce qui influe sur son apprentissage.

Seulement, il convient de préciser dans ce cas que les difficultés sur lesquelles butent les apprenants et particulièrement, ceux des classes terminales, ne relèvent pas essentiellement d'ordres syntaxiques, lexicaux ou textuels. Alors, quand bien même les élèves de 3^{ème} AS disposent de savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels, acquis précédemment tout au long de leur apprentissage, il demeure néanmoins qu'ils rencontrent constamment des obstacles quand ils abordent le sujet de l'écriture.

Par voie de conséquence, ce constat qui renseigne sur les difficultés qu'éprouvent les élèves des classes terminales à écrire en français, nous amène à se poser les questions suivantes : quelles sont les représentations de sens commun que se font les apprenants de 3^{ème} AS ainsi que les enseignants du secondaire au sujet de l'écriture ? Comment les apprenants et les enseignants perçoivent-ils les commandes institutionnelles en matière d'écriture ? Les représentations des apprenants et celles des enseignants concernant l'écriture sont-elles les mêmes ? Les conditions de réalisation des tâches d'écriture favorisent-elles l'écriture ? Quelles sont les pratiques scripturales des apprenants et des enseignants ? Ces pratiques et ces représentations constituent-elles une aide ou un obstacle quant à l'enseignement/apprentissage de l'écriture ?

Nous partons de l'hypothèse que :

- les représentations de sens commun que se font les élèves de la troisième année secondaire de l'écriture constituent un obstacle pour son apprentissage.
- les représentations des apprenants et celles des enseignants concernant l'écriture ne sont pas les mêmes.
- les conditions de réalisation des tâches d'écriture ne sont pas favorables à l'apprentissage de l'écriture.

- les pratiques scripturales des apprenants sont différentes de celles des enseignants.

En s'engageant alors, dans une recherche qui porte sur l'étude des représentations que se font les enseignants du secondaire et les élèves des classes terminales ainsi que leurs motivations qui se rapportent à l'écriture nous souhaitons, et tel est notre ambition de départ, contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage en général et l'enseignement/ apprentissage de l'écriture en particulier.

L'objectif de notre travail consiste, en somme, à faire acquérir aux apprenants des compétences scripturales. C'est pourquoi il est nécessaire de les amener à construire des représentations négociables à l'intérieur de la relation avec l'écriture.

Dans cet ordre d'idées, il est à mettre en exergue que le développement des compétences scripturales chez les apprenants dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE ainsi que l'exploitation des potentialités de l'écrit par les apprenants ne peuvent mieux se faire que s'il y a une prise en considération du rapport qu'entretient les enseignants, d'une part et les apprenants, d'autre part avec l'écriture.

Il est donc de première importance de tenir compte du rapport du sujet à l'écriture car « *Ce rapport est un des éléments constitutifs de l'activité du sujet.* »¹ Comme nous le constatons donc à la lumière de cette citation, ce rapport constitue bel et bien une partie intégrante de l'activité du sujet en ce qui concerne l'écriture. Il est à souligner, par ailleurs, que pour réaliser notre travail qui s'inscrit dans cette perspective, nous procéderons à juste titre par enquête.

Ainsi, pour mener à bout notre travail, nous adopterons une démarche descriptive, expérimentale et analytique. Pour ce faire, nous nous baserons sur un corpus constitué d'un questionnaire qui comporte des questions fermées, mi-fermées et ouvertes.

1.C. Barré- De Miniac « *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques* », Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000, p. 57.

Le questionnaire que nous avons élaboré à cet effet sera distribué, à la fois, aux élèves de la troisième année secondaire inscrits dans un lycée du chef-lieu de la wilaya de Ouargla et aux enseignants de français de ce même palier.

Concernant notre corpus de base, il faut dire que le choix du lycée en tant que lieu d'expérimentation pour réaliser notre étude se justifie par le fait que cet établissement scolaire représente une plaque tournante entre le collège et l'université.

Il faut dire également que l'écriture, dans ce cycle de formation, ne constitue pas uniquement un outil qui se confine à la restitution de savoirs mais qui représente aussi un mode de dissertation ayant trait à ces savoirs ainsi que l'expression de points de vue sur ces derniers.

Notre questionnaire qui, rappelons-le, sera distribué aux enseignants et aux apprenants s'inscrit dans le cadre d'un travail portant sur l'étude de l'écriture sous l'angle de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Notons, aussi, que le choix s'est fait sur les classes terminales en particulier car elle constitue une phase de transition entre le cursus scolaire, d'une part et le cursus universitaire d'autre part. En outre, durant cette période qui débouche sur un examen, les apprenants auront à passer un examen final, à savoir celui du BAC, et qui comporte différentes épreuves notamment celle du français où l'écriture tient une grande place.

Cependant, pour appréhender le rapport de ces sujets à l'écriture, nous entamerons notre étude, d'abord, par dresser un état des lieux de la didactique de l'écriture. Ensuite, nous axerons notre travail sur les représentations et les motivations inhérentes à l'écriture ainsi que sur leurs articulations. Enfin, nous analyserons les données recueillies dans le cadre de notre enquête menée sur le terrain auprès des élèves de 3^{ème} AS et les enseignants du même cycle de formation. Mais il convient de préciser dans ce cas qu'il s'agit d'un travail plus analytique que statistique.

CHAPITRE 1
LA DIDACTIQUE DE L'ECRITURE :
UN ETAT DES LIEUX

Introduction

L'écriture suscite ces dernières années un intérêt pour les chercheurs dans plusieurs domaines et de manière particulière dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français avec ses différents statuts : français langue maternelle, français langue seconde et/ou français langue étrangère.

Elle 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* »³.

Avant de montrer la place situation 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.

1.1. La situation de l'écriture dans quelques approches pédagogiques

1.1.1. L'approche traditionnelle

Elle connaît un rayonnement au XIX^e siècle. Dans cette approche appelée aussi (approche grammaire traduction), c'est l'enseignement de la grammaire qui constitue à ce titre la clef de voûte.

La traduction, donc, occupe une place non moins importante d'autant qu'elle est quasiment la seule activité proposée en classe. C'est alors que la littérature a été envisagée comme moyen pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. D'ailleurs, pratiquer assidûment la langue littéraire serait pour d'aucuns, un moyen d'une efficacité certaine pour devenir rédacteur.

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

C'est pourquoi le choix se fait sur des textes littéraires auxquels seraient dépendants des exercices d'écriture basés sur la grammaire. En fait, il semble illusoire de parvenir à former un scripteur habile, dans la mesure où l'apport personnel de l'apprenant dans l'activité d'écriture est négligé.

1.1.2. L'approche audio-orale

Pour cette approche, l'idée a germé, faut-il le dire, dans un contexte qui n'est pas scolaire mais plutôt militaire. A cet effet, il y a donc adoption par l'armée américaine d'une stratégie qui vise à former des militaires plurilingues. Par conséquent, la méthode qui en convient selon les initiateurs de ce projet et d'utiliser à la fois le structuralisme et le béhaviorisme. C'est une sorte de mélange. L'enseignement / apprentissage se fait dans la majeure partie en se basant beaucoup plus sur l'oral par rapport à l'écrit.

La place qu'occupe donc l'écriture est de moindre importance voire même marginale. Les activités qu'on propose sont pour la majorité d'entre elles, présentées sous forme d'exercices se limitant essentiellement à la transformation et à la substitution. Encore, pour écrire, il suffit d'imiter un texte déjà présenté dans la classe.

Sauf que l'on peut reprocher à cette approche citée précédemment qu'il est difficile d'écrire un texte sans connaître préalablement le mode de fonctionnement de ce type du texte. Ainsi, former un bon scripteur est un objectif qui est loin d'être réalisable étant donné l'importance minimale accordée à l'écriture dans l'apprentissage.

1.1.3. L'approche structuro -globale audiovisuelle

Cette approche est apparue au début des années 1950, précisément en 1953 grâce à Gubérina qui en donne le signal de départ.

A travers le nom donné à cette approche, l'on présuppose que l'écriture serait en position secondaire par rapport à l'oral. En effet, le principe pour les défenseurs de cette approche consiste en l'enseignement d'une langue vivante considérée à cet égard comme un ensemble acoustico-visuel. C'est ce qui signifie que la primauté dans l'apprentissage est accordée à l'oral bien qu'il y ait évocation de l'écriture mais de manière timide. Ainsi, la seule activité sur laquelle l'on se base pour faire apprendre l'écriture est bel et bien la dictée, tout en utilisant comme procédé la répétition. Par ailleurs, l'on conçoit par le recours à la dictée, un moyen pour revenir à l'oral.

Seulement, au risque de nous répéter, il est à signaler que l'écriture est envisagée ou considérée comme peu utile sinon inutile. C'est pourquoi il s'avère que parvenir à faire acquérir à l'apprenant une compétence de l'écrit relève du difficile.

1.1.4. L'approche cognitive

Concernant l'avènement de cette approche, l'on souligne que les premiers jalons ont été posés pendant les années soixante-dix. Il y a lieu de concevoir l'apprentissage en tant que processus mental. C'est dans cette perspective cognitiviste que l'on a inscrit l'apprentissage de l'écriture. Cette dernière est ainsi définie comme « *un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde.* »⁴

Mais l'écrit n'occupe pas une place importante dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage. Pour preuve, à travers les activités proposées sous forme d'exercices, c'est uniquement de la grammaire que l'on fait apprendre aux apprenants. Il est néanmoins vrai qu'à l'heure actuelle, les recherches dans le domaine déjà cité en haut ne se détachent pas de la perspective cognitive, comme cela se vérifie au sein de la classe, mais il reste à accorder plus d'importance à

4. C. Barré- De Miniac, *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000, p.33.

l'écriture car penser à former un bon scripteur en ne se basant que sur les structures grammaticales et le vocabulaire n'est pas aussi évident.

1.1.5. L'approche communicative

La venue au monde de cette approche coïncide avec le "recul" de l'approche audio-orale. Elle est venue également pour combler les lacunes des approches précédentes et, à fortiori, inscrire l'enseignement / apprentissage des langues dans une nouvelle perspective. L'approche audio-orale que l'on cite, à titre d'exemple, a montré ses limites, car l'apprenant se trouve impuissant à utiliser à bon escient les connaissances qu'il a acquises ayant trait à la langue seconde ou étrangère. Une nouvelle conception des choses s'impose d'elle-même. L'intérêt, dès lors, est centré sur l'apprenant, plus précisément sur ses besoins en communication englobant l'oral et l'écrit. Ce dernier, ne sert plus de prétexte pour enseigner la grammaire ou revenir vers l'oral. En somme, l'écrit occupe une place à part entière dans l'enseignement.

Toutefois, devenir un scripteur présuppose être d'abord un lecteur. Du coup, la lecture est indispensable pour l'écriture. C'est pourquoi, suggérer la lecture de quelques types de textes au sein de la classe, comme par exemple, les articles journalistiques, s'avère bénéfique dans la mesure où l'apprenant, en fin de parcours, peut faire lui-même la rédaction de ce type de texte.

1.2. Une autre vision sur l'enseignement de l'écriture

1.2.1. La pédagogie Freinet

Les travaux réalisés par Célestin Freinet et portant sur l'écriture sont d'un apport considérable pour l'enseignement ainsi que l'apprentissage de l'écriture. A cet effet, l'on peut dire que c'est le début d'un déplacement du centre d'intérêt,

ce qui n'est pas sans conséquence eu égard à cette conception nouvelle de l'écriture. Du coup prêter une attention particulière au scripteur est nécessaire. L'on voit par conséquent le scripteur davantage valorisé.

Pour ce qui a trait au texte, il s'agit de prime abord, du texte libre dont il ne faut pas confondre avec la rédaction que l'on choisit librement. Dans ce sillage, il est à rappeler que la notation, ainsi que les sanctions orthographiques et syntaxiques sont à écarter du chemin de l'apprentissage. Ce qu'il faut faire dans ce cas c'est de signaler seulement le problème.

A cela se greffe une autre notion et il s'agit bel et bien de la pratique. En effet, l'apprentissage de l'écriture est envisagé sous l'angle de la pratique comme le souligne C. Freinet : « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autre règle souveraine, et qui ne s'y conforme pas commet une erreur aux conséquences incalculables* »⁵.

En somme, mettre en exergue la pratique, c'est vouloir montrer son poids sans commune mesure dans l'enseignement /apprentissage de l'écriture qui n'est pas dénuée d'intérêt.

1.2.2. La pédagogie du projet

Etablir une relation entre le scolaire et le social est mis en exergue. L'apprenant devient le centre d'intérêt dans la mesure où le comment de la production est davantage pris en considération. Seulement, il est à noter que dans ce cas le faire précède l'apprentissage ou du moins se font-ils en parallèle. C'est-à-dire qu'on n'apprend pas avant de faire. Autrement dit, on apprend en faisant et tout en restant dans la même logique, il y a lieu de dire que les contenus ne sont donc pas programmés mais ils sont requis par la tâche.

La motivation, néanmoins, constitue une préoccupation pour ce courant de

5. C. Freinet cité par Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur, Paris, 2002, p.24.

recherche.

Il y a lieu également de prendre en compte l'hétérogénéité du groupe classe. Celle-ci ne constitue pas un obstacle pour l'enseignement/l'apprentissage. Au contraire, l'hétérogénéité peut être une source d'enrichissement pour l'enseignement/ apprentissage en général et celui de l'écriture en particulier.

Aussi, l'on ne peut omettre de montrer le poids de l'écriture longue dans la pédagogie du projet. En fait, c'est par la longueur des textes ou le nombre de séances qu'elle se définit.

Il y a donc, comme nous l'avons signalé au début, un déplacement du centre d'intérêt de l'enseignement à l'apprentissage. C'est ce que l'on peut qualifier de saut qualitatif.

Toutefois, l'on tient à mentionner que des lacunes régissent la pédagogie de projet. Comme se pose aussi, à titre d'exemple, le problème de la pertinence du projet d'écriture en adéquation avec les niveaux scolaires. Pour mieux élucider cette idée, l'on se pose la question suivante : un élève au primaire pourrait-il réaliser ce projet ? Cela ne va pas de soi surtout quand nous savons que les capacités scripturales des élèves sont limitées à ce niveau scolaire.

1.2.3. La narratologie

Pour d'aucuns, la narratologie est une théorie du récit. D'emblée, le récit obéit à une structure. Emergent dès lors les trente et une fonctions de Propp. Mais à l'heure actuelle, le récit obéit à une structure de cinq étapes qui sont dans l'ordre suivant :

- 1-Situation initiale ;
- 2-Elément perturbateur ;
- 3-Déroulement des évènements ;
- 4-Dénouement ;
- 5-Situation finale.

Dans le cadre du récit également, il y a lieu de faire la distinction entre l'actant et l'acteur d'une part et entre la fiction et la narration d'autre part.

L'avènement de la narratologie, certes, a permis une certaine évolution en ce qui concerne l'appréhension de l'écrit et, cela comparativement bien entendu aux recherches précédentes qui ont été faites dans ce sens.

Sauf que l'on reproche à la narratologie de ne pas s'intéresser au comment de l'écriture, ce qui nous amène à dire que l'écriture dans ce cas n'est pas conçue comme étant un processus.

D'autres théories qui s'inscrivent dans la même logique, comme par exemple la pédagogie du projet, viennent par la suite reprendre la narratologie afin de la réutiliser dans le but d'un enseignement/apprentissage plus facile.

Pour cela, il est nécessaire d'objectiver la structure du récit et de clarifier mieux encore l'image du texte à produire. En somme, il s'agit de porter l'attention sur les problèmes textuels qui se rapportent à l'écriture.

1.2.4. La typologie de textes

A la narratologie se succèdent d'autres théories de textes dont l'intérêt porte, à l'instar du récit, sur la structure d'autres types de textes tels que : le texte argumentatif ; le texte explicatif ; le texte narratif ; le texte descriptif ; pour ne citer que ceux utilisés plus fréquemment dans le cadre de la classe.

1.2.4.1. Le texte argumentatif

Ce type de texte vise à convaincre un destinataire à propos d'un objet de discours. Il s'agit aussi de défendre ou de réfuter une thèse tout en s'appuyant sur des arguments. Il est à noter par ailleurs que les idées qui composent un texte argumentatif sont liées par des relations logiques. Nous retenons essentiellement la cause, la conséquence, l'opposition et l'addition.

1.2.4.2. Le texte explicatif

Pour démontrer le comment et le pourquoi d'une chose l'on recourt à ce type de texte dont l'architecture est la suivante : schématisation initiale – problème- explication -conclusion.

1.2.4.3. Le texte narratif

Ce qui caractérise ce type de texte, c'est que les événements se succèdent, s'enchaînent et obéissent à cette structure : état initial- déroulement des événements - élément de dénouement- situation finale.

1.2.4.4. Le texte descriptif

Il a pour objet de représenter ou de dépeindre par l'écriture un lieu, un personnage. De là, il résulte alors l'expansion du thème.

Et partant, pour chaque type de texte correspond donc une écriture et une lecture spécifiques. En conséquence, l'enseignement/apprentissage connaîtra des modifications. C'est le cycle secondaire, autrement dit le lycée, de manière particulière, qui se voit concerné par ces modifications. Ces dernières s'organisent essentiellement autour de l'insertion de textes ou l'argumentation y domine.

De même, d'autres types de textes font leur apparition dans le domaine de l'enseignement/apprentissage tels que les textes qui s'inspirent de la presse et les textes qui traitent du social.

C'est alors, semble-t-il, qu'il n'est pas inutile d'en tracer les limites. Cela est d'autant plus évident comme le montre la citation ci-après : « *ces typologies sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants (personne ne déclare lire ou écrire du « narratif» ou de « l'argumentatif») et avec les*

pratiques socio-institutionnelles qui, au sein de genres (contes, faits divers, comptes rendus...) réorganisent et mélangent les types »⁶.

Cela d'un côté. Et d'un autre côté, quand on évoque le genre, tel le conte, l'on ne peut toutefois se cantonner sur un seul type de texte. Faut-il rappeler donc, que dans un genre, plusieurs textes relevant de différents types peuvent y avoir lieu et s'y rencontrer. L'on parle, alors, à titre d'exemple, d'un texte à dominante argumentative ou narrative.

1.2.5. Les jeux d'écriture

L'idée a germé dans l'esprit des enseignants /chercheurs pendant les années soixante-dix. Elle consiste à classer la poétique sous forme de jeux, tout en analysant au préalable des textes d'auteurs. Nous citons à titre d'exemple : les calligrammes, les acrostiches, les lipogrammes.

Ces jeux d'écriture qui, faisant preuve d'activités ludiques, sont d'un apport positif et d'un intérêt certain pour l'apprenant.

Alors, ces jeux d'écriture contribueront, en premier lieu, à faire de l'apprenant un producteur. Celui-ci se sent sinon se trouve libre dans et au moment de l'écriture.

En second lieu, ces jeux aident à créer un environnement positif au sein de la classe en y chassant la morosité. Il est question, en arrière plan et sans le dire expressément, de la motivation.

Dans ce contexte sont pris en compte également la lecture ainsi que l'écriture. A plus forte raison, sont pris en compte de manière précise, leurs interactions si bien que lire aide à écrire et vice-versa.

Le sujet scripteur se trouve à son tour valorisé. Dès lors, il peut produire un texte en donnant libre cours à son imagination. C'est qu'il peut s'exprimer librement au travers de son texte.

6. Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur, Paris, 2003, p.31.

En somme, il s'agit de porter soin à l'image du sujet du moins sur le plan psychologique. En résumé, il est à noter que les premiers jalons de l'écriture sont implantés dans le champ de la didactique grâce, dans une certaine mesure, aux jeux poétiques.

1.2.6. Les ateliers d'écriture

A travers la définition suivante que propose Y. Reuter de l'atelier d'écriture qui est « *un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert" , produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et métascripturales de chacun* »⁷, nous constatons qu'il est fait mention au cadre spatio-temporel ayant trait à l'enseignement/apprentissage de l'écriture, tout en le rattachant à l'institution qui, il faut le préciser, ne doit pas être forcément l'école. C'est que précédemment, et nous tenons à le souligner, l'écriture est prise en charge dans un contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage qui est bel et bien le contexte scolaire. Il s'agit plus précisément de la classe.

Sauf que, désormais, le cadre réservé aux pratiques scripturales peut être extrascolaire, mais surtout institutionnel.

C'est alors que, dans ce sens, des travaux seront consacrés à l'écriture et à son enseignement/ apprentissage. L'on note aussi que ces travaux concernant l'écriture sont menés sur un double plan : psychique et textuel.

1.2.6.1. Sur le plan psychique

Ce plan psychique se manifeste dans les travaux de certains chercheurs qui ont pris en charge des enfants éprouvant de grandes difficultés notamment en

7. Ibid, p.35.

écriture. Ils prenaient soin de l'image qu'a le scripteur de lui-même d'où la primauté accordée au respect et à l'écoute du scripteur.

1.2.6.2. Sur le plan textuel

Pour ce second plan, nous citons parmi les nombreux travaux réalisés ceux de Jean Ricardou et Claudette Oriol - Boyer. Le texte selon ces auteurs est la résultante de la combinaison de ce qu'ils appellent communément : le pôle idéal et le pôle matériel. Il est à remarquer aussi, que les exercices conçus dans cet ordre des choses, consistent à proposer un mot auxquels seront liés d'autres mots proches de lui sur le plan sémantique et sur le plan matériel.

Il est à noter également que l'apprentissage de l'écriture se fait à partir de règles apprises qui, par la suite, seront réutilisées dans le texte à produire.

En outre, pour ce courant de recherche, deux éléments sont aussi d'un apport important. Il s'agit premièrement, du temps et deuxièmement, de la réécriture.

En guise de critique par rapport à ce qui a été dit précédemment l'on tient à faire savoir que se référer uniquement aux textes qui s'inspirent fortement ou qui relèvent purement du littéraire, c'est, du coup, faire dépendre l'enseignement/apprentissage du littéraire. Ce qui n'est pas tout à fait évident, quand l'objectif est d'installer une compétence scripturale chez les apprenants.

1.3. L'enseignement/apprentissage de l'écriture dans quelques théories

Dans ce qui précède, l'écriture n'a été abordée, traitée et vue que de l'extérieur. C'est-à-dire que les processus qui interviennent dans l'apprentissage de l'écriture ne sont pas pour autant éclairés.

Il est à noter, par ailleurs, que d'autres théories en rapport avec l'apprentissage de l'écriture prendront en compte ces processus.

1.3.1. L'étude de l'écriture dans une perspective clinique

Pour franchir le seuil de l'écriture, il est des enfants sans doute qui ne peuvent le faire sans se buter sur des obstacles. Les difficultés que rencontrent certains enfants dans l'apprentissage de l'écriture ne sont pas dues au fait qu'ils ne sont pas intelligents, ou psychologiquement déséquilibrés ou bien matériellement pauvres.

Aussi, il s'avère même que s'il y a des enfants qui paraissent "normaux" c'est-à-dire normalement constitués ; néanmoins, ils peuvent éprouver des difficultés à écrire.

1.3.1.1. Écrire c'est produire un sens

Dans ce contexte, il est question de prime abord de la relation entre la lecture et l'écriture. En fait, ces deux concepts sont indissociables et constituent un centre d'intérêt pour de nombreux chercheurs. L'on peut dire également que lecture et écriture sont étroitement liées.

Il est de même pour les troubles de l'écriture et de la lecture car ils constituent, à ce titre, l'avant et le revers d'une même médaille. Cela se vérifie dans la perception de la lettre chez les enfants qui en connaissent des troubles. Aux yeux de ces enfants qui sont en déséquilibre sur le plan psychique, la lettre ne présente pas un élément signifiant. Plus loin encore, quand ces enfants écrivent, ils se montrent peu attentifs et manifestent à cet égard un non-respect des normes régissant l'espace graphique.

En outre, les écrits de ces enfants montrent également qu'ils ne sont pas rentrés véritablement dans l'écriture.

Toutefois, la prudence doit être de mise quant à l'interprétation des textes produits. D'ailleurs, si un enfant, à titre d'exemple, évite la dramatisation dans un récit, l'on se demande si les difficultés inhérentes à ce procédé relèvent de l'ordre

du linguistique ou de l'émotionnel.

1.3.1.2. Le modèle explicatif pluriel

A l'horizon se profile l'idée, selon laquelle, il est nécessaire de s'appuyer sur un modèle pluriel qui saura prendre en compte des troubles de la lecture et des troubles de l'écriture. Cela s'explique par le fait que cerner les difficultés des enfants ayant trait à l'écriture et à la lecture c'est, du coup, appréhender le problème en rapport avec ses différentes dimensions. C'est pourquoi, il va sans dire de préconiser plusieurs solutions au lieu de se contenter d'une seule solution.

Par ailleurs, s'agissant de l'aspect cognitif, c'est la normalité qui caractérise son fonctionnement chez les enfants. Sauf que, et il est nécessaire de le mettre en évidence, des résistances peuvent avoir lieu.

Néanmoins, il est à rappeler que l'idée évoquée ci-dessus, c'est-à-dire la nécessité d'un modèle pluriel, s'affirme davantage.

1.3.2. L'approche cognitive

Aborder l'écriture dans son aspect cognitif, c'est tout d'abord la définir en tant qu'activité de connaissance. L'écriture en d'autres termes est ainsi, et comme nous l'avons souligné précédemment, un lieu de mobilisation de connaissances.

A ce titre, nous avons deux courants qui ont contribué au développement des aspects dont il est question. Il faut dire que ces deux courants relèvent du domaine de la psychologie cognitive.

Il s'agit en premier lieu, du modèle de Hayes et Flower où l'on considère l'individu comme étant un système de traitement de l'information. En second lieu, il est question beaucoup plus des approches socioculturelles dans lesquelles s'inscrivent des chercheurs à l'égard de Vygotski et Bruner.

Dans ce second modèle, il y a lieu de mentionner l'importance accordée

au contexte socioculturel ainsi qu'aux « *interactions sociales* »⁸ qui, à travers elles, se construisent les compétences.

1.3.2.1. Le modèle de Hayes et Flower

Avant de montrer en quoi consiste le modèle de Hayes et Flower, il est nécessaire de rappeler les grands traits du modèle proposé par Rohmer et qui est composé de trois grandes étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture.

Par conséquent, c'est en s'inspirant de tout cela, et en gardant en vue les trois étapes précédentes que, Hayes et Flower dans les années quatre-vingt, parviennent à leur tour, à proposer un autre modèle.

Pour ce faire, ces chercheurs s'appuieront sur la psychologie pour mieux élucider les processus qui entrent en jeu dans l'activité d'écriture.

Néanmoins, l'on remarque que dans le modèle de Hayes et Flower, il est fait référence à une technique où l'on demande à un sujet de rédiger un texte ; celui-ci verbalise en même temps la façon avec laquelle il s'y prend, c'est-à-dire la façon avec laquelle le sujet- scripteur écrit

A l'instar du modèle proposé par Rohmer, le modèle cité précédemment se compose également de trois étapes. Nous avons premièrement "le contexte de la tâche" ; deuxièmement "la mémoire à long terme du scripteur" et enfin "les processus d'écriture".

1.3.2.1.1. Le contexte de la tâche d'écriture

Dans ce cadre sont prises en compte l'environnement physique, le thème à traiter et le lecteur ainsi que tout ce qui est en rapport avec l'écriture et qui peut de manière ou d'une autre l'influencer.

8. C. Cornaire, P. M. Raymond, C. Germain , *la production écrite*, CLE International, Paris, 1999, p.121.

1.3.2.1.2. La mémoire à long terme du scripteur

Pour parvenir à rédiger un texte, le scripteur fait appel à toutes les connaissances qu'il a acquises et dont il en aura besoin. De même, l'on note aussi que ces mêmes connaissances lui seront d'utilité pour la rédaction de son texte.

1.3.2.1.3. Les processus d'écriture

C'est l'aspect le plus connu de ce modèle et il contient trois opérations qui sont dans l'ordre suivant : la planification, la mise en texte et la révision.

L'on tient seulement à préciser que ces trois opérations sont récursives contrairement bien-entendu au modèle de Rohmer qui est unidirectionnel.

1.3.2.2. Le modèle de Hayes

Le modèle de Hayes est venu, rappelons-le, à la suite du modèle précédent qui est celui de Hayes et Flower en portant toutefois des modifications à son égard. L'on note ainsi que l'attention de Hayes et Flower s'est focalisée sur deux éléments. Il s'agit d'une part, du contexte de la production et d'autre part, de l'individu. Plus précisément encore, le changement se situe ou s'opère de manière particulière sur les processus cognitifs qui interviennent dans l'activité d'écriture. L'on montre également que dans le modèle précédent, ces processus cognitifs sont spécifiques à l'écriture.

Mais, au contraire de celui-ci, les processus cognitifs dans le présent modèle ne sont pas uniquement propres à l'écriture, ils peuvent intervenir également à l'oral. En effet, les changements sont perceptibles au niveau des opérations se rapportant à l'écriture à savoir : la planification, la mise en texte et la révision.

Par conséquent, la planification constituera une partie d'un tout dans la

résolution de problèmes. En outre, la révision, à son tour, subira un changement. Alors, à la révision se substituera la lecture. Il est de même pour la mise en texte, car celle-ci sera incluse dans les processus qui entrent en jeu soit à l'écrit ou bien à l'oral.

Aussi, dans ce modèle, J. R. Hayes a mis en évidence la relation qui existe entre la cognition, d'une part ; et la motivation, d'autre part. Cela s'explique par le fait que l'écriture en tant qu'activité cognitive influence la motivation qui, à son tour, influe sur l'écriture.

En somme l'on montre que ce qui marque distinctement ce présent modèle du précédent c'est que : « *Dans le nouveau modèle, la motivation, la cognition et la mémoire sont considérées comme des propriétés reliées à l'individu alors que l'environnement social et physique fait partie du contexte de production.* »⁹

Alors, l'on peut dire à la lumière de cette citation que le modèle dont il s'agit dans ce cas est, à plus forte raison, un modèle individuel- environnemental.

1.3.2.2. L'approche socioculturelle

Avant de s'étaler de manière plus exhaustive sur ce sujet, il s'avère non moins important de mettre en exergue que, le principe sur lequel se fonde ce courant théorique consiste à faire nécessairement la liaison entre le fonctionnement mental et les contextes suivants : d'abord, il s'agit du contexte historique ; ensuite, il est plutôt question du contexte institutionnel et enfin le contexte culturel.

En réalité, nombreux sont les chercheurs qui ont mené des études dans ce sens et parmi ces derniers l'on peut citer à titre d'exemple Vygotski. Par ailleurs, d'autres chercheurs et qui sont les contemporains de Vygotski s'efforcent, tout

9. J. R. Hayes cité par C. Barré- De Miniac, *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000, p. 37.

en s'inspirant de ses recherches de montrer que le langage ainsi que l'écriture contribuent à modeler le fonctionnement mental de l'individu.

Nous pouvons retenir de ces approches les aspects suivants :

1.3.2.2.1. Conciliation entre le singulier et le collectif en écriture

Dans la psychologie socioculturelle, étudier l'individu ne suppose pas mettre en relief les processus individuels d'une part, et les processus de groupe d'autre part.

Autrement dit ; il ne s'agit pas de maintenir ces processus séparément. Ce qui en résulte de cela c'est qu'ils ne sont pas à étudier les uns différemment des autres. Plus loin encore, ces processus sont, au risque de nous répéter, intimement liés.

Toutefois l'on ne peut omettre d'évoquer la dimension psychologique. Ainsi, écarter d'emblée cette dimension, ne sera pas tout à fait évident. Pour peu qu'il ne faut pas considérer pour autant cette dimension psychologique comme étant un processus pris isolément. Mais, il faut plutôt la prendre comme un moment de l'action.

En outre, ce qui distingue, souligne-t-on, la psychologie socioculturelle des modèles précédents et qui s'inscrivent, à titre de rappel, dans le cognitivisme c'est précisément la relation de l'individu à l'objet.

En effet, pour la psychologie socioculturelle, la première place revient aux opérations socioculturelles auxquelles succéderont par la suite les opérations logiques.

En revanche, par rapport aux modèles que nous avons évoqués dans les pages précédentes, dans le présent modèle il y a lieu de le souligner que la primauté est accordée principalement aux opérations logiques sur celles se rapportant au socioculturel.

1.3.2.2.2. L'écrit : une fonction psychique supérieure

Dans ce contexte, il y a lieu de mettre en exergue que le langage écrit s'oppose au langage oral. Il est d'autant plus vrai dans la mesure où l'écrit ne constitue pas en une juxtaposition par rapport à l'oral.

Au contraire, le langage écrit est considéré comme une fonction psychique supérieure, tout en réorganisant le système psychique. Par conséquent, l'on peut dire que le langage écrit a une fonction particulière et bien différente de celle de l'oral.

En matière de compétences se rapportant précisément à l'écrit, sont utilisées à cet égard des compétences qui lui sont intrinsèques. Autrement dit sans faire appel, dans ce cas, aux compétences qui lui sont extérieures.

En résumé, l'on souligne seulement que l'écrit fait preuve davantage d'une fonction à part entière.

1.3.2.2.3. De l'influence du contexte social sur le contexte cognitif

Il paraît utile, tout d'abord, de mettre en relief qu'un contrôle intérieur est nécessaire au langage écrit en tant qu'activité. Dans le même ordre d'idée, il faut dire que ce contrôle peut concerner soit le processus, d'une part, soit le choix des unités linguistiques, d'autre part. De même, il faut dire que la relation du sujet à son processus se transforme à l'écrit. Ce qui, par conséquent, influencera totalement la relation de l'individu à son langage.

Par ailleurs, Vygotski, à l'instar d'autres chercheurs dans ce domaine considère, rappelons-le, le langage comme une construction sociale. Ce qui mène à considérer également l'écrit comme une construction sociale. En outre, ces pratiques sociales, à leurs tours, exerceront une influence sur le fonctionnement cognitif. En résumé, à titre de comparaison entre ce que l'on vient de dire ci-dessus et le second modèle de Hayes, l'on constate d'emblée

que c'est l'inverse de cet aspect individuel- environnemental dont il est question.

1.3.2.3. Les outils de médiation

Le rapport du sujet à ses propres processus se fait, à juste titre, par des moyens ou autrement dit, par ce que l'on appelle "les outils de médiation".

1.3.2.3.1. L'action langagière : motifs et buts

Le langage intérieur, selon Vygotski, est une appellation résultant du langage qui, dans certains cas acquiert une fonction « *de résolution de problèmes* »¹⁰. Par conséquent, l'écrit peut se voir attribuer cette fonction de résolution de problèmes. C'est-à-dire que l'on peut appliquer cette dernière sur l'écrit de manière particulière. Pour Hayes, à titre de rappel, cette fonction constitue une activité cognitive générale et qui peut correspondre au langage, ce qui en outre sous-entend le langage écrit.

1.3.2.3.2. La relation entre la gestion textuelle et les unités linguistiques

A vrai dire, les unités linguistiques que l'on met en exergue sont en nombre de quatre. Ils sont dans l'ordre suivant : il s'agit d'abord des reprises anaphoriques ; puis, les temps des verbes ; il est question ensuite des connecteurs ; enfin, nous avons les reformulations paraphrastiques.

A cet égard, l'on souligne que ces unités sont de prime abord puisés d'un contexte linguistique ou bien psycholinguistique. Ensuite, il y a lieu de les réintroduire ou, les réutiliser dans le domaine où s'inscrit Vygoitsky.

10. C. Barré- De Miniac, *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000, p.41.

En fait, ces unités linguistiques évoquées ci-dessus sont considérées comme étant des outils de la gestion du texte ou bien comme des indicateurs.

Par ailleurs, l'on souligne aussi que pour d'aucuns, les processus qui interviennent dans la gestion textuelle se caractérisent par la lenteur dans leur installation.

1.3.2.3.3. La production du texte et sa gestion

Il semble qu'il n'est pas inutile de mettre en évidence le fait que la planification est nécessaire dans la tâche d'écriture. Cela est d'autant plus vrai et se vérifie avec l'usage "fréquent" du brouillon, pour ceux que l'on qualifie d'experts, avant la rédaction du texte final. Il est à souligner également que la planification de la production change en fonction de l'écrit.

En ce qui concerne les brouillons, ceux-ci se subdivisent en deux types : il s'agit dans le premier type du brouillon réel ; le deuxième type est bel et bien le brouillon mental.

1.3.2.3.3.1. Le brouillon réel et le brouillon mental

A ce sujet, le brouillon que l'on considère comme étant un outil de médiation peut constituer un sujet de réflexion en rapport avec l'écrit. A cet égard, il faut dire que des recherches ont vu le jour et foisonnent dans ce sens, bien entendu en ce centrant davantage sur les brouillons. C'est pourquoi, il résulte de ces études menées auprès des sujets différents et dont les compétences scripturales sont différentes également, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le classement du brouillon en deux types : brouillon réel et brouillon mental.

Ainsi, certains travaux de recherche qui ont été réalisés dans ce cadre s'intéressent de manière particulière aux ratures, celles-ci s'organisent autour

de trois pôles: en premier lieu, les remplacements ; en deuxième lieu, les suppressions et enfin les ajouts.

Sauf que et l'on tient à préciser que les études auxquelles il est fait référence sont menées dans une perspective de génétique textuelle.

Dans la même perspective, certains travaux ont été réalisés dans le cadre des ateliers d'écriture d'ou l'intérêt porté sur le texte en tant que produit fini.

En fait, l'intérêt porte plus précisément sur les processus qui entrent en jeu dans l'activité d'écriture.

1.3.2.3.3.2. Le brouillon linéaire et le brouillon instrumental

Cette distinction entre ces deux types de brouillons est le résultat d'un travail sur les brouillons, à l'instar du classement précédent, des apprenants de différents niveaux.

Pour mieux illustrer cette idée, l'on note que les apprenants ont la tâche d'écrire deux textes qui relèvent de deux types différents.

Il s'agit pour le premier type du texte argumentatif ; le deuxième type de texte est plutôt informatif.

Mais, les apprenants doivent au préalable, c'est-à-dire avant la rédaction du texte de manière définitive, de recourir aux brouillons.

1.3.2.3.3.2.1. Le brouillon linéaire

Après l'analyse des brouillons des apprenants, il a été constaté que le brouillon de certains d'entre eux ressemble dans une large mesure au texte final qu'ils rédigent à l'exception de quelques ratures.

C'est ce que nous appelons, dans ce cas de figure, comme il est souligné ci-dessus, le brouillon linéaire.

1.3.2.3.3.2.2. Le brouillon instrumental

Lorsque les brouillons des autres apprenants, qui sont en majorité des universitaires, sont étudiés, il a été constaté et contrairement aux premières analyses, que le brouillon et le texte final ne se ressemblent pas dans une large mesure s'ils ne se diffèrent pas totalement. D'ailleurs cela se vérifie avec la présence des tableaux au même titre que des listes, dans les brouillons des sujets scripteurs qui représentent un centre d'intérêt. C'est ce que l'on appelle autrement le brouillon instrumental.

En résumé, il a été montré à la lumière de ces résultats auxquels les chercheurs sont parvenus que le brouillon peut être considéré comme un moyen de gestion de texte. Aussi, en tant qu'outil de médiation le brouillon contribue, dans des cas, à transformer l'activité scripturale.

En guise de conclusion, bien entendu partielle à ce qui a été écrit dans les pages précédentes, il faut dire que l'écriture dans une perspective socioculturelle ne s'approprie en aucun cas qu'à travers des interactions sociales.

A ce titre, l'on note que les recherches empiriques dont l'objet est l'écriture et qui, à cet égard, est étudiée en rapport avec les interactions sociales sont d'un apport positif.

D'ailleurs ces recherches « *montrent de plus en plus que les activités de groupe, dans le cas présent les négociations entre scripteurs, adolescents et jeunes adultes, mènent invariablement à des affrontements et à des justifications de points de vue et contribuent à rendre les apprenants conscients de leurs propres ressources cognitives et de ce qu'il faut faire pour réussir la tâche d'écriture* »¹¹. C'est ce qui mène les apprenants à acquérir des compétences en écriture.

Encore, c'est cette dimension sociale qui rend différent le modèle

11. Espéret, 1991, repris par C. Cornaire, P. M. Raymond, C. Germain, *la production écrite*, CLE International, Paris, 1999, p.121.

théorique évoqué ci-dessus des modèles cognitivistes précédents.

En effet, l'aspect social apparaît donc important comme le montre la citation suivante : « *l'intervention sociale (didactique en particulier) ne fait pas qu'accompagner un développement mais joue un rôle moteur dans la démarche que l'enfant met en œuvre dans ses apprentissages* »¹².

1.4- L'approche sociolinguistique et l'écriture

Etablir un rapport entre l'écriture et la sociolinguistique c'est considérer tout d'abord la sociolinguistique en tant que description des fonctionnements linguistiques. En outre, l'on note que ces fonctionnements linguistiques sont en relation avec les individus, d'une part et les contextes socioculturels d'autre part.

L'on mentionne également que les travaux réalisés dans ce sens s'intéressent aux formes d'usage du langage et qui relèvent des pratiques extrascolaires mais qui relèvent encore de l'ordre du scriptural.

1.4.1. Les travaux de W. Labov

Ces travaux que l'on cite à ce titre sont d'un apport certain dans la mesure où l'écriture et son apprentissage en constituent un centre d'intérêt. D'ailleurs l'on étudie cette dernière en rapport avec l'apprenant dans ses différentes composantes et qui sont à juste titre sociologiques et linguistiques.

De même, dans ce contexte il est souligné que les différences linguistiques sont dues, différemment des autres approches, à la performance et non à la compétence. En outre, il est nécessaire de préciser que ces différences linguistiques sont envisagées sous l'angle de normes et non de systèmes différents. C'est alors que l'on expliquera l'échec scolaire, en arrière-plan la

12. C. Barré- De Miniac, *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000, p.43.

difficulté de s'approprier l'écrit, par le recours au "conflit " qui existe entre la culture et le langage qui l'exprime.

1.4.2. Les travaux de J. Goody

Les recherches dans ce cadre portent à l'évidence sur le caractère spécifique de ce qui relève de l'ordre du scriptural. En outre, il est mis en exergue l'idée que l'écriture influence les modes de pensée de l'individu. C'est pourquoi l'écrit et l'oral semblent à cet égard bien différents.

Aussi, et tout en restant dans cette logique, l'on mentionne que le rapport qu'entretient le scripteur avec son texte est mis en relief, autant que l'influence de l'écriture sur les modes des pensées que l'on a évoqué précédemment, comme nous le remarquons dans ce cas à savoir que *«L'écriture objective le discours, elle en permet une perception visuelle et non plus seulement auditive. Du côté du récepteur, on passe de l'oreille à l'œil, du côté du producteur, de la voix à la main.»*¹³ Dans cette perspective l'on constate que l'intérêt porte davantage sur les caractéristiques propres au langage. C'est pourquoi il semble utile à ce propos de tenir compte du fonctionnement linguistique pour appréhender le rapport des individus aux savoirs, plus loin encore à l'écrit.

Conclusion

En guise de conclusion à ce chapitre, il faut dire que l'écriture qui ne constituait pas, au départ, un grand centre d'intérêt tel que l'atteste la place qu'elle occupait dans les différentes approches pédagogiques attire, par la suite, l'attention des spécialistes en la matière qui, à travers les nombreux travaux réalisés à ce sujet, situent l'écriture au cœur de l'enseignement/apprentissage.

13. J. Goody cité par C. Barré-De Miniac, *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000, p.48.

CHAPITRE 2
DES REPRESENTATIONS AUX
MOTIVATIONS DE L'ECRITURE

Introduction

Il est à noter de prime abord que la "représentation" est une notion empruntée aux travaux réalisés dans le domaine de la psychologie, d'une part et dans le domaine de la sociologie, d'autre part.

2.1. L'écriture et les représentations sociales

Il est nécessaire de montrer que la psychologie sociale est d'un apport certain pour la didactique des langues de manière générale et pour la didactique de l'écriture de manière particulière. Il s'agit plus précisément, pour la psychologie sociale, de s'intéresser à la manière avec laquelle se construisent des liens entre les individus et les contextes sociaux dans lesquels ils se situent.

C'est pourquoi la notion de "représentation sociale" dont l'étude ou les études intéressent au plus haut point la psychologie sociale paraît à ce titre utile et, d'emblée, elle sert à comprendre dans une large mesure ce qui est en rapport avec l'écriture. Cela est d'autant plus vrai à partir du moment où la notion de représentation sociale lie et relie l'individu et le groupe.

A vrai dire, cela nous amène à établir un constat qui consiste à considérer les représentations sociales comme présentes quotidiennement aussi bien dans la vie mentale des individus que celle des groupes.

Dans cet ordre d'idées, l'on se réfère aux travaux de Pierre Mannoni qui souligne à juste titre : « *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.* »¹⁴

14. P. Mannoni, *les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998, p.8.

2.1.1. Les représentations sociales : tentatives de définition

Avant de traiter des aspects différents de ce sujet, il nous semble nécessaire, tout d'abord, de mettre en exergue que des notions diverses tels que : idée, image, figure et qui peuvent prêter à la confusion, renvoient d'une manière ou d'une autre aux représentations.

Par conséquent, la distinction entre les représentations et ces différentes notions nous amène nécessairement à les définir. Pour ce faire, l'on recourt à maintes références.

Donc, c'est dans ce cadre que l'on évoque le *Dictionnaire Larousse* qui définit à juste titre la représentation comme étant : « *une idée qu'une société, une personne se fait du monde ou d'un objet donné* »¹⁵

Tout en restant dans cette logique, il faut dire que d'autres références se greffent à celle que l'on vient d'évoquer ci-dessus. En effet, le dictionnaire spécialisé dont le titre est le *Dictionnaire de Psychanalyse* de C. Rycroft présente la représentation symbolique qu'il considère comme « *le processus par lequel l'image mentale d'un objet en vient à tenir lieu (de l'image mentale) d'un autre, le premier devenant un symbole du second.* »¹⁶

Ainsi, l'on constate à cet égard, que les représentations constituent, au risque de nous répéter, un intérêt pour plus d'un, et la littérature en matière de définition des représentations est abondante et foisonnante.

2.1.1.1. Les représentations mentales

Quand l'on évoque à ce titre cette notion de représentations mentales c'est à la recherche cognitive, faut-il le souligner, à laquelle l'on se réfère de manière explicite ou implicite. C'est alors que les représentations mentales sont prises en compte dans ce cas et d'une manière générale comme étant des

15. Dictionnaire Larousse de Poche, Paris, 2000, p.677.

16. P. Mannoni, *les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998, p.8.

entités de nature cognitive.

A cet effet, l'on précise que le système mental de l'individu fonctionne, en réalité, en produisant une image et non pas en reproduisant l'objet. Cela se réalisera bien entendu en utilisant les facultés cognitives.

L'on distingue, par ailleurs, deux types de représentations :

2.1.1.1.1. Les représentations types

L'on peut dire à ce propos que les représentations dont dispose chaque individu en constituent à la fois son information et sa mémoire.

2.1.1.1.2. Les représentations occurrence

Comme l'on ne peut en aucun cas accepter l'idée que l'individu puisse exister en étant isolé ou séparé de tout milieu ou, du moins, de son milieu, il en résulte alors de ce fait que la production des représentations mentales peuvent être envisageables dans le cadre des échanges que tout individu en fera avec son milieu.

2.1.1.2. Les préjugés, les stéréotypes en rapport avec les représentations sociales

Les manifestations de la mentalité cognitive et qui se résument aux préjugés et aux stéréotypes font l'objet de tant de recherches réalisées dans ce domaine précis.

En effet, les travaux réalisés à ce sujet sont nombreux. A ce titre, la psychologie sociale tout en cherchant à délimiter les contours de ce domaine elle a, faut-il le dire, véritablement contribué dans son développement en distinguant, a titre d'exemple, entre les préjugés et les stéréotypes.

2.1.1.2.1. Les préjugés

Tout d'abord, il faut dire que lorsque les membres d'un groupe donné sont confrontés à un énoncé qui tient lieu d'un préjugé, ces derniers l'admettent sans toutefois sentir le besoin de justifier cette admission qui se fait, mentionne-t-on, sans accros.

Cet état de fait, nous permet de dire que les membres de ce groupe y adhèrent d'une manière automatique. En outre, il est dans ce cas nécessaire de mettre en relief l'idée qui consiste à prendre en compte le préjugé comme étant ressorti d'une convention sociale.

Dans cette logique, le préjugé, semble-t-il, se présente ainsi comme une élaboration mentale que l'on peut qualifier à la fois de simple et d'unifiée valant pour tous les membres du groupe.

Tout de même, l'on n'omet pas de souligner, à cet égard, que les préjugés, étant donné les études qui ont été menées dans ce sens, jouent plusieurs rôles. Alors, ils sont, à juste titre, facilitateurs de la communication, économiques, commodes et efficaces.

2.1.1.2.2. Les stéréotypes

Ce qu'il y a lieu de mettre en exergue, dans ce cas, est le fait que les stéréotypes sont peu susceptibles de modifications. Ils ne sont, par conséquent, que des clichés mentaux stables.

En réalité, la raison pour laquelle l'on tient compte de ce constat c'est-à-dire que les stéréotypes sont peu modifiables, est inhérente à l'objet tel que le présente les stéréotypes.

Dans cette perspective, l'on considère que l'objet forme donc un tout que l'on ne peut fragmenter. C'est un tout homogène qui ne se subdivise pas en éléments hétérogènes. Par voie de conséquence, Il est difficile voire- même

impossible de séparer l'une ou l'autre des qualités de l'objet en question.

L'on note également que les stéréotypes, au même titre que les préjugés, s'inscrivent ensemble dans le même champ. En somme, c'est du vaste champ des idées reçues dont il s'agit.

Néanmoins, il faut dire que les stéréotypes sont, comme dans le cas des préjugés, des facilitateurs de la communication d'une part et économiques, d'autre part.

Au sujet des stéréotypes également il est à préciser que d'aucuns les définissent en les rattachant à une image entretenant une relation avec le social. En effet, le stéréotype est « *une image toute faite, "préformée", dont la nature sociale est évidente et qui n'a de valeur que par rapport à la mentalité collective qui lui a donné naissance.* »¹⁷

En somme, l'on peut dire, à propos des préjugés ainsi que des stéréotypes, qu'ils n'entretiennent pas uniquement des rapports de coexistence avec le système des représentations sociales ; mais, ils entretiennent également avec ce dernier des rapports de consubstantialité. A ce titre, il faut dire qu'il existe, un jeu de connexion et d'échange entre ces divers éléments psychiques que sont les préjugés, les stéréotypes et les représentations sociales.

Dans le même ordre des choses, l'on souligne, en outre, que les préjugés, les stéréotypes et les représentations sociales sont constitués essentiellement sur la base des mêmes matériaux psychiques.

En effet, il faut dire qu'il existe dans cette perspective, une interrelation entre les éléments constitutifs de ces différents éléments psychiques que sont, à titre de rappel, les préjugés et les stéréotypes, d'une part et les représentations sociales, d'autre part.

Aussi, il n'est pas inutile de mentionner, à cet égard, que les échanges qui s'effectuent entre les différents éléments psychiques cités ci-dessus sont dynamiques. En outre, ce qui ne semble pas moins important de souligner

17. Mannoni, *les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, paris, 1998, p.22.

aussi, que c'est par leur combinaison que la pensée se constituera de façon économique.

Par ailleurs, en ce qui concerne les sciences sociales, et quand les recherches portent, à ce titre, sur les représentations de l'écriture de manière aussi particulière, il y a lieu alors de mettre en relief le fait que c'est le sens commun du concept "représentation" sur lequel l'on se focalise davantage.

Ainsi, pour l'un des chercheurs en la matière à savoir Bernard Rivière, la représentation sociale est « *une production qui tend à la construction d'une réalité commune à un groupe social.* »¹⁸

Par voie de conséquence, l'on constate bel et bien à travers la lecture de cette citation que c'est aussi l'aspect de construction qui marque significativement toute représentation quand celle-ci est inhérente aussi bien à la production qu'à l'organisation signifiante de la réalité.

2.1.2. De l'importance de la notion de "représentation" en didactique de l'écriture

D'entrée de jeu, si l'on avance l'idée que les représentations sociales sont importantes et dans ce contexte et dans la perspective de notre travail, cela, nous semble-t-il, est évident.

Sauf que, il s'avère nécessaire avant de s'introduire profondément dans le cœur du sujet de montrer non seulement l'importance des représentations sociales dont le poids est sans commune mesure pour comprendre la réalité et orienter les comportements des individus, mais il s'agit beaucoup plus à cet égard de faire le lien entre, si besoin est de le souligner, les représentations dont il est question et ce qui a trait bien entendu à l'écriture.

En effet, la notion de "représentation" serait sans aucun doute d'une

18. Bernard Rivière, *les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, les Editions Logique, Québec, 2002, p.17.

grande importance pour comprendre un aspect, sinon des aspects de ce qui correspond à l'écriture.

Pour mieux illustrer ce que l'on vient de dire, l'on s'appuie alors sur les travaux réalisés dans ce domaine par Christine Barré-De Miniac.

En effet, dans son ouvrage qui traite de l'écriture, de manière générale et où il consacre exclusivement un chapitre aux représentations de l'écriture, l'on note que « *L'aspect "représentationnel" du rapport à l'écriture concerne donc l'étude et la prise en compte du travail de traitement, par l'individu, des données de l'environnement scriptural : les écrits vus, pratiqués, enseignés, etc., données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques* »¹⁹

Ainsi, comme l'on constate bel et bien à la lumière de cette citation que la notion de représentation serait, à ce titre, d'une utilité certaine pour comprendre sinon mieux comprendre ce qui se rapporte de près ou de loin à l'écriture.

2.1.2.1. La notion de “représentation” en écriture entre processus et produits

De prime abord, il est nécessaire de mettre en exergue que ce double sens de la représentation que l'on a évoqué dans le titre ci-dessus, à savoir la représentation comme processus, en premier lieu ; et comme produit en deuxième lieu, contribue véritablement à connaître ce qui entoure l'écriture en matière de représentations. Du coup, elle s'avère certainement utile, de manière particulière, à la didactique de l'écriture.

L'on n'omet pas également de noter, à juste titre, que d'aucuns chercheurs dans ce domaine reconnaissent à la notion de représentation le caractère fluctuant de son usage.

19. C. Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000, p.58.

Par ailleurs, sur cette distinction citée précédemment et sur laquelle l'on s'étale davantage, l'on ne peut s'empêcher de dire, en ce qui concerne la psychologie sociale, que les travaux effectués par l'un des chercheurs en la matière, en l'occurrence S.Moscovici, pour ne citer que celui-la, ne sont que d'un apport considérable.

En effet, et cela est d'autant plus vrai dans la mesure où en s'introduisant dans le vaste champ de l'écriture ou en s'inscrivant également dans la perspective de notre travail, l'on saurait désormais de quel côté se situer. C'est-à-dire se situer du côté des processus ou du côté des produits.

Dans cette voie où il y a lieu de traiter du sujet des représentations, nous amène à conclure partiellement, en se référant aux études de S.Moscovici, que la transformation d'un savoir de type scientifique en un savoir de sens commun, ou dans le cas contraire c'est-à-dire la transformation du savoir de sens commun en un savoir de type scientifique relève de ce que l'on appelle communément la représentation sociale.

De cette position bipolaire de la représentation, comme nous l'avons déjà souligné, notre attention se porte d'abord sur la représentation comme processus. Ensuite, l'on revient ultérieurement à la représentation comme produit dans les chapitres suivants.

Donc, pour le premier cas, l'on tient à faire savoir que les principaux processus qui interviennent dans l'élaboration de la représentation sont essentiellement, en tenant compte des études menées à cet effet par P. Mannoni, en nombre de deux. Il s'agit de l'objectivation, en premier lieu et de l'ancrage, en second lieu.

2.1.2.1.1. L'objectivation

Dans ce premier processus, l'on note que les notions abstraites qui constituent l'activité mentale sont mises en forme et les idées seront matérialisées

à partir du moment où un contour, qu'il soit une image ou une figure, leurs soient fournies.

2.1.2.1.2. L'ancrage

Dans ce second processus, il est fait plutôt référence à l'enracinement social de la représentation sociale ainsi qu'aux cognitives prévalant dans un groupe donné.

De même, s'agissant de l'ancrage, S. Moscovici montre qu'il « *confère une valeur fonctionnelle au contenu représentationnel, le rendant ainsi disponible pour son usage dans le groupe.* »²⁰

Par ailleurs, il est à constater que des difficultés peuvent surgir quant il s'agit de mettre en relief la distinction de la représentation comme processus ou comme produit.

En effet, ce constat est semble-t-il évident dans la mesure où la représentation comme processus ne s'élabore qu'à partir des produits. Ces derniers à leurs tours n'en résultent en réalité qu'à partir d'objets observables.

Dans cet ordre d'idées et s'il y a lieu de faire le lien entre l'écriture et les représentations, il faut dire que le caractère fluctuant de l'usage de la notion de représentation, n'est à cet égard qu'illustratif.

A vrai dire, si l'on aborde l'écriture, à titre d'exemple, sous l'angle des conceptions, il est à préciser que dans ce cas l'on focalise davantage l'attention sur la représentation en tant que produit.

Mais si l'on traite, par ailleurs, l'écriture sous un autre angle, à savoir celui de l'investissement de l'écriture par exemple, il est à préciser toutefois que l'on est plutôt du côté des représentations comme processus. Toutefois, l'on tient à souligner que le " processus" est pris dans ce cas « *au sens où l'on s'intéresse à ce que fait le sujet avec l'objet écriture, à la manière dont il "traite" non*

20. P. Mannoni, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998, p.43.

seulement les savoirs qui lui sont transmis, mais également les différentes expériences scolaires et non scolaires, de celle-ci. »²¹

En somme, il nous semble que cette bifurcation de la représentation en processus et produit constitue, au risque de nous répéter, un apport significatif en ce qui a trait au champ vaste de l'écriture mais aussi pour notre travail mené dans ce sens.

2.1.2.2. De la théorie du traitement de l'information à la représentation

Ce que l'on remarque à propos des investigations menées par certains chercheurs à l'instar de C. Belisle et de B. Schiele, pour ne citer que ceux-la, -ces recherches note-t-on sont effectuées en sciences sociales- montrent que certains faits ne sont nullement pris en considération pour la simple raison que l'on enregistre un manque en matière d'appareils théoriques adéquats et nécessaires qui sauraient les prendre à bon escient.

C'est pourquoi, certaines réalités ou mieux encore certaines pratiques comme par exemple les mythes, les images ainsi que les fantasmes ne peuvent pas être expliquées –comme cela était toujours le cas- que par le recours systématique à la théorie du traitement de l'information.

Dès lors, il devient possible d'articuler les éléments cités précédemment, d'une part et l'écriture, d'autre part.

Pour autant, il s'avère alors que faire appel à la notion de représentation comme forme de connaissance serait à cet effet nécessaire pour saisir la manière avec laquelle s'effectue l'élaboration d'autant d'éléments par le sujet.

Autrement dit, ce sont donc d'autres façons de faire qui se profilent à l'horizon.

21. C. Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000, p.59.

En effet, si auparavant l'attention se porte essentiellement sur la façon avec laquelle le sujet appréhende l'objet langue en tant que corps de savoir ; mais, avec cette nouvelle donnée, en revanche, c'est-à-dire avec la notion de représentation sociale, l'intérêt sera porté plutôt sur les pratiques et leurs usages dans les diverses situations. Dans ce cas, l'on note que les pratiques scripturales ne sont pas mises à l'écart et sont présentes ne serait-ce qu'en filigrane.

2.1.2.2.1. A l'origine de la sollicitation de la notion de "représentation"

Tout d'abord, il faut dire que le schéma stimulus-réponse auquel l'on fait appel autrefois pour comprendre les pratiques des sujets a bel et bien montré ses limites. Cela d'un côté. Et d'un autre côté il y a, à l'évidence une prise en compte de ce qui se rapporte directement ou indirectement au social.

Ces deux raisons justifient à fortiori, si besoin est de le souligner, la sollicitation de la notion de représentation qui servira d'appui à la compréhension des pratiques des sujets.

Dans le même ordre d'idées, l'on n'omet surtout pas de montrer que faire appel à la notion de représentation, se justifie aussi par le fait qu'il existe des obstacles sur lesquels butent les sujets et surgissent du coup, au cours de la formation, en premier lieu et au cours de la communication, en second lieu. Il est question pour le premier cas de ce que l'on appelle des " connaissances préalables " et il est plutôt question pour le deuxième cas de "représentations tacites".

Par ailleurs, ces notions dont il est question à savoir "connaissances préalables" et " représentations tacites" sont indéniablement utiles à la compréhension de ce qui se rapporte à l'écriture et, à fortiori, au rapport qu'entretient le sujet avec l'écriture.

2.1.2.2.2. Les représentations, le savoir et l'écriture

Dans ce cas de figure, l'on souligne en grands traits qu'à partir du moment où les constructions des sujets constituent un intérêt et revêtent une grande importance et sur le plan théorique et sur le plan pratique, un constat dès lors s'impose : les constructions des sujets sont une réalité.

Dans ce contexte, il est à mettre en évidence que les constructions ci-dessus ou encore mieux les représentations entretiennent un rapport avec le savoir et à plus forte raison avec la science.

Par ailleurs, ce qui suscite des interrogations, c'est de savoir si ces représentations constituent des éléments essentiels ou, au contraire, des éléments secondaires pour accéder au savoir.

Il faut dire que le débat engagé dans ce sens n'est jamais clos à partir du moment où c'est la conception qu'a l'individu de la science qui détermine forcément sa situation par rapport à la représentation.

A vrai dire, il résulte de cet état de fait l'émergence de deux conceptions majeures : la première conception de la science se compose essentiellement de termes qui se rattachent aux objets extérieurs et la deuxième conception, en revanche, est plutôt inhérente au social.

En faisant correspondre ce que l'on vient d'avancer en terme de représentation tout en entretenant une relation avec la science, l'on ne peut prendre en considération l'écriture dans ce cas que comme un objet extérieur dont il existe une description linguistique avec laquelle (c'est-à-dire l'écriture) le sujet est en mesure d'avoir des rapports.

Toutefois, Il est à rappeler que l'écriture, et d'ailleurs nous avons eu l'occasion de le mentionner dans les chapitres précédents, est bel et bien une pratique sociale.

En vérité, cet état de fait refait surface et il est, néanmoins, pertinent dans ce cas de figure. Pour étayer nos propos, l'on fait encore appel aux recherches de

Christine Barré- De Miniac qui montre à juste titre que « *L'écriture est également une pratique sociale, porteuse des codes, des valeurs et d'enjeux, plus ou moins conscients, plus ou moins explicites. L'écriture des sujets porte également sur ce réel-là.* »²²

Il convient par voie de conséquence, étant donné ce constat, de tenir compte de l'écriture en tant que pratique sociale, et qui constitue à plus forte raison une donnée du réel, à partir desquelles s'élaborent de façon explicite ou implicite les constructions des sujets.

Sauf que, l'on ne peut omettre d'évoquer, quand bien même d'une manière succincte, le sujet qui a trait à l'appropriation de l'écriture.

Ainsi, s'agissant de l'appropriation de l'écriture par le sujet, cela suppose à vrai dire que le sujet occupe, à ce titre, une place primordiale à partir du moment où le réel se construit par le sujet. Dès lors, le social est pris en considération comme partie prenante dans l'élaboration des processus.

2.2. Ecriture et représentations : quelle solution pour quel problème ?

Au premier abord, il n'est certainement pas inutile de montrer que les représentations peuvent, d'une part, comme le souligne nombre de chercheurs en la matière tel que Y. Reuter, entretenir des rapports étroits avec les performances.

D'autre part, elles peuvent constituer, dans bien des cas, des aides comme elles peuvent être, au contraire, des obstacles qui gênent l'enseignement/apprentissage de manière générale au même titre que celui de l'écriture, de manière particulière.

2.2.1. Les catégories de représentations et l'écriture

A la lumière des travaux réalisés par certains chercheurs dans ce domaine

22. *Ibid*, p.61.

se confirme l'idée de base qui consiste à considérer les représentations comme étant un obstacle qui empêche, du coup, l'appropriation des savoirs, plus loin encore, l'apprentissage de l'écriture.

Dans ce contexte l'on distingue, si l'on se réfère aux analyses de Y. Reuter, un certain nombre de représentations qui se subdivisent en catégories.

A cet effet, il convient de souligner qu'il y a des représentations qui s'articulent autour de l'opposition attraction/ répulsion d'une part et de l'opposition valorisation/ dévalorisation, d'autre part.

2.2.1.1. L'opposition attraction/ répulsion

En réalité, il en découle de cette opposition bien d'autres et qui sont constituées, en outre, sous forme de pôles. Il s'agit, à titre d'exemple, d'abord de l'expression de soi/ exposition à autrui. Ensuite, il est question de l'isolement/ refuge. Et enfin, il est plutôt question de la distinction/ banalisation.

Par ailleurs, si le conflit qui sera généré à partir de ces différents pôles demeure sans cesse présent et permanent ou si, en revanche, l'un des deux pôles domine, le résultat auquel l'on aboutit ne serait, par voie de conséquence, que d'empêcher d'écrire.

2.2.1.2. L'opposition valorisation/ dévalorisation

Si le conflit, dans ce cas, est au demeurant continu ou s'il y a lieu de constater, par ailleurs, que l'un des deux pôles à partir desquels est constituée l'opposition, s'impose abusivement au détriment de l'autre, le résultat ne serait par conséquent que semblable au premier cas, à savoir gêner voire même empêcher d'écrire.

Pour étayer nos propos, l'on ne peut que s'appuyer à juste titre sur cet exemple. En fait, il n'est pas anodin de faire savoir que pour certains sujets

l'écriture et la féminité sont du même ordre. En d'autres termes, il se trouve alors des enfants qui sont issus de milieux populaires qui considèrent que l'écriture relève exclusivement de l'ordre du féminin. En réalité, cela nous mène, au bout du compte, à considérer les représentations que se font d'aucuns de l'écriture comme un écueil entravant son apprentissage.

Toutefois, il est à noter qu'il se trouve d'autres représentations qui constituent, au même titre que celles citées ci-dessus, de véritables obstacles particulièrement à l'apprentissage de l'écriture.

En effet, il y a lieu de citer quelques représentations qui font de l'écriture un domaine qui relève purement de l'inspiration et, à fortiori, du don. Il découle de ce fait que l'écriture, ce qui semble d'ailleurs évident, n'est à vrai dire que l'apanage d'une certaine "élite". Au final, c'est l'apprentissage de l'écriture, faut-il le souligner, qui est reléguée au second plan.

Néanmoins, il est à préciser que d'autres représentations qui s'inscrivent dans le même ordre des choses n'en manquent pas.

Force donc est de constater, que certaines représentations émergent effectivement dès que l'on aborde le sujet de l'écriture. Autrement dit, il y a pour ainsi dire des enfants en parlant de l'écriture, qui ne focalisent leurs attentions que sur les phrases et, plus précisément, sur l'orthographe et la syntaxe à partir desquelles est constitué le texte. C'est pourquoi, l'on remarque que ces enfants se désintéressent quasi-totalement de la construction du texte dans sa totalité.

En somme, cela est susceptible d'engendrer, à bien des égards, un obstacle quant à l'apprentissage de l'écriture.

Selon Y. Reuter qui a consacré la plupart de ses travaux à la didactique de l'écriture, cet obstacle « *est constitué par une absence de conscience du texte dans son organisation globale et dans sa visée communicative, et par une focalisation symétrique sur des unités limitées (en général des phrases).* »²³

Cet état de fait ne peut ainsi qu'entraver l'apprentissage de l'écriture.

23 .Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur, Paris, 2003, p.98.

Par conséquent, l'on remarque bel est bien à la lumière de cette citation que la difficulté d'écrire est inhérente, dans nombre de cas, aux représentations que se font, tel que l'on a mentionné ci-dessus, et les en enfants et les adultes non experts de l'écriture.

D'autres sujets également butent sur des difficultés quand ils se trouvent face à l'écriture. Sauf que, l'argument avancé par ces sujets est, dans ce cas, différent et tient au fait qu'ils ne peuvent pas écrire parce qu'ils ne disposent pas d'idées assez originales qui permettent d'écrire.

Donc, comme l'on vient de le constater, d'autres représentations font leur apparition. En fait, elles sont formées essentiellement sur la base de deux pôles qui s'opposent : sécurité/ insécurité. Il s'agit de ce que l'on appelle communément les représentations de soi.

En réalité, d'autres représentations peuvent être, au même titre que celles que l'on a évoquées précédemment, à la source des difficultés que rencontre un certain nombre de sujets quant à l'apprentissage de l'écriture. Ce sont, au demeurant, des représentations qui ont forcément un lien avec l'enseignement/ apprentissage de l'écriture.

En somme, il s'agit de représentations que se font les uns et les autres de l'école, du savoir, des enseignants.

2.2.2. Structure et fonction des représentations sociales et l'écriture

A ce titre, il y a lieu de mettre en relief que les représentations, si l'on se réfère à la psychologie sociale, et auxquelles l'on reconnaît une certaine structure, se présentent sous forme d'un système organisé.

Par conséquent, l'attention porte désormais sur la fonction cognitive des représentations. Par ailleurs, il est utile de noter que bien des chercheurs, à l'instar de S. Moscovici et D. Jodelet, s'accordent à dire que les représentations sociales sont essentiellement composées de deux aspects principaux. Il s'agit, en

premier lieu, de l'aspect constituant c'est-à-dire les processus et, en second lieu, de l'aspect constitué c'est-à-dire les produits ou les contenus de ces représentations. Du coup, c'est reconnaître sans aucun doute l'établissement d'un rapport entre l'objet et la représentation. Cela est d'autant plus vrai dans la mesure où c'est l'acte de pensée qui intervient dans le rapport du sujet à l'objet qui est générateur de la représentation.

A cet effet, et pour étayer nos propos, l'on fait alors appel aux études menées dans ce sens par P. Mannoni qui affirme, à juste titre, que :

« le savoir qui repose sur les représentations est inscrit d'un double point de vue au cœur même de la vie sociale : ces informations, fragments idéologiques, normes ou valeurs, croyances ou superstitions, opinions ou préjugés composent la partie constituée de ce savoir, la partie constituante étant à rapporter au processus cognitif et épistémologique, aux mécanismes d'échange et de communication, à ceux qui régissent l'assimilation des connaissances et les interactions sociales »²⁴

Par ailleurs, il est à préciser que l'écriture est, dans ce cas, faut-il le rappeler, considérée comme un objet. Seulement, ce qui attire davantage notre attention c'est de savoir si cette dernière, c'est-à-dire l'écriture, concourt ou du moins est dans la mesure de générer non seulement des représentations mais plus précisément des représentations structurées.

A ce propos, il s'avère utile de savoir si l'écriture est susceptible d'engendrer des représentations structurées. Ainsi, si tel est le cas, l'on s'attend, sans toutefois forcer le ton, à un meilleur apprentissage de l'écriture. Cela s'explique, en somme, par le fait que les représentations structurées sont susceptibles de modifications.

Dans cette perspective, il semble à la fois logique et primordial de cerner davantage ce qui se rapporte à ce sujet. En d'autres termes, il s'agit de mettre en lumière la composition de ces représentations.

24. P. Mannoni, *les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998, p. 50.

2.2.2.1. Les éléments constitutants de la représentation

De prime abord, il est à reconnaître que les représentations sociales, comme nous l'avons déjà souligné, constituent un objet d'intérêt pour plus d'un. C'est dire par conséquent, que les recherches effectuées à propos de ces représentations et plus particulièrement sur leurs structures constituent également un intérêt et qui n'est pas des moindres. Celles réalisées par Abric et Flament en sont une illustration.

En effet, ces chercheurs proposent, dans ce contexte, l'idée qui consiste à considérer que les représentations comme se composant essentiellement d'un noyau central autour duquel s'organisent des éléments périphériques.

2.2.2.1.1. Le noyau central

C'est l'élément essentiel de la représentation. Il est question pour son rôle de déterminer les liens entre les divers éléments de la représentation. Dans ce contexte, Abric souligne que « *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.* »²⁵ C'est aussi à ce noyau central qu'incombe le rôle de reconnaître l'objet même de la représentation.

2.2.2.1.2. Les éléments périphériques

Il est d'abord nécessaire de rappeler que les éléments périphériques gravitent autour du noyau central. Le rôle de ces éléments n'en est pas moins important car ils permettent le fonctionnement de la représentation de façon

25. Abric cité par P. Mannoni, *les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998. p.51.

économique, sans toutefois recourir à tout bout de champs à l'analyse de la situation par rapport au noyau central.

Par ailleurs, s'il y a lieu de savoir si l'écriture constitue un objet de représentation ou mieux encore, il s'agit d'un noyau central ou d'un élément périphérique d'une représentation inhérente à l'écriture, il convient donc de se référer aux investigations de C. Barré- De Miniac dans ce domaine.

En somme, le résultat auquel est parvenu cet auteur se résume à tenir compte des représentations de l'écriture comme élément périphérique d'un noyau central dont l'objet, dans ce cas, n'est que l'école.

2.2.2.2.2. L'intérêt de la modification des représentations pour l'écriture

En traitant davantage la question de savoir si les représentations sont susceptibles de modifications, cela nous amène, à vrai dire, à nous interroger si ce n'est pas plutôt la structure de ces représentations qui sont modifiables.

Mais, l'on tient à souligner que les multiples travaux consacrés à cet effet, ont abouti à un résultat qui consiste à reconnaître une mouvance certaine des éléments périphériques.

Du coup, c'est la distinction entre le noyau central, d'une part et les éléments périphériques, d'autre part qui est prise en compte..

En somme, il s'avère que, dans cette perspective, le noyau central se définit par rapport au social qui s'articule, à son tour, à l'histoire voire même à l'idéologie. Ce qui n'est pas d'ailleurs le cas des éléments périphériques qui, eux, sont plutôt définis par le contexte sinon par tout ce est relatif à l'individuel.

Aussi, il est à préciser que si le noyau central demeure dans la majeure partie statique ; les éléments périphériques, au contraire, permettent à la représentation d'être constamment souple.

Illustrer cette idée revient à se pencher sur les analyses effectuées, à

ce propos, par C. Barré- De Miniac qui précise à juste titre que « *le système central (le noyau) évolue de façon très lente, parce que profondément ancré dans le système de valeurs partagé par les membres du groupe. Les éléments périphériques, nourris des expériences individuelles, intègrent les données du vécu et des situations spécifiques.* »²⁶

A travers cette citation, il est à remarquer qu'à partir du moment où ces éléments périphériques sont composés de différents principes organisateurs, la représentation ne serait alors que mouvante et souple.

Par ailleurs, l'écriture pour ainsi dire ne peut échapper à cet ordre des choses. Alors, si l'on tient compte de l'écriture, dans ce cas, comme étant un élément périphérique où par ce qu'il y a lieu d'appeler communément une "représentation non autonome" alors la modification des représentations est bien envisageable. Cela est semble-il évident dans la mesure où une action sur l'écriture suffit pour permettre aux représentations qui s'y rapportent d'être sans cesse en évolution.

Il est à souligner par ailleurs qu'en tenant compte de l'écriture comme étant un élément périphérique et non pas comme un noyau central ne ferait que conforter l'intérêt d'agir sur cet élément, en tant qu'il peut être moteur d'une modification de la représentation.

A la lumière de cette citation l'on constate bel et bien que le sujet qui tient compte de la transformation de la représentation est vraiment d'actualité. Cela ne serait –si besoin est de le souligner- que certainement utile pour la didactique, de manière générale et pour la didactique de l'écriture, de manière particulière.

Il en résulte à vrais dire que la mouvance de la représentation, comme nous l'avons déjà noté, ouvre largement les portes dans le but d'intervenir dans les processus cognitifs.

26. C. Barré- De Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2000. p.63

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

Nous avons eu l'occasion de nous en rendre compte précédemment que les représentations en tant que processus se distinguent bel et bien de celles considérées comme produits.

En effet, les opinions et les attitudes constituent, comme l'on vient de le souligner ci-dessus, une sous catégorie des représentations sociales dans la mesure où elles sont les produits de ces dernières.

2.2.23.1. Les opinions

Ce qui caractérise essentiellement l'opinion, c'est qu'elle correspond, d'emblée aux dires et aux déclarations de l'individu. En outre, l'opinion est prise en compte dans ce cas comme étant un énoncé au moyen duquel l'individu adopte une position.

2.2.23.2. Les attitudes

Il est à mettre en exergue que les attitudes se rapportent, contrairement aux opinions, aux comportements de l'individu.

Seulement, il est à noter que soit, c'est la concordance ou soit, c'est la discordance qui régissent la relation entre les attitudes et de ce que l'on vient de proposer juste ci-dessus.

En outre, il est nécessaire également dans ce contexte de montrer ce qui caractérise la relation entre les opinions et les attitudes. En fait, ces dernières sont intimement liées. Toutefois, l'on tient à préciser que la tentative de faire la distinction entre les deux notions en question relève, dans bien des cas, du difficile. Cela est d'autant plus vrai, dans la mesure où l'expression d'une

opinion par l'individu est synonyme de la position d'un acte. Autrement dit, il s'agit d'un comportement.

En somme, force est de constater que cette distinction est, pour le moins qu'on puisse dire, utile d'autant qu'elle est en mesure d'apporter sa pierre à l'édifice de la didactique des langues de manière générale autant qu'à la didactique de l'écriture de manière spécifique.

Effectivement, l'enseignant dans une classe, par exemple, sera en mesure de connaître éventuellement les opinions des apprenants au sujet de l'écriture, à travers les attitudes qu'ils adoptent vis-à-vis de cette dernière.

En réalité, ce qui constitue, à ce sujet, notre source d'inspiration c'est, bel et bien, les travaux réalisés particulièrement, dans ce sens, par C. Barré- De Miniac.

Alors, après avoir introduit un élève dans un atelier d'écriture, celui-ci manifeste soit un absentéisme ; soit, il affiche un désintérêt concernant son travail portant sur l'écriture.

Néanmoins, l'existence de ce phénomène ne s'explique pas uniquement par le recours systématique à l'"investissement/ désinvestissement" de l'écriture. Autrement dit, cela peut être le fait d'une opinion se rapportant au rôle de l'écriture dans le monde professionnel.

A vrai dire, l'élève en question se perçoit, au bout du compte, comme un ouvrier exerçant dans une usine et dont l'écriture n'est nullement nécessaire pour affirmer sa position sociale. C'est dire, par conséquent, que certaines opinions liées à l'écriture peuvent se répercuter négativement sur son apprentissage.

C'est dire également que ces deux notions à savoir " opinions" et " attitudes" et qui s'inscrivent forcément dans l'ordre des représentations sociales sont importantes car, comme l'on vient de le montrer, elles contribuent à saisir ne serait-ce que quelques aspects rattachés à l'écriture.

Par ailleurs, il faut dire que cette dimension est considérée comme relevant de l'ordre des représentations qui s'organisent autour de différents pôles.

Il s'agit, en premier lieu, du pôle valorisation/ dévalorisation pour Y. Reuter et il est question, en second lieu, du pôle distinction/ banalisation qui découlent des représentations-motivations pour M. Dabène.

Dans ce contexte, il n'est pas moins important de préciser que M. Dabène considère, à juste titre, que les représentations- motivations sont une partie intégrante des compétences scripturales. Au mieux, elles sont une composante essentielle de ces compétences.

Dès lors, l'idée qui consiste à tenir compte des représentations, comme des éléments non constitutifs des compétences structurales, n'est plus de mise. En d'autres termes, cela veut dire que ces éléments ne se surajoutent pas à ces compétences.

En somme, il convient de souligner que notre travail sera, désormais, orienté dans cette direction. En fait, il s'agit dans cette perspective de mettre en lumière cette notion des représentations- motivations mais notre attention se focalisera plus spécifiquement sur les motivations.

2.3. Des représentations aux motivations de l'écriture

Dans ce contexte, articuler les représentations et les motivations revient à considérer, de prime abord, les représentations comme source de difficultés, d'une part, mais aussi à envisager éventuellement les motivations comme une solution susceptible d'y remédier.

Ainsi, si les représentations semblent être, dans cette logique, des obstacles à l'apprentissage, les motivations, elles, contrairement aux représentations -il s'agit d'une hypothèse- peuvent constituer des aides à l'apprentissage de manière générale et à l'apprentissage de l'écriture de manière particulière.

Dans le même ordre d'idées, il est à noter, en outre, que les représentations et les motivations sont intimement liées dans la mesure où elles s'organisent, comme nous l'avons déjà souligné, autour de pôles divers à savoir : distinction/

banalisation, valorisation/ dévalorisation, isolement/ refuge, etc.

Force est de constater donc que cette notion de représentations-motivations est en adéquation avec le champ de notre travail qui traite, rappelons-le, de l'écriture. Du coup, l'articulation entre représentations et les motivations s'avère, à ce titre, assez pertinente.

2.3.1. La prise en compte de la motivation

Compte tenu de l'importance de la motivation et sa contribution pour un "meilleur" apprentissage, les chercheurs dans ce domaine, faut-il le dire, ont réalisé de nombreux travaux dans ce sens pour mettre en lumière cette notion de la motivation. C'est sur plusieurs volets, note-t-on, qu'elle est traitée. Elle s'introduit de ce qui relève du social, familial et scolaire.

Ce qu'il y a lieu de dire aussi, à propos de la motivation, c'est le fait que l'enseignant jouit de la capacité de jouer un rôle qui n'est pas moins essentiel dans la construction d'un climat positif au sein de la classe quand bien même l'on sait pertinemment que des écueils le guettent à tout bout de champ dans l'accomplissement de sa tâche.

En réalité, cette motivation intrinsèque se justifie par le manque sinon l'absence de motivation extrinsèque concernant l'apprentissage chez certains apprenants. Par conséquent, les apprenants, faute de motivation, éprouveront des difficultés quant à l'apprentissage en général et à l'apprentissage de l'écriture en particulier.

De même, cet état de fait semble évident pour Y. Reuter qui souligne, à juste titre, la nécessité de prendre en considération ce qui est relatif à la motivation dans l'environnement scolaire, car « *il est sans doute intéressant de le faire en tenant compte des diverses dimensions possibles : motivation référée à l'apprentissage et à l'écriture ; tournée vers le court, le moyen et le long*

terme ; orientée vers l'utilité (sociale et scolaire), sans oublier, si possible, le plaisir. »²⁷

Par ailleurs, la prise en compte des pratiques scripturales des apprenants ainsi que leurs représentations contribuent, note-t-on, dans une large mesure à la construction de la motivation. Dès lors, il est à mettre en relief que c'est la prise de conscience individuelle et collective qui caractérise l'environnement de la classe.

L'apprenant, par ailleurs, trouve la place qui lui sied au sein de la classe. De même, l'instauration d'un climat où règne la motivation ne serait que favorable à l'apprentissage de l'écriture d'autant que l'apprenant sinon le scripteur se sentira forcément valorisé.

2.3.2. L'autonomie : un élément motivationnel pour l'écriture

S'étaler davantage sur la notion de motivation ne peut se faire, dans ce cas, sans toutefois mettre en évidence la relation existante entre la motivation, d'une part et l'utilité de l'écriture et des écrits d'autres part.

Dans cette perspective, l'apprenant constitue un centre d'intérêt et les pratiques scripturales de ce dernier en constituent également un objet d'intérêt. S'arrêter donc sur ces pratiques suppose en tenir compte d'elles et cela dans diverses situations qui se rapportent à la vie familiale, la vie scolaire, etc.

Ce dont il est plutôt question dans ce contexte, c'est de prendre conscience de la dimension que requiert l'écriture en relation avec l'école, en premier lieu et la vie privée en deuxième lieu et enfin même avec la vie professionnelle de l'apprenant. Par voie de conséquence, si l'on se réfère aux différentes investigations réalisées à ce sujet, il est à se rendre compte, d'emblée, à la lumière de ces travaux que les apprenants ne perçoivent pas de la même façon

27. Abric cité par P. Mannoni, *les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998, p.51.

l'utilité de l'écriture, et partant, ils la construisent différemment.

En effet, l'écriture s'avère pour certains apprenants comme étant utile. mais il convient de souligner à cet égard que ces apprenants sont issus de milieux dans lesquels les pratiques de l'écriture sont vraiment courantes. En d'autres termes, il s'agit d'un milieu largement favorable à l'exercice de l'écriture. Aussi, il est à noter que c'est dans ce milieu que l'apprenant se sent vraiment autonome.

Mais, pour d'autres apprenants, au contraire, cela ne va pas de soi. Il faut dire que les pratiques de l'écriture dans les milieux dont sont issus ces apprenants sont vraiment rares voire même inexistantes dans certains milieux. De même, l'école constitue aux yeux de ces apprenants un espace fortement contraignant. Alors, il résulte de cet état de fait que celle-ci ne favorise nullement l'apprentissage de l'écriture. A vrai dire, ces apprenants ne se sentent pas autonomes.

Cela, nous semble-t-il est évident à partir du moment où l'on sait que l'enseignant exerce des contraintes au sein de la classe en effectuant sans cesse des contrôles sur les usages de l'écriture. Cela aura, sans aucun doute, des répercussions négatives sur l'apprentissage de l'écriture qui trouve sa raison d'être par tant d'écueils érigés en son contre au sein de la famille et de l'école.

2.3.3. La motivation à travers la construction d'un climat Positif

Dans ce cas, il est à mettre en exergue que la classe est le lieu par excellence où l'on peut construire la motivation. En fait, cela se traduit par la construction d'un climat positif qui permet le déroulement de l'enseignement/apprentissage, et à fortiori, celui de l'écriture, dans de meilleures conditions.

Sur ce point, Pierre Bach et Y. Reuter se rejoignent totalement. D'ailleurs, ils considèrent unanimement que la construction d'un climat favorable est une condition essentielle pour le développement de meilleurs apprentissages. A juste titre, Y. Reuter définit ce climat comme étant « *un état des relations - entre*

élèves, élèves et enseignant, enseignant et tâche- globalement et subjectivement perçu, de façon positive ou négative, par les acteurs concernés. »²⁸

A la lumière de cette citation, l'on constate qu'entre l'enseignant et les élèves s'établit une relation qu'on ne peut dissocier de l'instauration d'un climat au sein de la classe.

D'autres chercheurs, néanmoins, ne sont pas de cet avis. A vrai dire, ils se démarquent de cet avis et accordent donc la priorité à l'apprenant et cela, bien entendu, dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage.

L'environnement doit être alors conçu pour stimuler l'apprentissage de l'apprenant, ainsi la création d'un environnement de classe positif dépend de la prise en compte des besoins de l'apprenant en les mettant en exergue.

En somme, il faut dire que l'instauration d'un climat positif au sein de la classe est indispensable car il contribue véritablement au développement de l'apprentissage ou, mieux encore, celui de l'écriture.

2.3.3.1 La sécurisation des élèves : un ingrédient du climat Positif

La description d'un environnement de classe positif est, faut-il le dire, relatif à la sécurisation des apprenants. C'est dire, en d'autres termes, que le besoin d'être rassuré se ressent constamment chez l'apprenant.

Par ailleurs, il est à noter que les besoins des apprenants et à fortiori les scripteurs font l'objet de nombreuses recherches. A vrai dire, il est à constater, à travers ces recherches, que les besoins des apprenants en matière de sécurité sinon sécurisation sont en étroite relation avec la motivation dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage. En fait, ils se résument en :

- Sécurité émotionnelle
- Plaisir d'apprendre (sujets qui suscitent un intérêt certain)
- Confiance (à plus forte raison la confiance en soi)

28. Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur, Paris, 2003, p.100.

- Besoin d'appartenance (se sentir attaché au groupe)
- Reconnaissance et autonomie

Toutefois, il est à préciser, en ce qui a trait à l'apprentissage de l'écriture, que l'apprenant doit être incité à écrire en lui faisant savoir, à juste titre, qu'il est en mesure de faire des progrès mais de manière graduelle. Il est nécessaire également de lui montrer que tout ce dont il aura besoin pour mener à bout son travail, lui sera mis à sa disposition.

2.3.3.2. La motivation des élèves : un autre ingrédient du climat positif

Tout en reprenant quelques éléments de ceux mentionnés ci-dessus, la construction de la motivation, si besoin est de le souligner, est en rapport explicite ou implicite avec le plaisir d'apprendre, d'une part et avec l'utilité de cet apprentissage, d'autre part. Seulement, l'on tient à préciser que l'utilité dans ce cas est prise au sens de l'intérêt des objectifs fixés.

C'est pourquoi, il est donc recommandable, en parlant bien entendu de l'écriture, de montrer au cours d'une séance les objectifs au même titre que les activités suggérées. En somme, il est à reconnaître, à ce sujet, et ce dont nous sommes pleinement conscients, que la prise en compte de ces éléments n'est vraiment pas une tâche aisée, du moins, sur le plan pratique. Certes, cela ne pourrait se faire sans rencontrer des obstacles et sans en avoir conscience de la difficulté de la tâche. Sauf que l'enseignant, dans ce cas, doit faire preuve de persévérance et doit s'efforcer également de répondre aux besoins de l'apprenant.

Conclusion

Dans ce second chapitre, il s'agit d'axer notre travail sur les représentations et les motivations de l'écriture et l'importance que revêtent ces deux notions dans une perspective didactique, d'où l'intérêt de leur prise en compte dans le cadre de l'enseignement/apprentissage.

CHAPITRE 3

ECRITURE ET REALITES DU TERRAIN

Introduction

Pour mener à bout notre travail qui porte sur l'étude de l'écriture, nous nous sommes engagés à mener une enquête sur le terrain tout en proposant un questionnaire aux enseignants et aux apprenants du palier secondaire.

Par ailleurs, nous tâchons à travers ce questionnaire, de collecter des données qui nous seront utiles dans le cadre de la réalisation de notre travail car elles nous permettront, le cas échéant, d'identifier les représentations et les motivations en rapport bien entendu avec l'écriture.

En somme, nous prétendons à travers cette partie de notre recherche aboutir à des résultats qui correspondent au problème posé au départ. Rappelons, toutefois, que nous sommes partis d'un constat. Les élèves des classes terminales, avons-nous souligné, rencontrent des difficultés quand ils écrivent. Ce qui nous laisse supposer que certaines représentations, le manque de motivation ainsi que les pratiques scripturales sont à la source de ces difficultés.

Le questionnaire élaboré à ce propos contient donc des questions qui touchent à ces éléments et qui entourent l'écriture.

3.1. Méthodologie

Notre étude consiste, faut-il le rappeler, à identifier les représentations et les motivations des enseignants en rapport avec l'écriture. Ainsi, c'est par le moyen de l'enquête que nous procéderons pour atteindre cet objectif. C'est alors qu'un questionnaire, qui comporte des questions que nous estimons pertinentes, sera distribué aux principaux concernés évoqués ci-dessus. Donc, les élèves de 3.AS toutes filières confondues et les enseignants du cycle secondaire sont invités à le remplir.

Dans ce contexte, il est à souligner que, concernant la population cible, nous avons procédé à la distribution du questionnaire auprès d'un échantillon

volontaire composé essentiellement par :

1. Les enseignants des différents lycées du chef lieu de la wilaya de Ouargla.
2. Les élèves de la troisième année secondaire d'un lycée du chef lieu de la wilaya de Ouargla, en l'occurrence le lycée Mohamed Laid Al Khalifa.

Dans le même ordre d'idées, il est à faire savoir que dans cette phase de notre recherche, le travail consacré à la distribution des questionnaires aux enseignants des différents lycées du centre ville de la wilaya de Ouargla ainsi que les élèves de 3.AS du lycée Mohamed Laid Al Khalifa, s'est effectué à la fin du mois de novembre de l'année 2008. Plus précisément, cette période s'étale du 15 au 30 novembre de la même année.

3. 1. 1. La population cible

Les enseignants du lycée et les élèves de 3.AS sont, comme nous l'avons déjà souligné, la composante essentielle de la population cible pour qui nous avons proposé notre questionnaire. Cependant, le nombre des sujets qui composent cette population cible est estimé à 244.

3.1.2. La composante "élèves"

Le nombre d'élèves que comporte cette population- cible est estimé à 210 élèves. De cette population- cible, 182 élèves ont rempli le questionnaire qui leur a été proposé. Ce qui équivaut à 86 %.

3.1.3. La composante "enseignants"

Il est à mettre en exergue que cette seconde composante de la population- cible, semble bien différente de la première, du moins en ce qui concerne le nombre des sujets qu'elle englobe.

En effet, le nombre de sujets que comporte essentiellement cette population- cible est estimé à 34 enseignants. Sauf que, parmi ces derniers, 6 d'entre eux n'ont pas remis le questionnaire. Par contre, l'on dénombre 28 enseignants ayant rempli le questionnaire. Soit 80% de l'ensemble.

Il est à rappeler, cependant, que les répondants en question provenaient des différents lycées du chef- lieu de la wilaya de Ouargla. Nous enregistrons alors des :

- répondants qui provenaient du lycée Mohamed Laid Al Khalifa
- répondants qui provenaient du lycée Lembarek Elmili
- répondants qui provenaient du lycée Ali Mellah
- répondant qui provenait du lycée Mustapha Hafiane
- répondants qui provenaient du lycée El Moussalaha
- répondants qui provenaient du lycée Abd El Madjid Boumada
- répondants qui provenaient du lycée Mouloud Kacem Nait Belkacem
- répondants qui provenaient du lycée El Kasra Eldjadida
- répondants qui provenaient du lycée Malek Bennabi
- répondants qui provenaient du lycée Masrouk Belhadj Aissa
- répondants qui provenaient du lycée Habi Abd El malek

Par ailleurs, il est à préciser que notre ambition , à travers les questions incluses dans le questionnaire administré aux élèves ainsi qu'aux enseignants, est de cerner ce qui se rapporte à l'écriture et principalement :

- La façon avec laquelle les enseignants au même titre que les élèves perçoivent les directives qui émanent des institutions concernant la réflexion en rapport avec l'écriture. A ce titre, on enregistre 3 questions : une question ouverte et deux questions mi-fermées.

-Les pratiques scripturales dans le contexte scolaire d'une part et le contexte extrascolaire d'autre part et leurs fréquences. A cet effet, on retient 4 questions dont 3 questions mi-fermées et 1 question ouverte.

- Les conditions et l'environnement adéquats ou qui contribuent favorablement à l'enseignement/apprentissage de l'écriture. A ce sujet, on décompte 3 questions subdivisées en 2 questions ouvertes et 1 question mi-fermée.

-Les représentations de sens commun que se font et les élèves et les enseignants de l'écriture. Dans ce contexte, on énumère 4 questions. De celles-ci, on retient 3 questions fermées et 1 question ouverte.

3.2. Analyse des résultats

3.2.1. La composante "enseignants"

	Les questions	Les réponses des enseignants
La perception de la commande institutionnelle associant écriture et réflexion	L'écriture incite à la réflexion	-100% (oui)
	Les élèves réfléchissent lorsqu'ils écrivent	-78% (ni trop ni peu)
	Le temps accordé aux élèves pour écrire et réfléchir	-56% (insuffisant)
Les pratiques de l'écriture et leurs fréquences	Le temps consacré à l'écriture en classe	-48% (moins d'une heure) -41% (une demi-heure)
	L'écriture en dehors de la classe	-76% (souvent) -24% (un peu)
	Les moyens utilisés pour écrire	-47% (fiche de lecture) -35% (résumé) -13% (prise de notes) 5% (tableau récapitulatif)

Les pratiques de l'écriture et leurs fréquences	Le choix des types des textes	-48% (texte argumentatif) -19% (texte narratif) -25% (texte explicatif) -5% (texte descriptif) -3% (texte incluant un fait divers.)
Le contexte et les conditions favorables pour l'écriture	L'endroit favorable à l'écriture	-76% (la maison) -16% (la classe) -8% (la bibliothèque)
	Le choix entre l'écriture individuelle et collective	-65% (seul) -35% (en groupe)
	Le choix des supports pour écrire	-56% (des cahiers) -25% (des feuilles de format A4) -9% (des carnets) -10% (des blocs-notes)
Les représentations de sens commun de l'écriture	L'écriture est un don	85% (oui) -15% (non)
	Ecrire est facile ou difficile	-58% (difficile) -42% (facile)

Tableau n°1 : les motivations des enseignants et leurs représentations de l'écriture

3.2.1.1. La perception des enseignants concernant la commande institutionnelle associant écriture et réflexion

A la question de savoir si l'écriture incite à réfléchir, c'est la totalité des enseignants (100%) qui considère que l'écriture entraîne à la réflexion.

Par ailleurs, à la question ayant trait à la réflexion des apprenants en rapport avec l'écriture, une bonne moitié des enseignants (78%) estiment que les élèves ne réfléchissent ni trop ni peu lorsqu'ils écrivent.

Pour ce qui est de la question relative au temps accordé aux élèves pour écrire et réfléchir, plus de la moitié des répondants (56%) estime que le temps n'est pas vraiment suffisant pour que les élèves puissent à la fois écrire et réfléchir.

3.2.1.2. Les pratiques de l'écriture et leurs fréquences

De prime abord, il faut dire que le temps consacré à l'écriture en classe est de moins d'une heure pour (48%) des enseignants. Mais ce n'est pas le cas pour d'autres car (11%) des répondants qui en consacrent plus d'une demi-heure en classe. Dans ce contexte, nous retenons aussi que (41%) des sujets accordent une demi- heure pour la réalisation des tâches d'écriture.

Nous constatons, à propos de l'exercice des pratiques scripturales et leurs fréquences au-delà du contexte scolaire, qu'une grande partie des enseignants (76%) écrit souvent en dehors de la classe.

Nous enregistrons par ailleurs (24%) du nombre des sujets qui écrivent un peu en dehors de la classe.

Il semble tout de même important de souligner qu'il n'y a pas de répondants (0%), et qui n'écrivent pas en dehors du contexte scolaire. A ce sujet, il n'y a pas une différence entre les répondants des deux sexes.

S'agissant encore des pratiques scripturales, les enseignants déclarent avoir recours à la fiche de lecture (environ 47%). Un bon nombre d'enseignants recourent également au résumé (environ 35%). En revanche, d'autres enseignants (13%) font savoir qu'ils utilisent de manière fréquente la prise de notes. De même, nous enregistrons que (5%) des enseignants se réfèrent au tableau récapitulatif.

Par ailleurs, en demandant aux enseignants d'indiquer leurs préférences en ce qui concerne les différents types de textes, nous remarquons qu'une grande partie de ces derniers préfèrent le texte argumentatif. Cependant, nous enregistrons que (48%) des répondants préfèrent écrire ce type de texte.

De l'ensemble de la population- cible, nous comptons aussi (19%) des répondants qui optent pour le texte narratif.

Toutefois, (25%) des répondants du sexe préfèrent le texte explicatif .

Aussi, en ce qui concerne le texte descriptif, nous enregistrons seulement (5%) des répondants qui préfèrent écrire des textes descriptifs.

L'on tient à souligner également que les enseignants du secondaire (3%) déclarent préférer particulièrement l'écriture de ce qui est en rapport avec les faits divers. Néanmoins, l'on n'enregistre aucun enseignant qui a un penchant pour le texte exhortatif.

3.2.1.3. Le contexte et les conditions favorables pour l'écriture

Pour une grande partie de la population- cible, c'est plutôt la maison qui est considérée comme l'endroit favorable à l'écriture. Ce sont en effet, (76%) des sujets qui sont de cet avis.

Par ailleurs, (24%) de l'ensemble des enseignants opte pour d'autres endroits. Dès lors, pour une partie des principaux concernés (16%), la classe constitue un lieu qui favorise l'écriture. Ce qui n'est pas le cas pour d'autres enseignants (environ 8%). Par conséquent, la bibliothèque représente pour ces derniers un lieu idéal pour écrire.

Par rapport au volet relatif à la prise en compte de l'écriture et sur le plan individuel et sur le plan collectif, une partie de notre travail, souligne-t-on, est consacrée à ce sujet.

L'on enregistre ainsi parmi les sujets auxquels nous avons présenté notre questionnaire, ceux qui préfèrent écrire seul, d'une part et ceux qui préfèrent

écrire en groupe. L'on retient alors que (65%) des répondants sont du premier avis et (35%) du second avis.

Les supports constituent également une partie intégrante de notre travail. Il faut dire à ce propos que les sujets concernés utilisent divers supports pour écrire. L'on constate alors, que (56%) de l'ensemble des répondants utilisent essentiellement les cahiers comme support pour écrire.

Les feuilles de format A4 sont aussi utilisées par les enseignants (25%). D'autres enseignants (9%), par contre, déclarent avoir recours aux carnets. Mais une autre partie des sujets (10%) se réfère plutôt aux blocs notes.

3.2.1.4. Les représentations de sens commun

De prime abord, il convient de préciser que les répondants, toutes catégories confondues, perçoivent différemment l'écriture en ce qu'elle relève ou non du don.

En effet, les répondants dans leur majorité (85%) perçoivent l'écriture comme un don. Mais d'autres sujets (15%), perçoivent l'écriture sous un autre angle c'est-à-dire qu'elle ne relève pas du don.

A propos des représentations de sens commun qui se rapportent à l'écriture, à savoir plus précisément si écrire en français est facile ou difficile, l'ensemble de la population-cible se montre à cet effet partagé par rapport à cet énoncé. C'est alors qu'une bonne moitié des répondants et que l'on estime à (58%) pense qu'il est difficile d'écrire en français.

Seulement il est à noter dans ce contexte que l'on l'on estime à (42%) les autres répondants pour lesquels écrire en français est facile.

En demandant aux enseignants d'indiquer les trois mots qui viennent à leur esprit lorsqu'ils entendent le mot "écriture", nous avons au bout du compte retenu certains mots évoqués autant de fois par les principaux concernés et au travers desquels se dégagent certaines représentations de l'écriture.

Dès lors certains mots nous renseignent sur le fait que les sujets (45%) considèrent l'écriture beaucoup plus comme un don. Les mots évoqués essentiellement par ces sujets sont entre autre "écrivain", "création", "art" et "inspiration".

Mais pour ce qui est des autres répondants (30%), il s'agit beaucoup plus d'associer l'écriture à la réflexion. L'on retrouve alors des mots tels que "réfléchir", "réflexion" et "pensée" mentionnés par ces sujets.

Toutefois, il est à noter que d'autres sujets du groupe en question établissent plutôt un rapport entre l'écriture, d'un côté et les supports voire les outils dont l'on se sert pour écrire, d'un autre côté. Les mots retenus essentiellement sont : cahier, stylo, papier.

3.2.2. La composante "élèves"

	Les questions	Les réponses des élèves
La perception de la commande institutionnelle associant écriture et réflexion	L'écriture incite à la réflexion	-100% (oui)
	Les élèves réfléchissent lorsqu'ils écrivent	-76% (ni trop ni peu)
	Le temps accordé aux élèves pour écrire et réfléchir	-68% (suffisant)

Les pratiques de l'écriture et leurs fréquences	L'écriture en dehors de la classe	-63% (ni trop ni peu) -30% (un peu) -4% (souvent) -3% (pas du tout)
	Les moyens utilisés pour écrire	-85% (résumé) -6% (tableau récapitulatif) -7% (prise de notes) -2% (n'ont pas répondu à la question)
	Le choix des types des textes	-48% (texte narratif) -25% (texte descriptif) -19% (texte explicatif) -8% (texte argumentatif)
Le contexte et les conditions favorables pour l'écriture	L'endroit favorable à l'écriture	-63% (la classe) -29% (la maison) -8% (la bibliothèque)
	Le choix entre l'écriture individuelle et collective	-63% (seul) -32% (en groupe)
	Le choix des supports pour écrire	-95% (des cahiers) -2% (des feuilles de format A4) -3% (des blocs-notes)

Les représentations de sens commun	L'écriture est un don	-70% (oui) -30% (non)
	Ecrire est facile ou difficile	-90% (difficile) -10% (facile)
	Les trois mots relatifs à l'écriture	-23% (écrivain, auteur) -20% (règle, syntaxe, conjugaison, sujet, verbe) -17% (phrase, paragraphe) -14% (stylo, cahier, papier) -6% (école, lycée, bibliothèque) -5% (texte narratif, texte argumentatif) -2% (texte)

Tableau n°1 : les motivations des élèves et leurs représentations de l'écriture

3.2.2.1. La perception des élèves concernant la commande institutionnelle associant écriture et réflexion

A la question ayant trait à la relation entre l'écriture, d'une part et la réflexion, d'autre part où il s'agit plus précisément de savoir si l'écriture incite à réfléchir, la majorité des élèves (100%) répond par l'affirmatif c'est-à-dire que l'écriture incite à la réflexion.

Par ailleurs, en ce qui concerne la question qui traite de la réflexion au sein de la classe, les élèves déclarent dans leur grande majorité (76%) qu'ils ne réfléchissent ni trop ni peu lorsqu'ils écrivent. Dans le même ordre d'idées, il est à constater que plus de la moitié des répondants (68%) estiment que le temps imparti pour écrire et réfléchir en classe en même temps est suffisant.

3.2.2.2. Les pratiques de l'écriture et leurs fréquences

En demandant aux élèves des classes terminales d'indiquer s'ils écrivent le français plus à l'école ou en dehors de l'école, une grande partie des principaux concernés (93%) déclare écrire surtout à l'école.

En dehors de la classe, le temps que consacre plus de la moitié des sujets (63%) composant la population-cible pour écrire en français, en dehors de la classe, est satisfaisant sur le plan de la quantité du moment qu'ils écrivent ni trop ni peu.

Dans ce contexte, l'on enregistre aussi que (30%) de l'ensemble des répondants écrivent un peu le français en dehors de la classe. Mais l'on retient seulement (4%) des répondants qui écrivent souvent à l'extérieur de la classe. D'autres répondants, par contre, n'écrivent pas du tout en français en dehors de la classe.

En ce qui renvoie également aux pratiques scripturales, l'on constate à travers les réponses données par les élèves de 3.AS que la grande moitié de cet échantillon (environ 85%) se réfère au résumé.

Comme l'on enregistre aussi que (6%) des élèves déclarent avoir recours au tableau récapitulatif. Mais une autre partie de ce groupe (7%) se réfère plutôt à la prise de notes. Toutefois, l'on retient de l'ensemble des répondants (2%) qui n'ont pas répondu à la question relative à ce sujet.

Concernant les types de textes que les élèves des classes terminales préfèrent écrire, ce sont, d'abord, les textes narratifs qui intéressent ces sujets. L'on retient alors, que (48%) de l'ensemble des sujets préfère écrire ce type de texte. Il y a ensuite le texte descriptif qui intéresse un bon nombre de sujets, soit (25%) de la totalité du groupe. De même, certains répondants accordent un intérêt pour le texte explicatif. Ainsi, (19%) des élèves choisissent la rédaction de ce texte. Et pour le reste de l'ensemble des sujets, c'est plutôt le texte argumentatif qu'ils préfèrent écrire.

3.2.2.3. Le contexte et les conditions favorables pour l'écriture

Un peu plus de la moitié de la population- cible considère la classe comme un lieu favorable à l'écriture. A cet effet, (63%) des élèves des classes terminales sont de cet avis.

Mais pour une autre partie de cet échantillon, c'est la maison qui constitue un lieu favorisant l'écriture. Ce point de vue est partagé par (29%) de l'ensemble de la population- cible.

Dans cet ordre d'idées, l'on n'omet pas de souligner que la bibliothèque constitue également un endroit qui favorise l'écriture. En effet, c'est (8%) des répondants qui sont de ce point de vue.

Il est à noter, toutefois, que notre questionnaire inclut une partie qui traite de l'écriture sur deux plans : individuel et collectif. C'est pourquoi nous avons demandé aux élèves de 3.AS de montrer s'ils préfèrent écrire seul ou en groupe.

Alors, à travers les réponses données par les sujets concernés , l'on enregistre de nombreux répondants qui préfèrent écrire seul. Soit (68%) de l'ensemble du groupe. En revanche, l'on constate que d'autres répondants préfèrent écrire en groupe. Ainsi, (32%) des sujets sont de ce point de vue.

D'autres questions sont introduites aussi dans notre questionnaire et elles traitent, note-t-on, de l'aspect des supports. Ainsi, si pour les enseignants (56%) utilisent les cahiers pour écrire, ce pourcentage s'agrippe jusqu'à (95%) chez les élèves des classes terminales.

De même, certains élèves (2%) indiquent qu'ils préfèrent écrire sur le papier de format A4 mais d'autres (3%) déclarent avoir recours au bloc-notes.

3.2.2.4. Les représentations de sens commun

A travers l'analyse des résultats en ce qui a trait aux représentations que se font les élèves de 3.AS de l'écriture plus précisément, si l'écriture relève ou non

du don, l'on constate que les points de vue de ces principaux concernés sont bel et bien différents.

En fait, l'on enregistre (70%) des sujets composant notre échantillon qui considèrent l'écriture comme un don. Mais pour d'autres sujets, il s'agit d'un domaine qui ne relève pas du don. C'est (30%) de l'ensemble de la population-cible qui sont de cet avis.

Notre questionnaire comprend également des questions qui abordent un aspect particulier de l'écriture, qui est de savoir si pour les élèves des classes terminales, il est facile ou bien difficile d'écrire en français.

A ce propos, il faut dire que la majeure partie des répondants signifie qu'il est difficile d'écrire en français. D'ailleurs, (90%) de l'ensemble des élèves perçoivent l'écriture ainsi. Cependant, une autre partie des élèves, toutes filières confondues, considère qu'écrire en français est plutôt facile. (10%) de l'ensemble des élèves est de cet avis.

Le questionnaire que nous avons élaboré compte, aussi, une question dans laquelle il est demandé aux apprenants d'évoquer les trois mots qui traversent leurs esprits en entendant le mot "écriture". L'on souligne, à ce propos, qu'une partie des apprenants (02%) mentionne le mot "texte".

Une autre partie des apprenants, par contre, mentionne des mots qui renvoient à la structure du texte. Alors, l'on remarque à ce titre que (17%) des répondants notent "phrase" et "paragraphe".

De même, l'on constate que d'autres élèves (20%) ont transcrits des mots qui renvoient essentiellement à la grammaire comme par exemple (règles, syntaxe, conjugaison, sujet, verbe).

Par ailleurs, l'on enregistre que certains répondants (14%) établissent une relation entre l'écriture et les moyens utilisés pour écrire tels que : stylo, cahier et papier. Dans le même ordre d'idées, l'on s'aperçoit qu'une partie de ce groupe d'élèves (6%) également met en rapport l'écriture avec le milieu dans lequel se

réalise l'activité d'écriture. L'on retient à titre d'exemple : école, lycée et bibliothèque.

En revanche, (5%) des élèves associent l'écriture aux différents types de textes, en particulier les textes narratifs et argumentatifs.

En somme, l'on enregistre seulement (23%) de l'ensemble de la population-cible qui relie l'écriture à ceux qui écrivent, autrement dit aux scripteurs. Il s'agit plus précisément des scripteurs experts. Les mots retenus essentiellement sont : écrivain, auteur.

3.3. Commentaire général des résultats

Il est nécessaire, de prime abord, de souligner l'intérêt que suscite la prise en compte des pratiques et des représentations de l'écriture dans la perspective de notre travail. Dans ce cas, bien que les enseignants aient et dispensent un savoir, ils doivent, en outre, tenir compte de leurs représentations quant à leurs rôles et leurs savoirs dans le contexte de l'enseignement/apprentissage.

C'est en partie, dans cette logique que nous avons confectionné le questionnaire dont nous avons déjà analysés les résultats. Il sera question ci-après de présenter un commentaire de ces résultats.

3.3.1. La perception de l'écriture en rapport avec réflexion

A travers les premières questions que nous avons analysés concernant la perception des enseignants du secondaire et des élèves des classes terminales, quant à la commande institutionnelle, en matière d'écriture et de réflexion, ces principaux concernés sont unanimes pour dire que l'écriture incite à la réflexion.

Nous constatons alors l'intérêt que peut susciter l'écriture chez ces sujets à partir du moment où la réflexion constitue la clef de voûte de ce qui relève du domaine de l'enseignement/apprentissage, de manière générale et celui de

l'écriture, de manière particulière. Du coup, cela serait en mesure de motiver davantage les élèves à écrire.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la commande institutionnelle en matière de réflexion, d'un côté et d'écriture, d'un autre côté, semble dans une large mesure satisfaisante sur le plan de la quantité et cela pour la majeure partie des enseignants et des élèves des classes terminales.

D'ailleurs, une bonne majorité des sujets composant la population- cible déclare qu'ils ne réfléchissent ni trop ni peu lorsqu'ils écrivent. Un tel constat, nous semble-t-il, confirme l'idée comme il est souligné ci- dessus, et qui consiste à considérer l'écriture comme étant en mesure de constituer un centre d'intérêt à la fois pour les enseignants du secondaire, ainsi que pour les élèves de 3^{ème} AS.

Bien qu'il y ait des enseignants qui sont satisfaits du temps imparti à la réalisation des tâches en matière d'écriture, d'autres, en revanche, se montrent insatisfaits quant au temps accordé à l'écriture en classe.

Il faut dire aussi que c'est le même constat qui est établi chez les élèves des classes terminales car une bonne moitié de ces répondants estime que le temps imparti en classe pour écrire et réfléchir est suffisant, mais pour l'autre partie au contraire, il est insuffisant. C'est pourquoi il s'avère important d'y remédier à cette situation.

Alors il nous paraît nécessaire dans cet ordre d'idées de placer la dimension du temps au cœur de l'apprentissage de l'écriture. Il s'agit, concernant plus précisément le temps dont on dispose en classe, de le maîtriser et partant, tenter d'améliorer la gestion temporelle.

Dans cette perspective, on peut faire écrire les élèves dans la classe en leur accordant, un temps bien plus long que celui dont nous avons l'habitude de consacrer à la réalisation des activités inhérentes à l'écriture. Il est à noter, par ailleurs, que travailler cette première dimension est à ce titre bien possible.

Comme il est possible également de prévenir les élèves sur les activités à réaliser dans les séances à venir. Par conséquent, avec cette dimension, il sera permis aux

apprenants d'effectuer des recherches documentaires qui nécessitent de la planification, des essais, des révisions voire même des discussions et qui exigent essentiellement un temps bien plus long que celui imparti en classe.

Cela pourrait aider, en fin de compte, les enseignants à disposer d'assez de temps pour faire écrire les élèves et du coup, maîtriser le temps consacré à l'écriture. Aussi, cela peut constituer une aide pour les apprenants car, désormais, ils disposeront du temps nécessaire pour écrire. Le tout au profit, bien entendu, de l'enseignement/apprentissage de l'écriture.

En somme, il est donc important de tenir compte de la dimension temporelle puisque une bonne gestion du temps favorise l'apprentissage en général et l'apprentissage de l'écriture en particulier.

3.3.2. La fréquence des pratiques scripturales

Etablir un rapport entre le contexte scolaire, d'une part et le contexte extrascolaire d'autre part est nécessairement utile. Les travaux, à ce propos, portant sur l'étude des pratiques scripturales des apprenants dans un contexte scolaire sont nombreux. L'écriture à juste titre s'inscrit à la croisée des travaux menés par de nombreux chercheurs dans ce domaine à l'instar de Y. Reuter et C. Barré- De Miniac pour ne citer que ceux-là, d'où la prise en compte des pratiques scripturales dans le milieu extrascolaire sans pour autant le dissocier du milieu scolaire.

Par ailleurs, la nécessité de la prise en compte de ces pratiques de l'écriture répond, quand bien même en arrière-plan, à la nécessité de tenir compte également de l'hétérogénéité des élèves.

Toutefois, il est à rappeler qu'une partie de notre questionnaire est consacrée à ce sujet et du coup, elle s'inscrit pleinement dans ce champ.

Ainsi, après la collecte des données sur les pratiques dont il est question dans le contexte particulièrement extrascolaire, il s'avère que les apprenants ne

réalisent pas des tâches d'écriture assez satisfaisantes par rapport à ce que revêt l'écriture comme travail qui requiert une pratique courante. Cela est d'autant vrai, quand l'on sait que l'écriture et la réécriture sont intimement liées avec ce que la réécriture comprend comme ajouts, suppressions, ratures et déplacements.

Pour les enseignants, en revanche, une grande majorité déclare écrire souvent en dehors de la classe ce qui montre l'intérêt qu'accorde les enseignants à l'écriture. Par conséquent, s'adonner à l'écriture assez souvent est nécessaire. D'ailleurs, ces pratiques courantes de l'écriture hors du contexte scolaire ne seraient que favorables à l'apprentissage de l'écriture. En effet, elles sont en mesure de tracer les voies de l'appropriation des savoirs ainsi que celles de la familiarisation avec l'écriture et dont l'aboutissement serait la maîtrise de l'écriture, ne serait-ce, que relativement. A vrai dire, c'est de l'auto-formation des enseignants dont il est question.

En fait, cette auto-formation des enseignants peut contribuer le cas échéant à la formation des apprenants en ce qui a trait à l'écriture. Ce faisant, les enseignants doivent mener un travail de sensibilisation et à plus forte raison de motivation en direction de certains élèves, plus précisément, ceux qui marquent une certaine distance concernant l'écriture étant donné qu'ils manquent de pratiques à ce sujet, ce qui influencerait négativement sur leur apprentissage en matière d'écriture.

Aussi, il est à noter que d'autres pratiques scripturales en relation avec le contexte de l'enseignement/apprentissage de l'écriture ont été également identifiées. Il s'agit plus particulièrement de pratiques scripturales courantes qui s'inscrivent dans le cadre de la formation secondaire et qui peuvent être données sous forme de consignes ou spontanées comme elles peuvent être aussi individuelles ou collectives.

A ce sujet, il est à signaler que la pratique la plus fréquente chez les élèves des classes terminales est le résumé car une nette majorité des répondants déclare y avoir recours. Dans ce contexte, il est important de souligner, à juste titre, que

« résumer, c'est, une fois qu'on a bien compris, exprimer les idées importantes dans son style personnel, en évitant de reprendre paresseusement des lambeaux du texte. »²⁹

Donc, il est question dans le résumé, comme nous le constatons dans cette citation, de reprendre les idées jugées importantes et les exprimer avec son propre style. Néanmoins, le résumé ne doit être, en aucun cas, un ensemble de fragments prélevés ici et là d'un texte long. Sinon le résumé devient incohérent.

Nous pensons alors qu'il est utile de faire travailler les élèves dans ce sens en consacrant des séances à ce sujet. Dans cette logique il convient de donner des consignes claires en rapport essentiellement avec la rédaction du résumé en focalisant l'attention, au préalable, sur les techniques du résumé.

Mais pour ce qui est des enseignants la pratique la plus courante identifiée est la fiche de lecture car (47%) de ces derniers montrent qu'ils recourent, souvent, à ces fiches pour écrire. Par ailleurs, ces fiches de lecture peuvent être utilisées à diverses fins tels que l'étude d'un cours, la préparation de l'exposé oral comme le requiert, à tout bout de champ, le métier d'enseignant ou la réalisation d'un projet.

Nous croyons alors qu'il est nécessaire de s'accompagner d'une fiche de lecture avec tout ce qu'elle présente comme aide à la réalisation des cours et ceux consacrés spécifiquement à l'écriture.

En outre, il est à noter que la prise de notes est, dans une moindre mesure, relativement fréquente chez les scripteurs puisque environ (10%) seulement la pratique de manière courante. A cet effet, il est à souligner que la prise de notes sert à ne pas charger la mémoire de matériaux que le papier saura mieux conserver.

Cependant, il est clair que dans le cadre de l'enseignement/apprentissage nous avons sans cesse besoin de prendre des notes. Faute de quoi, les informations non enregistrées pourraient, sans la prise de notes, ne pas être à

29. Denis Baril, *techniques de l'expression écrite et orale*, Dalloz, Paris, 2002, P.170.

notre disposition au temps opportun puisqu'elles ne sont pas conservées.

Dans le même ordre d'idées et sans prétendre, toutefois, fournir une méthode exemplaire, il est nécessaire de mettre en relief l'idée qui consiste à tenir compte de la prise de notes tant elle paraît certainement utile mais à condition que, tout d'abord, les notes soient suffisantes pour être prises même après un délai de plusieurs mois voire même plusieurs années. Ensuite il faut que ces notes soient lisibles, claires et mises en ordre de manière efficace.

En somme, recourir à la prise de notes pour les enseignants et les élèves est en mesure d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'écriture car elle constitue un moyen et une méthode de réflexion.

Une autre partie de notre travail, est consacrée aussi à la réflexion concernant la diversification des écrits demandés aux élèves.

En effet, en analysant les résultats qui traitent de ce sujet, nous constatons que les apprenants se réfèrent à des types de textes différents. Il s'agit, à juste titre, des textes narratifs, descriptifs, explicatifs et argumentatifs.

A ce propos, les élèves de 3^{ème} AS tout programmes confondus (48%) déclarent préférer écrire souvent le texte narratif. Ce qui n'est pas le cas en ce qui concerne la composante "enseignants" car une bonne moitié de ces derniers déclare avoir recours au texte argumentatif.

Les motifs du choix du texte narratif par les élèves s'expliquent, à travers leurs réponses données à ce sujet, par le fait que le texte narratif leur permet de raconter des faits réels ou imaginaires. Ainsi, ce type de texte leur donne libre cours à leur imagination. Pour ces apprenants, ce qui caractérise le texte narratif c'est que les événements dans ce type de texte riment essentiellement avec l'aventure. Dans ce cas, c'est donc les thèmes qu'englobent ces textes qui motivent le choix de ces élèves.

Par ailleurs, en demandant aux enseignants de justifier leur choix concernant le texte argumentatif, ces scripteurs déclarent avoir recours à ce type de texte car il permet d'organiser et d'élaborer le plan dialectique du texte

empreint à fortiori d'un raisonnement logique. En revanche, d'autres répondants choisissent le texte argumentatif étant donné que les thèmes abordés dans ces textes sont d'actualité.

Une autre partie de l'ensemble de la population- cible avance le motif que l'argumentation s'introduit dans tout le domaine de la vie. Mais pour une autre catégorie des enseignants, le texte argumentatif permet surtout de défendre un point de vue donné et de convaincre notre vis-à-vis à propos d'une question d'actualité. Dès lors, le texte argumentatif a pour but de convaincre et de persuader notre interlocuteur. Pour ce faire, nous devons donc enchaîner logiquement nos idées et ordonner nos arguments.

Cependant, il n'est pas moins fréquent de trouver dans un texte narratif, explicatif ou descriptif des passages contenant de l'argumentation. On parle alors d'un texte à dominante argumentative.

Ainsi, il nous semble utile de proposer des textes dans ce sens car ils pourraient aider l'élève à mieux tirer profit des activités en ce qui concerne l'écriture. Ce faisant, cerner les contours de ce type de texte permettrait aux apprenants de mieux le connaître. Aussi, cela ne contribuera en fin de compte qu'à développer leurs compétences en matière d'écriture.

Dans cette perspective, il faut tenir compte non seulement d'un seul type de texte mais aussi de plusieurs types de textes. A ce titre, nous pensons qu'il est nécessaire d'écrire le maximum de textes diversifiés.

Par ailleurs, nous n'omettons pas également de souligner que les apprenants doivent se servir des différents types de textes pour mieux écrire. Alors, l'objectif assigné aux apprenants est non seulement de reconnaître les types de textes mais savoir les exploiter à bon escient.

En somme, il faut dire que le rôle de l'enseignant dans ce cas est primordial. En effet, il doit montrer aux élèves la nécessité d'accorder de l'importance aux différents types de textes en leur indiquant ce qui caractérise chacun de ces types de texte mais aussi ce qu'ils présentent comme intérêts.

Dans ce contexte, il est utile tout de même pour l'enseignant de débattre avec ses élèves à propos du choix des thèmes à proposer pour leur étude en classe. Par conséquent, associer les choix subjectifs des élèves aux choix objectifs voire même subjectifs de l'enseignant aboutirait sans aucun doute à instaurer au sein de la classe un climat favorable à l'apprentissage de l'écriture.

3.3.3. Le contexte motivant la pratique de l'écriture

Après l'analyse des données collectées dans le cadre de notre travail, il s'avère que les enseignants du secondaire, d'une part et les élèves des classes terminales, d'autre part ont des visions différentes en ce qui a trait aux lieux favorables à l'écriture. En effet, pour une majeure partie des enseignants c'est la maison qui constitue un lieu favorable pour écrire.

Par ailleurs, en leur demandant d'expliquer les raisons qui ont motivé leur choix, certains des répondants déclarent préférer la maison pour écrire car on y trouve du calme. Par conséquent, la concentration que requiert le travail d'écriture nécessite, selon ces enseignants, du calme et c'est ce que l'on trouve à la maison. Le calme est donc nécessaire lorsqu'il s'agit d'écrire car il donne libre cours à l'imagination comme il favorise aussi l'avènement des idées nouvelles, claires et profondes.

Dans ce même ordre d'idées, d'autres scripteurs déclarent avoir choisi la maison comme un lieu qui favorise l'écriture étant donné que cet endroit incite à la réflexion et permet l'organisation du travail inhérent à l'écriture. De même, c'est un espace qui permet d'effectuer des recherches de manière exhaustive à propos d'un sujet donné dans de bonnes conditions. Mais, selon d'autres répondants, ce choix s'explique par le fait que la maison est un lieu qui motive la réalisation d'un travail d'écriture. Cela est d'autant vrai, du fait que c'est un endroit qui recèle moins de contraintes inhérentes au manque du temps nécessaire pour écrire, ce qui est le cas à l'école.

Mais pour une bonne moitié des apprenants, au contraire, c'est la classe qui constitue plutôt un endroit favorisant l'apprentissage de l'écriture. Ils expliquent leurs choix en la matière en pensant que la présence de l'enseignant est indispensable en ce qui relève de l'apprentissage, en général et celui de l'écriture, en particulier.

Il résulte alors que l'apprentissage en matière d'écriture est, dans ce cas, indissociable de son enseignement dès lors que la présence de l'enseignant représente une aide précieuse pour l'apprenant.

En réalité, les apprenants pensent qu'il est nécessaire de s'appuyer sur l'enseignant car ils ressentent constamment le besoin d'aide en ce qui concerne particulièrement l'écriture. De ce point de vue, l'enseignant est perçu comme étant en mesure de répondre à leurs sollicitations et, du coup, il doit afficher sa disponibilité à satisfaire les besoins de ces apprenants en les assurant de sa compagnie tout au long de leur apprentissage en matière d'écriture.

D'autres apprenants, par contre, ont une autre vision des choses. En effet, ils rejoignent, dans ce cas, l'avis de la majorité des enseignants qui considèrent que c'est plutôt la maison qui est le lieu dans lequel ils préfèrent écrire.

Pour ces élèves, la classe est un milieu contraignant car on ne dispose pas d'assez de temps pour écrire. En revanche, le temps est largement suffisant pour écrire à la maison. Il est à noter que certains enseignants sont également de cet avis. De cette catégorie, certains élèves évoquent le rôle de la famille en ce qui a trait à l'apprentissage de l'écriture. Dans ce contexte, il faut dire que si les apprenants sont aidés par leur entourage, ils ne seront par conséquent que motivés davantage.

Dans une moindre mesure, la bibliothèque est considérée aussi par certains enseignants et apprenants comme un lieu aidant à l'écriture puisqu'il dispose de livres, dictionnaires, revues et qui représentent une aide pour l'écriture. La documentation est donc disponible dans ces lieux, ce qui permet de faire une recherche dans un domaine quelconque dans de conditions favorables.

Alors, à travers les résultats évoqués ci-dessus, nous constatons bel et bien que la problématique de la continuité et de la rupture au sujet de l'écriture entre le contexte scolaire, d'une part et le contexte extrascolaire, d'autre part est mis en évidence. Il est à souligner à juste titre que « *la problématique de la rupture et de la continuité entre l'écriture scolaire et l'écriture non scolaire est présente tout au long de la scolarité.* »³⁰

En effet, ce constat s'inscrit pleinement dans la perspective de notre travail du fait que cette problématique est présente à ce niveau de la scolarité qui est, rappelons-le, le niveau secondaire.

Toutefois, il y a lieu de mettre en relief que penser cette articulation entre les apprentissages scolaires et les apprentissages extrascolaires est nécessaire.

Par voie de conséquence, il s'avère qu'il est utile de tenir compte de cette question car si elle est résolue par certains elle demeure, en revanche, une source de problèmes pour d'autres, ce qui peut générer des malentendus sur le sens donné aux apprentissage.

Dès lors, l'école doit nécessairement s'attribuer, dans ce cas, un rôle qui consiste à faire dissiper ces malentendus en permettant aux élèves d'établir des formes de compromis qui seront dans une large mesure acceptables. Mais il appartient aussi à l'enseignant de créer un environnement favorable à l'apprentissage de l'écriture en leur accordant une certaine liberté, en engageant avec eux des discussions de ce qui entoure de près ou de loin l'écriture.

Par ailleurs, il faut dire que notre travail portant sur l'étude de l'écriture, inclut une partie qui traite de ce sujet et sur le plan individuel et sur le plan collectif.

Il s'agit en réalité de voir comment les enseignants et les apprenants perçoivent à juste titre l'écriture. Plus précisément encore, il s'agit de savoir l'intérêt que présente le travail en groupe, d'un côté et le travail individuel, d'un autre côté en matière d'écriture. Ainsi, après l'analyse des données, une bonne

30. Y. Reuter, M-C Penloup, *les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Coll. Repères, INRP, Paris, 2001, p.93.

majorité des répondants préfère écrire individuellement.

Par ailleurs, les enseignants expliquent leur choix par le fait qu'écrire individuellement est utile pour l'élève pour qu'il puisse compter sur ses propres compétences. Ce qui met en relief le principe de l'autonomie. Ce faisant, il lui sera permis de se concentrer davantage sur son travail quant il est question de réaliser une tâche d'écriture.

D'autres répondants, par contre, soulignent que le travail en groupe, par opposition au travail individuel en ce qui concerne l'écriture peut engendrer des tensions qui résulteraient de l'esprit dominant de certains élèves au détriment d'autres. Conséquemment, cela empêche le déroulement du travail dans de bonnes conditions et les apprenants n'en tireront pas profit. C'est pourquoi, il est mieux, selon ces enseignants, d'écrire seul.

Toutefois, ce que pensent d'autres enseignants à ce sujet, c'est que l'apprenant doit être évalué en fonction de ce qu'il a écrit à titre individuel. Par conséquent, cette évaluation contribuera à l'enseignement/ apprentissage de l'écriture. Cependant, l'écriture est, pour les élèves, un travail qui nécessite de la concentration, du calme et de la réflexion.

En revanche, une autre partie de la composante "enseignants" et la composante "élèves" opte pour le travail en groupe avec tout ce qu'il présente comme utilité dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écriture.

En effet, le travail en groupe, pour certains répondants permet aux élèves de s'entraider mutuellement et d'échanger des idées en ce qui concerne l'écriture d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte.

Le travail en groupe permet également aux élèves d'enrichir leur savoir en langue et partant en écriture. Comme aussi, l'interaction qui émerge dans le travail en groupe aide les élèves à progresser sur différents plans.

Pour notre part, nous pensons que le travail en groupe, associé au travail individuel présente tout de même des avantages potentiels en ce qu'il interroge implicitement et explicitement les relations de travail entre l'élève, le groupe et

l'enseignant. Il est important donc de tenir compte du travail en groupe car il constitue une aide à la motivation des apprenants qui se construit par l'établissement d'un climat favorable à l'écriture. Il permet en outre de remettre en outre la représentation qui fait de l'écriture une activité solitaire.

Par conséquent, l'intérêt du travail en groupe est qu'il incite l'élève à se décentrer, à se faire clarifier quand il est question d'expliquer son projet ou encore ses idées. De même, ce travail constitue une aide pour les activités de révision qui permettent le jugement des autres.

En somme, il appartient à l'enseignant d'inciter les élèves à écrire non seulement individuellement mais aussi en groupe en leur montrant les avantages du travail en groupe et cela au profit surtout de l'apprentissage de l'écriture.

Les supports, font aussi partie, comme nous l'avons souligné précédemment, de notre étude sur l'écriture. A ce sujet, le support, note-t-on, auquel se réfèrent les élèves des classes terminales pour écrire est le cahier. C'est presque la totalité des apprenants qui recourt à ce support.

Dans une moindre mesure, les enseignants du secondaire déclarent utiliser aussi le cahier pour écrire. Les autres supports, cependant, ne sont pas utilisés fréquemment par ces principaux concernés mais surtout par les apprenants. D'ailleurs, l'on enregistre seulement (5%) des élèves qui écrivent sur le papier de format A4 et sur le bloc-notes. Toutefois, un bon nombre d'enseignants utilisent le papier de format A4.

A travers les résultats ci-dessus nous constatons donc qu'il n'y a pas une diversification dans les supports utilisés essentiellement par les élèves et dans une moindre mesure par les enseignants.

Il nous semble, alors, que l'usage fréquent du cahier s'explique par le fait que l'institution scolaire recommande en général ce support pour écrire et cela dès le niveau primaire. Dès lors, les élèves ont acquis l'habitude de n'écrire que sur le cahier. Seulement, il est à noter à ce titre que les autres supports revêtent tout de même une importance.

Ainsi, si l'on se réfère aux nouvelles approches de l'enseignement qui se centrent davantage sur l'apprenant, celui-ci, doit réaliser des projets relatifs à divers sujets. A vrai dire, ce projet doit être présenté sous forme de documents de feuilles de format A4. Aussi, les bloc-notes au même titre que le papier de format A4 peuvent être utilisés à diverses fins comme par exemple la prise de notes.

A vrai dire, on prend des notes pour s'en servir ultérieurement. Il convient alors de prendre ces notes sur des bloc-notes ou sur des feuilles de format A4. Et s'il est nécessaire de classer ces notes pour qu'elles soient claires c'est, déjà, bien les employer. En un mot, c'est déjà une activité productive.

A ce propos, il nous paraît utile d'inciter les élèves à utiliser plusieurs supports au lieu d'un seul support pour réaliser des tâches d'écriture avec ce que chaque support présente comme intérêt particulier.

3.3.4. Les représentations de l'écriture

Les représentations de sens commun que se font les élèves de 3^{ème} AS et les enseignants du secondaire constituent une partie intégrante de notre travail.

Alors, considérer l'écriture comme résultat d'une inspiration et à plus forte raison comme un domaine qui relève du don sont, à juste titre, les représentations que se font les principaux concernés ci-dessus à propos de l'écriture.

En effet, la majorité des répondants ayant rempli le questionnaire considère l'écriture comme un don. L'écriture est de ce point de vue donc associée, même implicitement, à la littérature. Il est à comprendre par conséquent que l'écriture est un domaine réservé exclusivement à une certaine élite.

Dans cet ordre d'idées, Y. Reuter souligne que « *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'on ne sait où.* »³¹

Cependant, si l'on considère l'écriture comme un don, alors, en toute

31. Y.Reuter, *enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur, Paris, 2003, p.19.

logique, elle ne constitue pas un domaine d'apprentissage étant donné que le don ne s'apprend pas.

Dans ce contexte, ces représentations n'aboutiraient, en fin de compte, qu'au renforcement des blocages des élèves devant l'écriture. Par ailleurs, les enseignants qui se représentent l'écriture de cette manière risquent, précise-t-on, de se retrouver dans ce qui tend à être une contradiction car il est bien paradoxal d'enseigner et d'apprendre ce qui ne s'apprend pas.

A ce propos, il faut dire que pour rendre possible un véritable apprentissage de l'écriture, l'image du don construite surtout par les élèves gagnerait à être déconstruite ne serait-ce que partiellement.

Ainsi, si on introduit le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage, il est utile de montrer à l'élève dans la présentation biographique, par exemple, de faire mention de ce qui relève de l'apprentissage de l'auteur lui-même.

En somme, tenir compte de ce qui vient d'être dit ne contribuerait qu'à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage.

Notre questionnaire comporte aussi une partie où il est question, soulignons, d'indiquer pour les enseignants, d'une part et pour les élèves de 3^{ème}, d'autre part si écrire en français est facile ou difficile.

Ainsi, après l'analyse des résultats de l'enquête, menée auprès de ces enseignants et de ces apprenants, nous avons constaté qu'une bonne partie de ces principaux sujets et plus particulièrement les élèves qu'écrire en français n'est pas facile pour ces répondants.

Nous pensons que cette vision des choses où écrire est difficile, pour une bonne partie des répondants, est d'un rapport certain avec la perception de l'écriture comme domaine relevant du don. Il est à rappeler, à ce titre, qu'un nombre assez important d'enseignants et d'apprenants perçoit l'écriture de cette manière c'est-à-dire comme un don.

Alors, en se représentant l'écriture de cette manière, il ne résulterait en fin de compte que de considérer qu'écrire, en général et écrire en français, en

particulier, est difficile.

Par ailleurs, ce qui rend l'écriture difficile, comme il vient d'être dit ci haut, ce sont encore une fois les représentations que se font les enseignants au même titre que les apprenants de l'écriture.

A ce titre, en demandant à ces sujets d'indiquer les 3 mots qui viennent à leur esprit en entendant le mot écriture, un bon nombre de ces enseignants et de ces apprenants, comme nous l'avons constaté, à travers les mots qu'ils ont soulignés, se représentent l'écriture comme un don . L'on cite à titre d'exemple : inspiration, écrivain, art et création. A vrai dire, s'inscrire dans cette logique ne conduit pas à placer l'écriture dans le cadre de l'enseignement/apprentissage étant donné qu'on ne peut apprendre ce qui ne s'apprend pas.

Conclusion

Le troisième et dernier chapitre de notre travail est consacré à l'étude de l'écriture mais sur un plan essentiellement pratique. Ainsi, une enquête a été menée sur le terrain où un questionnaire, à juste titre, est distribué à la fois, aux apprenants et aux enseignants du secondaire. Il s'ensuit alors une analyse et un commentaire général des résultats. Tout cela, dans le but de cerner les contours de l'écriture en matière de représentations et de motivations dans le cadre de l'enseignement/apprentissage.

L'école, donc, doit nécessairement jouer un grand rôle, car il lui appartient de consacrer un travail dans ce sens où l'enseignant et l'élève ne doivent pas se représenter l'écriture de manière à freiner son apprentissage. Il convient aussi de consacrer un travail sur la motivation en vue d'inciter les élèves à écrire, et partant, de se familiariser davantage avec l'écriture.

En un mot, on peut apprendre à écrire.

CONCLUSION

Dire qu'il est adapté de mener à terme notre travail qui porte sur l'étude de l'écriture dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE par une conclusion fixe, cela ne va pas de soi. Cela étant donné que la didactique de l'écriture et dans laquelle s'inscrit notre recherche laisse encore le champ libre à tout travail susceptible de faire exploiter de nouvelles pistes de recherches.

En effet, les nombreux travaux réalisés sur l'écriture ne sont en aucun cas annonciateurs de l'épuisement du champ de recherche dans ce domaine qui, il est vrai, n'est pas à l'état initial comme il n'est pas aussi à l'état final. Donc, c'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail.

Par ailleurs, en ce qui a trait au cheminement de ce dernier, nous présenterons en premier lieu, les principales questions qui se posaient à nous ; en second lieu, comment nous les avons traitées ainsi que les résultats auxquels nous avons abouti, et les propositions auxquelles nous nous sommes parvenus.

Dans ce contexte, il convient de souligner que notre recherche qui s'est intéressée à l'enseignement/apprentissage de l'écriture est indissociable de l'enseignement/apprentissage de la langue.

Il s'agit plus précisément de mener un travail qui porte sur l'étude des représentations et des motivations inhérentes à l'écriture dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Cependant, en partant du constat qui a été établi au départ concernant l'apprentissage de l'écriture et qui met en évidence une certaine réalité à savoir que les apprenants éprouvent des difficultés à écrire en français, nous nous sommes alors posés des questions qui sont en rapport avec ce sujet. Ces questions traitent essentiellement des représentations que se font les élèves des classes terminales, d'une part et les enseignants du secondaire, d'autre part de l'écriture. Elles traitent également des motivations et des pratiques scripturales de ces derniers.

Ainsi, après avoir dressé d'abord un état des lieux de la didactique de l'écriture et montré la place que retient l'écriture dans quelques approches

pédagogiques, notre attention a été attirée ensuite sur un aspect fondamental sur lequel nous axons notre recherche qui est les représentations et les motivations et la nécessité de leur prise en compte dans la didactique des langues en général et dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture en particulier.

Il est à noter aussi que pour mener à bout notre travail, nous nous sommes restreints à mener une enquête sur le terrain où un questionnaire a été administré aux apprenants ainsi qu'aux enseignants du palier secondaire. Ce questionnaire devait, par conséquent, nous permettre de mieux cerner les contours de l'écriture en matière de représentations et de motivations.

Quant aux hypothèses que nous avons émises à propos de notre sujet, il s'est avéré, en premier lieu, que les représentations que se font les apprenants et les enseignants de l'écriture constituent un obstacle pour son apprentissage. En deuxième lieu, les pratiques scripturales des enseignants et des apprenants sont bel et bien différentes, ce qui est susceptible de générer un obstacle quant à l'apprentissage de l'écriture.

Dans cet ordre des choses, il faut dire que le domaine de l'écriture est au centre d'intérêt de toute didactique synonyme de réflexion sur les manières et les pratiques enseignantes et apprenantes.

Toutefois, il est à souligner que la didactique de l'écriture doit être centrée davantage sur l'apprenant sans pour autant diminuer de la place importante que retient l'enseignant et son rôle dans l'accomplissement du processus de l'apprentissage.

Sauf qu'il est à noter, dans ce cas, que pour mettre en œuvre une didactique centrée sur l'élève, il est nécessaire au préalable que l'enseignant s'efforce de réaliser un travail de décentration en ce qui relève de ses pratiques et de ses habitudes.

Outre les savoirs et les compétences de l'enseignant et sa maîtrise des modes d'enseignement/apprentissage, il n'est toutefois pas inutile de tenir compte de ses images, ses représentations en ce qui concerne soit le rôle qu'il

joue dans le contexte scolaire voire même extrascolaire, le savoir qu'il a emmagasiné tout au long de son expérience et les élèves avec lesquels il entretient un rapport assez particulier.

Dans cet ordre d'idée, il est donc question de mieux se comprendre pour éluder les représentations qui tiennent origine du passé. Aussi, s'inscrire dans cette voie nous semble nécessaire dans la mesure où elle permet de se donner les moyens dans le but de savoir ce sur quoi l'on peut progresser, d'une part et percevoir ce qui constitue un obstacle, d'autre part.

En somme, il s'agit pour les enseignants de mieux se comprendre afin de comprendre davantage les apprenants et la qualité des relations entretenues avec ces derniers.

Par ailleurs, l'analyse des pratiques et des représentations de l'écriture chez les élèves de la troisième année secondaire et les enseignants du même cycle de formation, comme nous l'avons souligné précédemment, constitue une partie intégrante de notre travail. Cependant, il est à préciser que les représentations et les pratiques scripturales de ces sujets varient bel et bien selon le contexte.

Ainsi, il faut dire que le risque est très grand de voir les enseignants se référer à certaines pratiques scripturales uniquement. Le risque est également potentiel lorsqu'il s'agit d'enseigner certains modèles de l'écriture qui s'inscrivent dans le cadre de l'idéologie. Pour mieux illustrer nos propos, nous citons à titre d'exemple la perception de l'écriture comme un domaine qui relève du don ou d'une inspiration.

Dans ce cas, les élèves qui perçoivent l'écriture sous un autre angle et qui ont une autre vision, différente de celles des enseignants risquent d'être marginalisés étant donné qu'ils ne partagent pas les mêmes pratiques avec leurs enseignants comme ils sont aussi porteurs de représentations différentes de ces derniers.

Par voie de conséquence, cet état de fait ne mène qu'à l'incompréhension

de la culture des élèves.

Dans la perspective de notre travail, il s'agit donc d'amener les enseignants à se construire une opinion où il leur est demandé d'assumer leur responsabilité en tant que passeur de commandes, formateur et médiateur tout en communiquant des représentations individuelles et collectives et à plus forte raison des représentations sociales qui orientent même l'action éducative.

Nous pensons alors qu'il est nécessaire de tenir compte de la différence des représentations dans la mesure où elle permet à l'enseignant de quitter son propre univers pour entrer dans l'univers de l'apprenant.

Et parce que nous croyons que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants ainsi que de la relation entretenue avec l'enseignant et comme nous sommes convaincus que tout apprenant veut apprendre, il nous paraît, par conséquent, de première importance d'inscrire l'enseignement/apprentissage en général et l'enseignement/apprentissage de l'écriture en particulier, dans une logique d'interaction surtout entre l'enseignant et les apprenants.

Dans ce cas, il est donc indispensable, en ce qui a trait au sujet de l'écriture, de négocier tout projet d'écriture qu'il soit sur le plan thématique ou sur le plan de la forme.

A cet effet, l'action didactique doit se consacrer à faire émerger les représentations des apprenants et partant, des scripteurs par l'évaluation diagnostique du fait que l'apprenant a acquis un certain savoir, s'est construit un monde et il est porteur de représentations avant même d'entrer dans l'apprentissage. Dès lors, travailler explicitement le rapport à l'écriture n'est pas dénué d'intérêt dans la mesure où il permet aux apprenants de questionner leurs propres représentations inhérentes à l'écriture.

C'est pourquoi, il est à ce titre utile de proposer aux apprenants une situation problème qui saurait rendre compte de leurs représentations concernant l'écriture et permettrait de connaître aussi leur niveau en la matière. De même,

une telle évaluation ne saurait qu'aider l'enseignant à connaître les éléments positifs sur lesquels il peut s'appuyer dans la réalisation de son travail.

Pour ce qui est des pratiques scripturales, il n'est pas moins important de prendre en compte les pratiques extrascolaires des apprenants dans le but d'optimiser les apprentissages.

A ce titre, il convient d'accorder une place à la créativité au lieu de figer les formes attendues. Ce faisant, il y a lieu de ne pas exiger le respect de paramètres stricts concernant les formats, par exemple et laisser, par ailleurs, les élèves de faire leur choix en matière de format voire même du support qu'ils utilisent pour écrire.

Toutefois, il ne faut pas omettre de mettre en évidence le rôle prépondérant de la motivation dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture. En effet, la création d'un environnement de classe positif stimule l'apprentissage de l'apprenant. Alors, les enseignants doivent créer cet environnement tout en reconnaissant au préalable les besoins motivationnels des apprenants. Ils doivent, en outre, s'efforcer de répondre à ces besoins au lieu d'imposer aux apprenants leurs propres visions.

En somme, il faut dire que notre travail portant sur l'étude de l'écriture dans un contexte de FLE, s'inscrit dans un domaine où sans doute, un pas a été fait, et dont la vitalité des recherches laisse supposer d'ores et déjà que l'on n'en restera pas là.

ANNEXE
QUESTIONNAIRES

Questionnaire pour les enseignants

1-Selon vous, l'écriture incite-elle à réfléchir ?

oui

non

2-Selon vous, en écrivant en classe, les élèves réfléchissent-ils :

Un peu

Trop

Ni peu ni trop

3-En classe, le temps accordé aux élèves pour écrire et réfléchir est-il :

Suffisant

Insuffisant

4-En classe, combien de temps consacrez-vous à l'écriture en une séance ?

Moins d'une demi-heure

Une demi heure

Davantage

5-En dehors de la classe, vous écrivez :

Souvent

Un peu

Pas du tout

6-En écrivant, vous recourez souvent :

Au résumé

À la prise de notes

Au tableau récapitulatif

Autres :

7-Que préférez-vous écrire ?

Des textes argumentatifs

Des textes explicatifs

Des textes descriptifs

Des textes narratifs

Des textes exhortatifs

Pourquoi ?

.....

8-Selon vous, quel est l'endroit favorable à l'écriture ?

La maison

La classe

La bibliothèque

Autres :

Pourquoi ?

.....

9-Selon vous, est-il mieux d'écrire ?

Seul

En groupe

Pourquoi ?

.....

10-Selon vous, est-il mieux d'écrire ?

Sur des feuilles de format A4

Sur des cahiers

Sur des bloc-notes

Sur des carnets

Autres :

11-Selon vous, l'écriture est-elle un don ?

oui

non

12-Selon vous, est-il difficile d'écrire en français ?

oui

non

13-Indiquez les trois (03) mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez "écriture" :

.....
.....

Questionnaire pour les élèves

1- Selon vous, l'écriture incite-t-elle à réfléchir ?

oui

non

2-En écrivant en classe, est-ce que vous réfléchissez ?

Un peu

Trop

Ni peu ni trop

3-En classe, le temps qu'on vous accorde pour écrire et réfléchir est-il :

Suffisant

Insuffisant

4-Selon vous, on écrit :

Surtout à l'école

Surtout hors de l'école

5-En dehors de la classe, vous écrivez en français ?

Un peu

Ni trop ni peu

Souvent

Pas du tout

6- En écrivant, vous vous référez souvent :

Au résumé

Au tableau récapitulatif

À la prise de note

Autres :

7-Que préférez-vous écrire ?

Des textes argumentatif

Des textes explicatifs

Des textes descriptifs

Des textes narratifs

Des textes exhortatifs

Pourquoi ?.....

.....

8-Quel est l'endroit où vous préférez écrire ?

la classe

La bibliothèque

La maison

Autres :.....

Pourquoi ?.....

9-Aimez-vous écrire ?

Seul

En groupe

Pourquoi ?.....

10-Aimez-vous écrire sur :

Le cahier

Le papier de format A4

Le bloc-notes

Autres :.....

11-Selon vous, l'écriture est-elle un don ?

oui

non

12-Selon vous, est-il difficile d'écrire en français ?

oui

non

13-Indiquez les trois (03) mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez "écriture":

.....

.....

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

ALINE-RADENKOVIC Aline, *L'écrit : stratégies et pratique*, CLE International, Paris, 1996.

ANNIE Piolat, *La prise de notes*, Coll. Que sais-je, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.

A. Piolat, A. Péliissier, *La rédaction de textes : approche cognitive*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris, 1998.

ARDOIS Corinne, *Former des apprenants responsables : pour un environnement positif en classe*, (Sous la dir. de), Coll. Animer sa classe, De Boeck, Bruxelles, 2004.

BARIL Denis, GUILLET Jean, *techniques de l'expression écrite et orale*, Tome 2, Editions DALLOZ, Paris, 1993.

BARRE- DE MINAC Christine, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 2002.

BOUFENAR Mohamed, ABDEDAIN Cherifi, *Livre de français3AS*, DAR Chérifa, ALGER, 2007.

BURIDANT Claude, BUNJEVAC Milan, PELLAT Jean Christophe, *L'écrit en français langue étrangère : réflexions et propositions*, (Sous la dir. de), Coll. Travaux du Centre de Didactique du Français, Presses Universitaires de Strasbourg, France, 1994.

CHISS Jean- Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, *Didactique du français : fondements d'une discipline*, (Sous la dir. de), Coll. Savoirs Pratiques, De Boeck, Bruxelles, 2005.

CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia Marie, *La production écrite*, (Sous la direction de) Coll. Didactique des Langues Etrangères, CLE International, Paris, 1999.

COTENTIN-REY Chrislaine, *Le Résumé, le compte rendu, la synthèse*, CLE International, Paris 1996.

COURTILLON Jeannine, *Elaborer un cours de FLE*, (Sous la dir. de), Coll. Hachette, n°21, Hérissé, France, 2002.

CUQ Jean- Pierre, *Dictionnaire de didactique de français, langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.

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.

DE NUCHEZE Violaine, COLLETTA Jean-Marc, *L'interaction en question*, (Sous la dir. de), Coll. Lidil, n°12, Presses Universitaires de Grenoble, France, 1995.

De ROBILLARD Didier, BENIAMINO Michel, *Le français dans l'espace francophone*, Honoré Champion Editeur, Paris, 1996.

HAMON Albert, *Grammaire, guide pratique*, HACHETTE Education, Paris, 1993.

LAFRID Sahraoui, *Français pro-jet*, DAR EL-HADITH LIL KITAB, Alger, 2006.

LAGANE René, *Difficultés grammaticales*, LAROUSSE, France, 2006.

LAMAILLOUX Pierre, ARNAUD Marie Hélène, JEANNARD Robert, *Fabriquer des exercices de français*, (Sous la dir. de), Coll. Hachette Education, n°24, IME, Paris, 2004.

LAMAMRA Azzedine, *Guide pratique de pédagogie générale et appliquée, méthodes d'enseignement, législation*, A .Guerfi, Batna, 1997.

LAROUSSE, *Savoir rédiger, Les grandes règles : du mot juste au texte organisé, les conseils de A à Z : écrire avec clarté et avec précision*, LAROUSSE, LIVRES DE BORD, Paris, 1997.

LEEMAN Daniel, *La phrase complexe, les subordinations*, (Sous la dir. de), Coll. Editions Duculot, Bruxelles, 2002.

MANNONI Pierre, *Les représentations sociales*, Coll. Que sais-je ? Presses Universitaires de France, Paris, 1998.

MOIRAND .S, *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, Didactique des Langues Etrangères, CLE international, Paris, 1979.

NACEF Mohamed, *mes besoins en grammaire au collège et au lycée*, DAR ENNADJAH LILKITAB, Alger, 2006.

PELPEL Patrice, *se former pour enseigner*, DUNOD, Paris, 2002.

PLANE Sylvie, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, (Sous la dir. de), Coll. REPERES, Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, n°26/27, INRP, Paris, 2002.

REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français. ESF éditeur, Paris, 2002.

REUTER Yves, PENLOUP Marie Claude, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, (Sous la dir. de), Coll. REPERES, Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, n°23, INRP, Paris, 2001.

ROSIER Jean-Maurice, *La didactique du français*, Coll. Que sais-je, Presses Universitaires de France, Paris, 2002.

TOBBAL-SEGHIR Ouahiba, NEKACHTALI Abida, *3^{ème} AS nouveaux programmes*, Ed. ESSABIL, Alger, 2007.

TREVILLE Marie-Claude, DUQUETTE Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, (Sous la dir. de), Coll. Hachette FLE, n°21, Paris, 1996.

WESTHEIMER Patricia, TOWNSEND GIBBS Vicki, *Savoir écrire pour rédiger*, Guide Pratique, CHIHAB-EYROLLES, Alger, 1996.

Dictionnaires :

1. Dictionnaire du Français (Référence apprentissage), 1999, CLE international.
2. Dictionnaire Hachette encyclopédique, 2002.

Cédéroms :

3. Encyclopédie Encarta 2009.
4. Encyclopaedia Universalis 1998.

Internet :

BOCH Françoise, *Apprentissage du lexique et productions d'écrits : une articulation féconde*, LIDILEM, Grenoble III, 2004. Disponible sur : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/communication/françoiseboch.pdf>.

JACQUIN Marianne, *Le rôle de l'élève dans la construction de l'objet enseigné : l'exemple du texte d'opinion*, Université de Genève, 2004. Disponible sur : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/communication/françoiseboch.pdf>.